٥٠

دراسات عربية في
ASEP
التربية وعلم النفس

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الخمسون .. يونيو ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

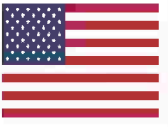
(((هيئة تحرير المجلة)))

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د.م/ منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضوًا (مراجعة عامة)
٩	أ/ فيصل عبد المطلب (مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض)	عضوًا
١٠	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بوحفص بالعيد مباركي	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمدى أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد الله محمد الخطايبة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ على السيد الشخيبي	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمر سيد خليل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	التربية	ذمار اليمن

International Advisory Editorial Board : الهيئة الاستشارية الدولية

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كانتاب بولندا	
2.	Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Professor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانيانج التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	
7.	Prof. DR. jayray freeman fiene. Professor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
8.	Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة ملبورن .	
9.	Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون ، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانيانج التكنولوجية ، سنغافورة.	
12.	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة، أسبانيا	
14.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية ، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
16.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*	أ.د/ روزهان محمد إدريس ، كلية التعليم المفتوح ، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرماتى	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن محمد سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ ثناء يوسف عبد الرحمن الضبع	التربية	حلوان	رياض أطفال (علم نفس تعليمي)
١٦	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٧	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٨	أ.د/ جمال محمد محمد ابوالوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٩	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٢٠	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢١	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢٢	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٣	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٤	أ . د / رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٥	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ . د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣١	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج صناعي
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبدالجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ . د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ . د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)

٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ . د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ . د / ماجدة سيد مصطفى	التربية	حلوان	مناهج (صناعي)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز احمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٥٠) :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) فى اكساب طلاب التأهيل التربوى مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى .. إعداد : د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد.	١٥ ـ ٥٢
٢)	جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم (دراسة تقييميه) .. إعداد : د / عبد العزيز بن رشيد العمرو.	٥٣ ـ ٨٣
٣)	التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .. إعداد : د / حمودة أحمد حسن د / هانى محمد حامد.	٨٥ ـ ١٠٨
٤)	"مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية".. إعداد : د / أحمد فتحى على ، د / منال محمود عاشور.	١٠٩ ـ ١٢٦
٥)	مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري .. إعداد : د / عبير سليمان ماجد حسين.	١٢٧ ـ ١٨١
٦)	" واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة".. إعداد : د/ فيصل بن مد الله الرويشد.	١٨٣ ـ ٢٠٨
7)	*The Effect of Using Blogs on Developing Some Functional Writing Skills of Second Year Secondary School Students in Beni-Suef.By : Dr. Mukhtar Abd Elfattah Abd Elmaksoud,*	211 -255

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

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 اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد 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 ومؤتمرات 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 الإنسانية 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 إعداد المجلة .
- 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 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 .
- 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 .
- 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 ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

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 المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://www.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الخمسون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : **" أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) فى اكساب طلاب التأهيل التربوى مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى ..** إعداد : د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد.

وثانيها بعنوان : **" جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم (دراسة تقييميه) ..** إعداد : د / عبد العزيز بن رشيد العمرو .

وثالثها بعنوان **" التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ..** إعداد : د / حمودة أحمد حسن ، د / هاني محمد حامد .

ورابعها بعنوان **""مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية"..** إعداد : د / أحمد فتحي علي د / منال محمود عاشور.

وخامسها بعنوان : **" مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري ..** إعداد : د / عبير سليمان ماجد حسين .

وسادسها بعنوان : **" " واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة"..** إعداد : د/ فيصل بن مد الله الرويشد .

وسابعها بعنوان :

The Effect of Using Blogs on Developing Some Functional Writing Skills of Second Year Secondary School Students in Beni-Suef.By : Dr. Mukhtar Abd Elfattah Abd Elmaksoud,

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:

" أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) فى اكساب طلاب التأهيل التربوى مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى "

إعـــداد :

د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المساعد

كلية التربية جامعة الأزهر

" أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) فى اكساب طلاب التأهيل التربوى مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى "

د / محمود أحمد عبد الكريم أحمد

- **مستخلص البحث** :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر اختلاف نمط تقديم لمدونات (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) فى اكساب طلاب التأهيل التربوى مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى، تم تقديم المدونة الاليكترونية للمجموعة الأولى من المتعلمين بحيث يتشارك فيها الطلاب كل حسب تخصصه والمجموعة الثانية بشكل فردى، تم إعداد الاختبار التحصيلى والتحقق من صدقه وثباته وإعداد بطاقة ملاحظة مقننة لتقييم مهارات استخدام الوسائل التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب التأهيل التربوى بمركز دمنهور، وتقسيمهم إلى اربعة مجموعات وفقا لمتغيرات البحث، وبعد تطبيق التجربة على عينة البحث وإجراء العمليات الاحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال احصائيا فى التحصيل ومهارة استخدام الأجهزة التعليمية لصالح مجموعات النمط التشاركى، كما توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا فى التحصيل والمهارات يرجع إلى اختلاف التخصص الأكاديمى ، وعدم وجود اثر دال احصائيا للتفاعل بين نمط التقديم (تشاركي – فردى) والتخصص الأكاديمى (علمى– أدبى) فى التحصيل والمهارات.

الكلمات المفتاحية : (تكنولوجيا التعليم، أدوات الجيل الثانى للويب ، الويب٢، المدونات التعليمية، التعليم الاليكترونى ، التعلم الاجتماعى، التعلم التشاركى، التعلم الفردى، التخصص الأكاديمى)

The effect of the interaction between the pattern of the introduction of blogging (participatory - individual) and academic specialization (scientific - literary) on the acquision of skills of educational equipments' use and achievement among educational preparation students

Dr. Mahmoud Ahmed Abdelkarim

Abstract

This study aimed at identifying the effect of the interaction between the pattern of the introduction of blogging (participatory - individual) and academic specialization (scientific - literary) on the acquision of skills of educational equipments' use and achievement among educational preparation students. The blog was introduced to the first group of learners so that students participate according to their specialization. Students participated in the second blog individually. An achievement test was prepared and its reliability and validity were estimated. An observation checklist was prepared to assess the skills of using instructional media. Participants of the study were 40 students randomly selected from the educational preparation students at Damanhour. The participants were divided into four groups according to the variables of the study. After

experimentation and statistical analysis, the study revealed that there was a statistical sign،ficant d،،ference in achievement and the skills c،f using educational equipments in favor c،f the participatory pattern. The study also revealed that there was no statistical sign،ficant d،،ference in achievement and skills due to academic specialization or the interaction between the pattern c،f introduction (participatory- individua،) and academic specialization (scient،fic – literary) in achievement and skills.

Kebword: educational technology, web 2, blogges, e-learning, social learning, participatory learning, individual learning.

- **المقدمة** :

مع النمو الهائل والمستمر للمستحدثات التكنولوجية واستخداماتها وخاصة فى شبكة الانترنت وأدوات التواصل الاجتماعى والتى تساهم فى تعزيز وتدعيم الاستفادة فى مجال التعليم، تحتاج هذه الأدوات إلى الدراسة المتأنية حيث لكل منها مزاياها وخصائصها التى تتناسب مع سمات وخصائص الأفراد المختلفة .

وتعتبر أدوات الجيل الثانى للويب Web2 من الأدوات التى أتاحت عرض المعلومات والتفاعل بين الأفراد والجماعات والتى بدأت فى الانتشار، واستخدامها كمظلة لتطوير عناصر تكنولوجيا المعلومات .

ويحث هذا التطور الباحثين فى المجال التربوى لتطوير منظومة تكنولوجيا التعليم لاستخدام أساليب واستراتجيات تعليمية حديثة تتناسب مع التطور الحادث، وتساعد المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف التربوية من خلال صفحات الويب وأدواتها الحديثة.

ويشير فردلاند و آخرون (٢٠٠٨) Friedland et al. إلى أن الويب٢ يستقطب المتعلمين لاستخدام أدواتها ويتيح لهم الاطلاع على المعلومات وأيضا تحرير البيانات وعرض المعلومات والبيانات والأفكار، ويؤدى ذلك إلى تبادل الأفكار والمعلومات بين المتعلمين.وترى زينب امين (٢٠٠٩) أن النظم التعليمية الحالية تحتاج إلى خدمات وأدوات تكنولوجية تشجع المتعلم على إضفاء طابع الشخصية الاجتماعية والتعاونية والديناميكية من خلال العملية التعليمية، والحصول على المعلومات من مختلف مصادرها بأساليب مختلفة من صفحات الويب والتفاعل معها .

ونظرا لإن العملية التعليمية مرتبطة بالمجتمع وظروفه وإمكاناته، لذا ينبغى استخدام المستحدثات التكنولوجية والذى يعتبر فى الويب ٢ جزء منها ؛ فى إحداث التطوير المناسب لمنظومة التعليم لزيادة فاعليته والقضاء على الصعوبات والمشاكل التى تتعرض لها .

وقد أتاحت تكنولوجيا الويب٢ مجموعة من الأدوات الحديثة التى تساعد فى تطوير العملية التعليمية مثل المدونات الاليكترونية Bloggs، والفيس بوك Facebook، والويكى Wiki، مشاركة الفيديو Youtube، مشاركة الصور Flicker ، مشاركة العروض Slide share ، أدوات مؤتمرات الفيديو Skype . ويشير رو شو شيل (٢٠١٢) إلى أن أدوات الجيل الثانى للويب مجموعة من طرق

التعليم والتعلم، تتيح للمؤسسات التعليمية تطوير استراتيجيات تقديم المعرفة،وتعتمد على مجموعة من الأدوات أساسها التركيز على التفاعل والتشارك والتعاون والتنافس من خلال تطبيق تكنولوجيا التعلم الاجتماعى .

ونظرا لاختلاف هذه الأدوات وإمكاناتها فإن استخدام كل منها يرجع إلى المحتوى التعليمى وعناصره وخصائص المتعلم واحتياجاته وإمكاناته، ومدى سهولة هذه الأدوات وتحقيقها للأهداف التعليمية، فمنها مايتيح التفاعل المستمر والمتبادل بين المتعلم ومعلمه وزملائه بشكل متزامن مثل الفيس بوك، ومنها مايتيحه بشكل غير متزامن مثل المدونات والويكى. وقد اهتمت دراسة ليبينج و ألان Liping and Allan (2009) بتوضيح دور المدونات التعليمية في دعم ممارسة مهارات التدريس . وبحث الفوائد التربوية من المدونات من ثلاثة جوانب: التعبير عن الذات، التأمل الذاتي، والتفاعل الاجتماعي وأشارت الدراسة إلى أن ظهور البرمجيات الاجتماعية مثل المدونات والويكي وفر إمكانيات جديدة للتعبير عن الذات والتفاعل الاجتماعي، كما تعتبر تكنولوجيا المدونات من النماذج المنتشرة على شبكة الإنترنت. ويتزامن انتشارها مع الاهتمام المتزايد في قيمتها التربوية وتطبيقها فى الانشطة التعليمية. وترى الدراسة أن هناك المزيد من الحاجة إلى دراسة استخدام المدونات التعليمية من خلال مجموعة واسعة من السياقات التعليمية منهجيا وتجريبيا.

ويمكن استخدام المدونات كأداة تعاونية لمجموعات الطلاب، في حين يمكن للمدربين استخدامها كوسيلة لتقديم المعلومات، والرسائل، والأفكار ، وتشجيع المناقشة، وإبداء الملاحظات والتعليقات.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى مزايا استخدام المدونات في التعليم والآثار الإيجابية لتحسين أداء الطلاب واستخدامها كأداة تعاونية لتقديم المعلومات، والرسائل، والأفكار ، وتشجيع المناقشة، وإبداء الملاحظات والتعليقات. وقد اقترحت هذه الدراسات تزويد الطلاب بالمزيد من الإمكانيات للاتصال مع الآخرين خارج الفصول الدراسية بهدف دعم نواتج التعلم. (Liu & Lin (2007، Chen et al. (٢٠١١)، Liu, & Chang, (٢٠١٠)

ويرى دو و واجنر Du & Wagner (٢٠٠٧) أن المدونات تساهم في دعم التعليم والتعلم من خلال اتاحة الفرصة للتعبير عن الذات والتأمل الذاتي، بمعنى ان المدونات توفر منصة ملائمة لنشر الأفكار، والتعبير عن المشاعر .وهى فرصة حقيقية للمتعلمين لنشر الأعمال الفنية للتعليم في بيئة التعلم البنائي، والتدوين المستمر والمتواصل، ويمكن للطلاب أن تشارك في بناء أنشطة بوصفها تكنولوجيا الويب ٢ . وبالإضافة إلى ذلك، فالمدونات تجعل من السهل للمتعلمين إعادة النظر فى ردود الفعل من الزملاء والمعلمين أو حتى خبراء من الخارج .وفي الوقت نفسه، يمكن للمدونين تحقيق نموذج متعدد للتعبير عن الذات من خلال الصور ودمج الصوت، أو ملفات الفيديو.

وترجع أهمية المدونات كآداة هامة من أدوات الويب ٢ إلى أنه يمكن من خلالها عرض المحتوى التعليمى بعناصره المختلفة سواء النص أو الصور أو الفيديو أو الرسوم، بالاضافة إلى ذلك السماح للمتعلم التعليق على المعلومات

المعروضة وعرض افكاره ومقترحاته وبهذا تتيح المدونات للمتعلم التفاعل مع العرض وايضا التفاعل مع زملائه المشتركين معه فى التعلم. وقد أشار عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩) إلى أن الويب٢ يضم مجموعة من الأدوات التى تسمح بالعديد من التطبيقات التى تناسب فئات متنوعة من المتعلمين من خلال الاعتماد على استراتيجيات التعليم والتعلم الاليكترونى. ويشير أبيت (٢٠٠٩) Appitt إلى أنه فى ضوء التطور الحالى السريع لتكنولوجيا الانترنت والمزايا التى تقدمها أدوات الويب٢ فإنه لابد وأن تتجه الدراسات العلمية نحو بحث فاعلية نظم التعليم من خلال هذه الادوات باستراتيجيات مختلفة.

- **مشكلة الدراسة** :

تظهر مشكلة الدراسة فى أن مراكز التأهيل التربوى لمعلمى المرحل الابتدائية معظمها فى كليات غير تربوية، فمثلا مركز دمنهور يوجد بكلية الشريعة والقانون، وهذه الكليات لايوجد بها معامل للوسائل التعليمية ويحتاج الدارسين وهم معلمى المعاهد الأزهرية غير التربويين إلى التعامل مع هذه الوسائل واكتساب مهارات استخدامها.

وفى مقابلة مع الدارسين بمركز التأهيل التربوى بدمنهو أشار معظمهم إلى أنهم لم يروا الوسائل التعليمية من قبل حتى فى المعاهد التى يعملون بها، وأنه لايمكن أن يتم دراسة المادة دون رؤية الأجهزة التعليمية ومعرفة كيفية استخدامها. بالإضافة إلى ذلك فإن واقع المستحدثات التكنولوجية وتطورها السريع يحتم الاستفادة من تكنولوجيا الويب٢ والتى تتيح التفاعل والتعاون بين المعلمين والمتعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالمناهج المختلفة خاصة وأن معظم الدارسين يمتلكون أجهزة الكمبيوتر سواء شخصية أو محمولة، وأيضا لديهم اتصالا بشبكة الانترنت

وتتيح المدونات التعليمية وهى من الأدوات الهامة من تكنولوجيا الويب٢ عرض المواد التعليمية بكافة عناصرها النص والصور والرسوم والفيديو ، كما تتيح تفاعل غير المتزامن بين المتعلمين بعضهم البعض وأيضا بين المعلم والمتعلمين من خلال المشاركة بالتعليقات والاستفسارات والآراء المتعلقة بالمحتوى التعليمى. وقد توصلت دراسة ليبينج وألان Liping and Allan (2009) إلى أنه لاتزال توجد شكوك حول إمكانات المدونات لدعم الحوار داخل مجتمع التعلم وأن هناك محدودية فى التفاعل الاجتماعى بين الطلاب من خلال المدونات التعليمية. كما توصلت دراسة بلو و آخرون (Blau et al., 2009) إلى أن المدونات التعليمية تشجع المتعلمين على التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض كما تشجع على تبادل المعارف والخبرات في سياق اجتماعي يهدف للمشاركة بعيدا عن التقديم أو العرض السلبي للمعارف.

- **السؤال الرئيسى** :

يمكن عرض مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالى :

ما أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات الاليكترونية (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى– أدبى) لإكساب طلاب التأهيل التربوى مهارات استخدام الاجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

- ماأثر اختلاف نمط تقديم المدونات (تشاركية - فردية) على التحصيل لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى؟
- ما أثر اختلاف التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على التحصيل لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات؟
- ماأثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية - فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على التحصيل لدى طلاب التأهيل التربوى ؟
- ما أثر اختلاف نمط تقديم المدونات (تشاركية - فردية) على اكتساب المهارات لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى؟
- ماأثر اختلاف التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على اكتساب المهارات لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات؟
- ماأثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية - فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على اكتساب المهارات لدى طلاب التأهيل التربوى ؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالى إلى :

- التعرف على أثر اختلاف نمط تقديم المدونات (تشاركية - فردية) بصرف النظر عن نوع التخصص الأكاديمي على اكتساب مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى لدى طلاب التأهيل التربوى ؟
- التعرف على أثر اختلاف التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) بصرف النظر على نمط تقديم المدونات على اكتساب مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى لدى طلاب التأهيل التربوى ؟
- التعرف على أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية - فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على اكتساب مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفى لدى طلاب التأهيل التربوى ؟

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث إلى أنه يمكن أن يسهم فى :

- التوصل إلى أسلوب لتنمية مهارات المعلمين فى المواد العملية من خلال أدوات الجيل الثانى للويب وخاصة المدونات.
- تحديد نمط التصميم المناسب للمدونات الاليكترونية (تشاركية . فردية) لتحقيق مستوى أفضل للتحصيل.
- الاهتمام بالتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) عند تصميم المدونات الاليكترونية.
- تحديد نمط تقديم المدونات الاليكترونية المناسب للتخصص الأكاديمى (علمى . أدبى).
- استخدام المدونات الاليكترونية كنشاط أساسى فى المواد المختلفة لطلاب التأهيل التربوى.

- توجيه نظر طلاب التأهيل التربوى لاستخدام المدونات مع طلاب المعاهد الأزهرية .

- **متغيرات البحث** :

اشتمل البحث على :

- أولا : متغير مستقل واحد وهو المدونات الاليكترونية ولها مستويان : التشاركية ، والفردية.
- ثانيا : متغير تصنيفي يتمثل في التخصص الأكاديمي وله نمطان : العلمي والأدبي
- ثالثا : المتغيرات التابعة : التحصيل المعرفى المرتبط بقواعد استخدام الاجهزة التعليمية، مهارات استخدام الأجهزة التعليمية.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على :

- عينة البحث من طلاب التأهيل التربوى بمركز دمنهور بمحافظة البحيرة.
- يتمثل المحتوى النظرى المدونة على مكونات وقواعد استخدام الأجهزة التعليمية (جهاز عرض البيانات- جهاز عرض الشفافيات) .
- تتمثل المهارات فى تشغيل واستخدام جهاز عرض البيانات Data Show
- تم تطبيق البحث فى شهر مارس ٢٠١٤

- **التصميم التجريبى للبحث** :

يستخدم البحث التصميم العاملى ٢ × ٢ للمجموعة التجريبية ذات الاختبار القبلى والبعدي

نمط التعلم أداة الويب ٢	علمى	أدبى
المدونات التفاعلية	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
المدونات اللاتفاعلية	مجموعة (٣)	مجموعة (٤)

- لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى لمجموعة الطلاب الذين استخدموا المدونات التشاركية ومجموعة الطلبة الذين استخدموا المدونات الفردية. بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى .
- لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات .
- لايوجد أثر دال إحصائياً ناتج عن التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركى / فردى) والتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) على التحصيل المعرفى.
- لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات بطاقة الملاحظة البعدى لمجموعة الطلاب الذين استخدموا المدونات التشاركية ومجموعة الطلبة الذين استخدموا المدونات الفردية. بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى .

- لايوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات بطاقة الملاحظة البعدى لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات .
- لايوجد أثر دال إحصائياُ ناتج عن التفاعل بين نمط تقديم المدونات(تشاركى / فردى) والتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) على مهارات استخدام الأجهزة التعليمية .

- **مصطلحات البحث**:
- **أدوات الجيل الثانى للويب** (Web 2 tools):

الويب ٢.٠ هو مصطلح يشير إلى مجموعة من التطبيقات الجديدة المعتمدة على شبكة الانترنت تسمح باستخدام برامج تعتمد على المتصفح، وامتلاك قواعد بيانات خاصة وتعديل بياناتها ،التعبير عن اهتمامات الافراد وثقافتهم، وتزويد المستخدمين بأنظمة تفاعلية تسمح بمشاركتهم في تفاعل اجتماعي.

- **المدونات**:

المدونة، هى أداة من أدوات الجيل الثانى للويب وهى عبارة عن صفحة إليكترونية تشتمل على تدوينات مختصرة ومرتبة زمنياً بشكل تصاعدى، وبصورة تفصيلية، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان إلكتروني URL دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة، بحيث يمكن للمستفيد الرجوع إلى تدوينة معينة في وقتٍ لاحق.

- **التشاركية**:

وتعرف التشاركية اجرائياً: بأنها أسلوب لتواصل الطلاب مع بعضهم البعض من خلال المشاركة بكتابة التعليقات وتبادل الآراء والأفكار المرتبطة بالمحتوى المعروض فى المدونة .

- **الفردية** :

ويعنى هذا الأسلوب التعلم الفردى وعدم اتاحة الاتصال بين الطلاب المشاركين من خلال المدونة، وتقتصر مشاركة الطالب على التعلم من خلال البرنامج المعروض على المدونة دون التعليق أو إبداء أى مقترحات أو آراء.

- **التخصص الأكاديمى** :

التخصص العلمى ويشمل المعلمين والمعلمات المختصين بتدريس المواد العلمية (العلوم والرياضيات)، والتخصص الأدبى ويشمل المعلمين والمعلمات المختصين بتدريس المواد الأدبية مثل المواد الاجتماعية واللغات المختلفة والعلوم الشرعية.

- **الإطار النظرى** :

- **أدوات الجيل الثانى للويب** (Web 2 tools)

تعتبر أدوات Web2 تطوير لاستخدام أدوات Web1 مثل البريد الاليكترونى والبحث، والدردشة، ولكن بصورة أفضل وأكثر تشاركية واجتماعية، واستعراض للأشكال المختلفة البيانات والمعلومات (الصورة والفيديو والرسومات) بشكل

أسهل وأكثر متعة، ويؤكد ذلك اندرسون (٢٠٠٧) Anderson حيث يشير إلى أن Web 2 تطوير للنماذج والأدوات المستخدمة عبر الويب١.٠ السائدة لكى تصبح أكثر تفاعلية وتشاركية واجتماعية. كما يشير أوريللي (٢٠٠٥) O'Reilly إلى أن أدوات الجيل الثانى للويب تتيح المشاركة لمجموعة من المستخدمين لتبادل الأراء والأفكار وخلق معرفة جديدة وحذف وإضافة المعلومات من خلال شبكة الانترنت بصورة سهلة . كما يرى أيضا أن من أهم الخصائص الخاصة بأدوات الجيل الثانى انها تتيح قد عال من التفاعلية وامكانية مشاركة المستخدم فى اثراء المحتوى وتعديله بعدما كان قاصرا على الاطلاع فقط وامكانية توصيف هذا المحتوى وفرزه وترتيبه للرجوع إليه والاستفادة منه. (O'Reilly, 2005). ويرى مصطفى جودت (٢٠٠٨،٢٢٨) أن أدوات الجيل الثانى للويب غيرت من دور المتعلم في تعامله مع أدوات الجيل الأول من منتديات، أو لوحات نقاش أو بريد الكتروني، وغيرها، من مجرد مستخدم إلى صانع للمحتوى الالكترونى عن طريق عدد من الأدوات المستجدة منها الويكى Wiki، والمدونات Blogs، وخدمة بث الوسائل Media Streaming ، وقنوات اليوتيوب YouTube، وغيرها من الأدوات التي سهلت للمتعاملين معها نشر المحتوى بسهولة دون الحاجة إلى فريق عمل من مصممي برامج الوسائط المتعددة، فضلا عن المشاركة الفعلية للطلاب في التعقيب، والحوار، والمناقشة، والتفاعل. وتشير زينب أمين (٢٠٠٨) إلى أن التقنيات الجديدة أثرت فى طريقة تقديم المادة التعليمية، فبعد أن كان المحتوى هو الشغل الشاغل لمواقع التعلم عبر الويب، أصبح المستخدم هو المحور الاساسى فى صنع هذا المحتوى وتعديله والاضافة إليه والتفاعل معه، وبعد أن كان يعتمد على مجرد الاطلاع وقراءة المعلومات التى يتيحها له الموقع فقط اصبح للمستخدم دور فى اثراء هذا المحتوى، واصبح لهذه التقنيات والتطبيقات دور هام فى توفير قدر عالى من التفاعلية مع المستخدم، وامكانية مشاركته فى المحتوى وتوصيفه سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وفى هذا السياق يؤكد بعض الباحثين على أن الويب2 أحدث تطوراً كبيراً فى تكنولوجيا التواصل الاجتماعى أفادت كثيرا فى استراتيجيات التعلم التعاونى والتشاركى، كما ساعدت المتعلم على المساهمة والمشاركة كعنصر فاعل فى العملية التعليمية . (Melville et al., 2009) (Blees & Rottnerger, 2009) (Wijaya et al., 2009)

ويمكن تحديد مجموعة من الخصائص التى يمكن أن يتسم بها الجيل الثانى للويب مثل :

- التشاركية : يعتمد استخدام أدوات Web2 على التشارك بين المستخدمين فى الأراء والأفكار والتعليقات وتبادل البيانات والمعلومات كما يمكن أن يشارك المستخدم فى إعداد المحتوى.
- التنوع : تتنوع أدوات Web2 من حيث إمكاناتها وتصميمها ووظائفها فهى تتعدد فى استخداماتها وفقا لمتطلبات واحتياجات المتعلم ، فمن هذه الأدوات المدونات الاليكترونية Bloggs وتستخدم فى تدوين المعلومات والمذكرات والأفكار ، والفيس بوك Facebook والمستخدم فى التواصل الاجتماعى بين الأفراد وتبادل المعلومات بكافة أشكالها، والويكى Wiki ويهتم بالمشاركة فى

تحرير واضافة وتعديل المحتوى، مشاركة الفيديو Youtube، مشاركة الصور Flicker ، مشاركة العروض التقديمية Slide share، أدوات مؤتمرات الفيديو Skype.

- الاستمرارية : هذه الأدوات يتم إنشاءها بتصميمها أوتثبيتها كبرامج على مواقع الانترنت واستمرارها بصفة دائمة واستخدامها بصفة مستمرة دون انقطاع، فى الوقت الذى يريده المستخدم.
- إيجابية المتعلم ودوره النشط وليس المتلقى السلبى، فهو يعتمد على التفاعل المتبادل بين الأفراد والجماعات بالاستفسار والتعليق وعرض الافكار ومناقشتها.

- **المدونات الاليكترونية** :

المدونة عبارة عن صفحة على شبكة الانترنت تتيح للمستخدم تسجيل الموضوعات والأفكار بصورة مختصرة ومرتبة زمنيا ، ويمكن مصاحبة هذه التدوينات بأشكال مختلفة من البيانات مثل الصورة والنص والرسوم والفيديو يمكن للأفراد الاطلاع عليها وإبداء التعليقات والأراء والمقترحات.

المدونة هى الترجمة العربية لكلمة بلوج blog الانجليزية فهى اختصار للكلمتين web log والتى تعنى (سجل)، وهى نوع من أنواع المواقع التى تحتوى على تسجيل مستمر لوقائع ومعلومات بحيث تكون هذه المدخلات مرتب تصاعديا، وغالبا ما تكون لفرد بحيث يقوم بكتابة مذكرات شخصية والتى تعرض الحياة اليومية للكاتب وأفكاره أو أخبار سياسية ومحلية أو يركز على موضوع معين كالتقنيات أو الرياضة أو التصميم أو إلى مجموعة واسعة من الموضوعات المدونة غالبا تتمثل فى تجميع النصوص والصور وروابط لمواقع ومدونات أخرى. معظم المدونات نصية ولكن توجد بعض المدونات تركز على الصور الفوتوغرافية (مدونات الصور) photo blog أو مقاطع الفيديو (مدونات الفيديو) video blog أو المدونات الصغرى Micro blogging وهو نوع آخر من المدونات التى تحتوى على مواضع قصير جدا مثل تويتر Twitter . (Collen, 2008)

ويعرفها أوهير(٢٠٠٦) O'hear بأنها من مكونات الجيل الثانى للويب والتى تسمح للمستخدم المشاركة فى المعلومات بالتعليق وإبداء الآراء وطلب الملاحظات والمناقشة عن طريق شبكة الانترنت وتتم عملية التدوين كمدخلات مرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا من القديم إلى الحديث ، ويقوم المدون بتحديث المدونة بشكل دوري وبصفة مستمرة.

وتعمل المدونات من خلال نظام لإدارة المحتوى الالكتروني، ويمكن تصنيف المدونات وفقا لعدد مؤلفيها إلى المدونات فردية وجماعية، أو وفقا لشكل العناصر الوسائط المقدمة مثل المدونات النصية ، والمدونات الصور Photo blog ، ومدونات الفيديو Video Blogs . ويشير موقع ويكيبديا إلى أن المدونة تطبيق من تطبيقات شبكة الإنترنت، وهي تعمل من خلال نظام لإدارة المحتوى، وهو في أبسط صوره عبارة عن صفحة وب على شبكة الأنترنت تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا ينشر منها عدد محدد يتحكم فيه مدير أو

ناشر المدونة، كما يتضمن النظام آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مداخلة منها مسار دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها يمكّن القارئ من الرجوع إلى تدوينة معينة في وقت لاحق عندما لا تعود متاحة في الصفحة الأولى للمدونة، كما يضمن ثبات الروابط ويحول دون تحللها. http://ar.wikipedia.org/ .

وتتمثل الموضوعات المسجلة على المدونات فى اليوميات، والمذكرات، والتعبير المسترسل عن الأفكار، والإنتاج الأدبي، ونشر المعلومات المرتبطة بالموضوعات المتخصصة في مجال التقنية. وقد ترتبط المدونات بموضوعات مختلفة أو بموضوع واحد. كذلك توجد مدونات تقتصر على شخص واحد، وأخرى جماعية يشارك فيها العديد من الكتاب، ومدونات تعتمد أساسا على الصور photo blog والتعليق عليها. كما أنتشرت مؤخرا مدونات الفيديو Video blogs على شبكة الأنترنت، وهي قائمة أساسا على نشر المحتوى التدويني بالصوت والصورة مسجلا على فيديو.

- **المدونات التعليمية** :

بغض النظر عن محتوى المدونات فإن المدونات غالبا ما تشترك بعد من الصفات التقنية والخصائص التى تميزها عن غيرها من التطبيقات والمواقع يمكن تلخيصها فيما يلي :

- ترتب المواضع المضافة للمدونين بترتيب تسلسلى زمنى تصاعدى.
- يتم تحديث المحتوى بشكل منتظم ودورى
- قراء المدونة لديهم الإمكانية لإضافة تعليمات على الموضوعات والتفاعل مع الكاتب.
- تحتوى المدونة على قائمة روابط لمواقع أخرى مرتبطة بمحتوى المدونة.
- تحتوى المدونة على خاصية تلقيم الأخبار أو RSS (Really Simple Syndication)

وأشار كل من محمد عبد الحميد (٢٠٠٩ : ٥٤- ٥٥) وهسيو Hsu (2007) إلى بعض الخصائص التى تميز المدونات عن غيرها من تطبيقات الجيل الثانى للويب منها:

- تقع مسئولية التحرير على شخص واحد بينما يستطيع الزائرون ارسال تعليقاتهم بحيث يدور نقاش على ما يعرض فى المدونة من مقالات ومشاركات.
- تؤدى العلاقة بين المدون والقارئ إلى خلق مجتمع تعلم متفاعل من خلال النقاش وتبادل الآراء والخبرات .
- تساعد المدونات على حرية التعبير عن النفس، والاحساس بالاستقلالية، ونقد وتأمل مصادر المعرفة، وتأكيد وجهات النظر الشخصية.
- تمكن المدونات من النشر الذاتى وتسجيل التعليقات وترتيب المشاركات، والانغماس فى حوارات مع المعلم ومع الزملاء.

- **عناصر تصميم المدونة** :

عملية إنشاء المدونات وإضافة المواضيع لها يسمى "تدوين" والشخص الذى يقوم بهذه العملية يسمى " مدون " وتتكون المدونة غالبا مما يلي :

- عنوان الموضوع .

- المحتوى
- التعليقات وهى التى تضاف من قبل قراء المدونة لتواصل مع الكاتب
- الرابط الثابت الخاص بموضوع المدونة
- تاريخ ووقت نشر الموضوع
- الفئات أو التصنيفات التى تصنف إليها الموضوعات عن طريق استخدام كلمة رئيسية حتى يسهل البحث فى المدونة.
- الروابط المرتبط بموضوع المدونة
- المشاركات والتعليقات التى تساهم بها الأعضاء.

ويرى بويل وآخرون (Boyle et al., 2009) أن المدونات التعليمية تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية وهى:

- المحتوى التعليمى والمعلومات المتضمنة والأفكار والمشروعات حول المادة العلمية المتداولة بين المتشاركين وأسلوب تقديمها.
- المستحدثات التكنولوجية والأدوات الحديثة المستخدمة فى عرض المعلومات وتخزينها وتبادل الأراء والأفكار وأسلوب التواصل المستخدم بين المتشاركين.
- المبادئ الاجتماعية والتى تستند إلى القيم والعادات والثقافة الاجتماعية وهى التى تحدد النظام المستخدم بين المتعلمين وعددهم وكيفية المشاركة وحجم المشاركة وحدود التواصل والتعامل مع الأعضاء المشاركين بالمدونة.

ويحدد محمد عبد الحميد (٢٠٠٩: ١٤٩- ١٥٠) العناصر الأساسية المكونة للمدونات تتمثل فيما يلى :

- الرسالة ، وهى المحتوى الذي يكتبه المدون سواء كانت خبرا أ، تقريرا أو رآيا أو مقالا ، وتتضمن الرسالة تاريخ نشر الرسالة، والعنوان سواء كان فى شكل جملة أو شكل آخر من الرموز، ووقت النشر كما تضم أسم المدون.
- عناوين الموضوعات السابقة.
- التعليقات، حيث تخصص صفحة أو صفحات للتعليق على محتوى الرسالة التي طرحها المدون، وذلك بواسطة القارئ (كاتب التعليق) كما تتضمن البريد الاليكتروني الخاص بالقارئ وموقعه الشخصي، وعدد التعليقات المسجلة في نفس الموضوع.
- الأرشيف ، تخزن فيه الرسالة والتعليقات ، حيث يتم الاستدعاء بالنظام العكسي.
- مفاتيح التجول ، الخاصة بالروابط المتعلقة بموضوعات الرسالة داخل المدونة.

- **استخدامات المدونة فى التعليم** .

- تدوين المعلومات الخاصة بالطلاب فيما يتعلق بالواجبات والأبحاث وشرح وتوصيف المشاريع غيرها من المعلومات ذات العلاقة.
- تدوين انطباعات الطلاب وفهمهم للقراءات المطلوبة منهم خلال المقرر وبذلك يتاح تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع معلمهم.
- عرض نماذج من أعمال الطلاب الكتابة وتشجيعهم على إبداء رأيهم محاولة تجويد أعمال زملائهم وبالتالي ينعكس ذلك على وعيهم بجودة أعمالهم.

- تطوير المدونة لتكون تفاعلية بشكل كبير لتساعد على دعم علاقة المعلم بطلابه.
- تطوير مهارات الكتابة والتعبير وصياغة الأفكار فضلا عن المهارات اللغوية والإملائية عن طريق تشجيع الطلاب على التفاعل مع ما يطرح من مواضيع فى المدونة والتعليق عليها.

- **الفوائد التعليمية للمونات** :

- تشجيع التفكير التحليلى والنقدى من خلال التركيز والتأمل وتقييم وتحليل الآراء والأفكار والتجارب المختلفة.
- تعزيز الإبداع والتفكير الابتكارى وإنتاج أفكار تتميز بالطلاقة والمرونة والجدة.
- احترام الآراء ووجهات النظر وتنمية استخدام أسلوب الحوار الحضارى .
- دعم عملية التعلم الفردى والتشاركى
- تيسير التواصل والتفاعل بين الطلاب والمعلمين والمجتمع.
- طرح وتبادل الأفكار فى الموضوعات والأنشطة المختلفة .
- اكتساب مهارات استخدام التقنيات والمستحدثات التكنولوجية .
- مناقشة القضايا التربوية والمشكلات التعليمية.

ويضيف تيكينيرزلان (Tekinarslan, 2008) أن المدونات يمكن الاستفادة منها فى مايلى :

- الاسهام في تنمية مهارات التفكير العليا
- المساهمة بشكل فعال في تحقيق التعلم النشط

ويشير محمد عبد الحميد (٢٠٠٩) إلى أن المواقع المضيفة للمدونات يمكن أن تحقق للمستخدم مجموعة من الامتيازات مثل :

- حرية المتعلم فى التجول بين الرسائل السابقة بنظام الاستدعاء العكسي.
- وفرة الروابط الثرية في الموضوع الواحد أو التصنيف الواحد للموضوعات داخليا وخارجيا.
- حرية المتعلم في التعليق على ما يقرأه ويشارك فى مداخلاته.
- ربط التعليقات أو مداخلات المتعلم بعنوان المدونة حتى يسهل الوصول إلى التعليق وقراءته.
- التفاعل مع المدونين سواء كن بأدوات المدونات، أو بأدوات أخرى للاتصال خارجها.
- نظم التغذية السريعة البسيطة، بالمقالات أو المداخلات الجديدة أو الإشارة إليها بموجز أو عنوان، على عناوين المواقع الخاصة بالمشاركين أو أجهزته المحمولة.
- التسجيل التاريخي للرسائل والتعليقات بالتاريخ والوقت.

ويرى هين وباك (Hain & Baek, 2008) أن أهم ما يميز استخدام المدونات فى العملية التعليمية هو تدعيمها لعمليات التعلم الفردى بالاضافة إلى تدعيمها لعمليات التفاعل والتعاون بين عدد كبير من المتعلمين ذوى الاهتمامات المشتركة كذلك تساعد المدونات المتعلم فى تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التنظيم والتفكير.

- **عيوب المدونات** :

إلا أن هناك من يرى أن للمدونات التعليمية بعض العيوب تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية بالصورة المطلوبة من هذه العيوب :

- عدم ترتيب الموضوعات وفقا لمجال التخصص.
- تضمين العديد من الروابط على معلومات غير دقيقة.
- عدم الاهتمام بتوثيق المعلومات المعروضة.
- صعوبة تصنيف الموضوعات ومشاركاتها.

- **المعايير الواجب توافرها فى المدونات التعليمية** :

نظرا لأن هذه المدونات تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية منها المعرفية والنفسحركية والوجدانية، فإن ذلك يتطلب مجموعة من المعايير تتمثل فيما يلى :

- وضوح الأهداف التعليمية: ينبغى أن تكون للمدونة التعليمية أهداف واضحة ومحددة وأسلوب إدارة يحقق هذه الأهداف.
- صحة ودقة المعلومات المقدمة : ينبغى أن تتضمن المدونة مجموعة من المعلومات الصحيحة والدقيقة وذات الموثوقية ، يتم إعدادها ومراجعتها بواسطة متخصصين، ويتم مراجعتها لغويا .
- انقرائية المعلومات : ينبغى أن تصاغ المعلومات بصورة سهلة، خالية من التعقيد والغموض ، مع الاهتمام بتسلسل تقديم المعلومات من السهل للصعب، والبسيط إلى للمركب .
- الايجاز : تقدم المعلومات من خلال المقدمة بصورة موجزة ومختصرة دون اسهاب أو تكرار غير مفيد.
- التكامل والترابط : ينبغى أن تكون الموضوعات المعروضة بالمدونة مترابطة ومتكاملة بحيث لا يتم عرض جانب واحد من الموضوع دون التعرض للموضوعات المتصلة ذات التأثير المباشر.
- اتاحة الوصول والمشاركة : يجب أن يكون وصول المتعلم للمدونة بطريقة سهلة دون تعقيد ، وأيضا سهولة المشاركة بالتعليق وإبداء الرأى .
- تحديد الروابط ذات العلاقة : ينبغى أن تتضمن المدونة على الروابط المتعلقة بمحتواها موضوعها بصورة مباشرة، وأن تكون هذه الروابط ذات موثوقية من حيث صحة ودقة المعلومات المعروضة.
- تصميم جيد لعناصر المدونة : يتم تصميم عناصر المعلومات التى تتضمنها المدونة بصورة مريحة للمشاركين من حيث وضوح الصور ومناسبة حجمها، وحجم النص ولونه بالنسبة للخلفية، وأيضا وضوح الرسوم والأشكال والفيديو .

ويرى محمد عماشة (٢٠٠٩: ١٤) أن الخصائص والأدوات المكملة للمدونات مثل تقنية التلقيم السريع RSS (Relay Simple Syndicate) التى تهدف إلى تسهيل متابعة التحديثات التي تطرأ على المحتوى المنشور دون الحاجة إلى زيارة المواقع بشكل دوري دون الحاجة للاشتراك فى قوائم بريدية، وخدمات أخرى للربط بين المدونات، إضافة إلى الخاصية الأهم وهى التعليقات التي تحقق التفاعل بين المدونين والقراء، كما أنه يضمن ثبات الروابط ويحول دون تحللها.

- **مجال التعلم الفردى** :
- **التعبير الداخلى والانعكاس الذاتى** :

مع تسارع التقدم فى المستحدثات التكنولوجية وخاصة مانراه فى الوقت الحالى لأدوات التعلم الاجتماعى ومنها المدونات التى تجذب الاهتمام للمعلمين والمتعلمين من خلال نشر المعلومات وامكانات التفاعل، تعتمد على مفهوم نظرية التعلم البنائى تصنع عمليات تتطلب فهم لانعكاسات الأفعال الفردية والجماعية ، هذا الاطار الخاص بالتعلم البنائى يتحكم فى اربعة نماذج لقيمة التعليم من خلال التدوين . يجمع التعبير عن الذات، والانعكاس الذاتى ، والتفاعل الاجتماعى، والحوار المتبادل ، هذا النموذج يساعد فى توجيه للدراسة الحالية . Liping and Allan (2009)

فغالبا ما تكسب عملية التدوين دعم للمعلم والمتعلم فهى تتيح الفرصة للتعبير الذاتى وأيضا الانعكاس الداخلى الذاتى (Brescia & Miller, 2006) ، وفى قاعدة الشعور المدونة أساس لزيادة خبرات الكتابة والتعبير . ونشر الافكار والتعبير ، والفرص المتاحة للمتعلم لعرض الابتكارات التى قد تكون حرجة فى بيئة التعلم البنائى (Ferdig, 2007)، كما يمكن للمتعلمين مع استمرار التدوين الاندماج فى بناء الانشطة وعرضها (Du & Wagner, 2007) ، بالاضافة إلى ذلك فإن تكنولوجيا الانترنت تستخدم المدونات تتيح استخدام المدونات بسهولة للزيارة والمشاركة والتحاور بين الزملاء ، والمعلمين ، وأحيانا تكون تبادل الخبرات فى غير مجال الدراسة ، والمدونات يمكن اكساب المتعلم أشكال متعددة من التعبير الذاتى من خلال تكامل الصور والصوت وأيضا ملفات الفيديو (Farmer, 2004)

المدونة هى وسيط انعكاسى للمتعلق بطبيعته بشكل غير تزامنى من خلال النصوص المكتوبة ، بدون ضغط لإعطاء رد سريع أو استجاب مستعجلة ، وللمدونات أثر إيجابى لمراجعة الدراسات والتقارير خاصة فى مجال التعليم عن بعد . (Stiler & Philleo, 2003).

وتشير الدراسات أيضا إلى أن تطبيقات المدونات قبل الخدمة فى مجال التربية قد أشارت إلى أن هناك فاعلية فى استخدام المدونات لتنمية التحصيل لدى الطلاب (نفس الدراسة) .

- **التعلم التشاركى والتفاعل الاجتماعى** :

يتم التفاعل الاجتماعى فى المدونات من خلال التعليقات والتواصل بالأفكار والآراء والمقترحات، وفى السياق التربوي يمكن للمدونات تعزيز الاحساس بالانتماء المجتمعى من خلال التشارك والتعاون مع الأقران والزملاء (Ferdig, 2007) فيمكنه مساعدة المتعلم وإكسابه الشعور بعدم العزلة مع المتعلمين على الانترنت بتيسير التعبير عن المشاعر والتنشئة الاجتماعية وتنمية العلاقات بين الأقران (Williams & Jacobs, 2004) كما أن استخدام المدونات يتيح التبادل الفكرى لدى المتعلمين، والتعبير عن الذات والتفكير التأملى . وقد توصلت دراسة ليبينج وألان (Liping & Allan, 2009) إلى أنه لاتزال توجد شكوك حول إمكانات المدونات لدعم الحوار داخل مجتمع التعلم وأن هناك محدودية فى التفاعل الاجتماعى بين الطلاب من خلال المدونات التعليمية.

كما توصلت دراسة بلو و آخرون (Blau et al., 2009) إلى أن المدونات التعليمية تشجع المتعلمين على التواصل والتفاعل مع بعضهم البعض كما تشجع على تبادل المعارف والخبرات في سياق اجتماعي يهدف للمشاركة بعيدا عن التقديم أو العرض السلبي للمعارف.

- **إجراءات الدراسة** :
- **أولاً: تصميم محتوى البرنامج التعليمى** :

لتصميم وبناء محتوى البرنامج التعليمى فى مادة الوسائل التعليمية تم تطبيق نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢، ٥٩) وفق المراحل التالية:-

- مرحلة الدراسة والتحليل Analysis
- مرحلة التصميم Design
- مرحلة الإنتاج Production
- مرحلة التقويم Evaluation

- **١- مرحلة الدراسة والتحليل** Analysis

تضمنت هذه المرحلة تحديد خصائص المتعلمين، وتحديد الحاجة التعليمية للموضوع، ودراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية (بيئة الاستخدام)، وقد تناول الباحث خطوات هذه المرحلة كالتالي:-

- **١-١- تحديد خصائص المتعلمين**:

حيث تم تحديد خصائص المتعلمين وتوصيفهم فى النقاط التالية:-

- طلاب التأهيل التربوى لمعلمى المعاهد الأزهرية .
- العمر يتراوح ما بين ٢٥- ٥٠ سنة.
- الجنس : ذكور وإناث
- ليست لديهم خبرة سابقة عن الجوانب النظرية والعملية لمادة الوسائل التعليمية وخاصة جهازي عرض البيانات Data Show ، والعرض فوق الرأس Over head Projector.
- لديهم بعض مهارات استخدام الحاسب الآلي والانترنت.

- **١-٢- تحديد الحاجات التعليمية المتمثلة فى المعارف الخاصة بالوسائل التعليمية** :

قام الباحث بإعداد قائمة بالموضوعات المرتبطة بوظائف، ومكونات، ومزايا وعيوب، واستخدامات، وكيفية استخدام كل : من جهاز عرض البيانات، وجهاز العرض فوق الرأس.

- **١-٣- دراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية (بيئة التعلم)**
- **مرحلة التصميم** :
- **المحتوى التعليمى** :

ويقصد ببيئة التعلم البيئة التى يتم فيها تطبيق البرنامج التعليمي موضوع البحث الحالي، فقد قام الباحث بالتأكد من أن معظم الطلاب وخاصة طلاب عينة البحث لديهم أجهزة كمبيوتر قابل للاتصال بشبكة الانترنت ويتعاملون مع أدوات التواصل الاجتماعى وخاصة المدونات.

• **٢-١-١ صياغة الأهداف التعليمية** :

تم صياغة الأهداف العامة للبرنامج التعليمى، والأهداف التعليمية الإجرائية لكل موديول من موديولات البرنامج وفق نموذج الجزار (ABCD) بعبارات محددة من قائمة المعارف، وتمثلت الأهداف العامة للبرنامج التعليمى فيما يلى التعرف على :-

- تعريف جهاز عرض البيانات
- استخدامات جهاز عرض البيانات
- مميزات وعيوب جهاز عرض البيانات
- مكونات جهاز عرض البيانات
- المواصفات الخاصة لجهاز عرض البيانات
- التعرف على الاشكال المختلفة لجهاز عرض البيانات
- تعريف جهاز العرض فوق الرأس
- المسميات المختلفة لجهاز العرض فوق الرأس
- مكونات جهاز العرض فوق الرأس
- مهارات استخدام جهاز العرض فوق الرأس.

• **٢-١-٢ تحديد عناصر المحتوى التعليمى**:

فى ضوء تحديد المعارف، وصياغة الأهداف تم تحديد عناصر المحتوى التعليمى الذى يحقق الأهداف المرجوة من البرنامج، وجاءت متمثلة فى عناوين موديولات البرنامج على النحو التالى:-

- الموديول الأول : جهاز عرض البيانات " مكوناته ومواصفاته ومهارات استخدامه ".
- الموديول الثانى: جهاز العرض فوق الرأس " مكوناته ومهارات استخدامه ".

• **٢-١-٣ اختيار خبرات التعلم**:

تمت جميع خبرات التعلم من خلال صفحات الإنترنت التعليمية بأسلوبي التعلم الفردي والتعلم التشاركي من خلال المدونة التعليمية المنشورة على شبكة الانترنت وفق مجموعة من الإجراءات .

• **٢-٢- تصميم السيناريو**:

السيناريو هو خريطة لخطة إجرائية تشتمل على خطوات تنفيذية لإنتاج مصدر تعليمي معين، تتضمن كل الشروط والمواصفات والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر، وعناصره المسموعة والمرئية، وتصف الشكل النهائي له (محمد عطية خميس،٢٠٠٣، ٢٣١).

ويقصد بمرحلة كتابة السيناريو تسجيل كل ما يعرض على المدونة، وتحديد مواقع كافة العناصر التى تعرض على واجهة التفاعل من اختيار موقع النصوص، والرسوم، وحجم الخطوط، ونوعها ، ولونها .

• **٢-٣- تصميم المدونة التعليمية** :

مرت عملية تصميم المدونة التعليمية بمجموعة من الخطوات متمثلة فى:

- قام الباحث بمراجعة مجموعة من التصميمات المعروضة على موقع Bloggers.com والذى يتيح للمستخدمين إنشاء مدونات ، ويعرض لذلك مجموعة من التصميمات وصل عددها لأكثر من ثمانية، وقد تم اختيار من

بينها تصميم للمدونة بما يتناسب مع معايير التصميم التربوية للمواقع الاليكترونية، مثل موضع القوائم، والخلفيات وألوانها وتباينها مع ألوان العناصر الأيقونية الأخرى بهدف تحقيق انقرائيتها، والتى وصل عددها إلى ثمان تصميمات مختلفة.

- تم عرض تصميم المدونة قبل رفع المحتوى التعليمي على عدد (١٠) من طلاب التأهيل التربوي لأخذ رأيهم فى تصميم من حيث:-
  - ✓ مدى مناسبة التصميم من حيث موضع القوائم وأشكالها وألوان الخلفيات فى تركيز وجذب انتباه المتعلم للمحتوى التعليمي.
  - ✓ مدى مناسبة تصميم الصفحة فى تحقيق سرعة المشاركة والتواصل والوصول إلى المعلومات مما يقلل من زمن التعلم، ويقلل من تشتت المتعلم.
  - ✓ مدى وضوح الأيقونات بحيث يتحكم المتعلم فى الوصول إلى الموضوعات الرئيسة، والتحكم فى تتابع عرض المحتوى، التحكم فى زمن العرض لتعلم المعرفة المتضمنة للمحتوى، وحرية التنقل بين أجزاء المحتوى التعليمي .
- وقد أبدى الطلاب إعجابهم بتصميم المدونة من حيث موقع الايقونات ووضوحها وتباين الألوان والخلفية وسهولة الوصول للمدونة.

- ٣- **مرحلة الإنتاج** Production

بعد الانتهاء من إعداد السيناريو، وتجميع مصادر تصميم المدونة، والوسائل المطلوبة ، تم إنشاء المدونة من خلال الموقع الخاص بتصميم المدونات والمسمى Bloggers.com وقد تم إنتاج المدونة وعرضها على الموقع تحت عنوان karimoedutec.blogspot.com

- ٤- **مرحلة التقويم**: Evaluation

تم تقويم المدونة التعليمية من خلال مرحلتين :

- الأولى : عرض المدونة على مجموعة من المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، وقد تم إجراء بعض التعديلات على المدونة من حيث حجم الخط بما يتناسب مع بعض الدارسين كبار السن،
- الثانية : تم عرض المدونة على عدد (١٠) من طلاب التأهيل التربوي لأخذ رأيهم في تصميمها من حيث:-
  - ✓ موضع القوائم وأشكالها وألوان الخلفيات فى تركيز وجذب انتباه المتعلم للمحتوى التعليمي.
  - ✓ سرعة المشاركة والتواصل والوصول إلى المعلومات مما يقلل من زمن التعلم، ويقلل من تشتت المتعلم.
  - ✓ مدى وضوح الأيقونات بحيث يتحكم المتعلم فى الوصول إلى الموضوعات الرئيسة، والتحكم فى الوصول إلى المحتوى، التحكم فى زمن العرض لتعلم المعرفة المتضمنة للمحتوى، وحرية التنقل بين أجزاء المحتوى التعليمي.
  - ✓ سهولة المشاركة بالتعليق وإبداء الآراء والمقترحات والأفكار .

وقد أبدى الطلاب إعجابهم بتصميم المدونة من حيث وضوحها وتباين الألوان والخلفية وسهولة الوصول للمدونة. لتصبح المدونة فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق على عينة البحث.

- **ثانيا : أدوات البحث (بناؤها وضبطها وتطبيقها)**

- **١- الاختبار التحصيلى :**

تكون الاختبار من (٤٨) مفردة موزعة على قسمين، القسم الأول وهو من نوع الصواب والخطأ ويتكون من (٢٠) مفردة، والقسم الثانى وهو من نوع الاختيار من متعدد ويتكون من (٢٨) مفردة. وتم حساب درجة للإجابة الصحيحة من أسئلة الصح والخطأ، ودرجتان على الإجابة الصحيحة من أسئلة الاختيار من متعدد.

- **ضبط الاختبار التحصيلى :**

قام الباحث بضبط الاختبار التحصيلي بعد بنائه من خلال تقدير صدقه وحساب ثباته لمعرفة صلاحية استخدامه كأداة لتقويم تحصيل طلاب التأهيل التربوي لمحتوى البرنامج التعليمي في الأجهزة التعليمية.

- **تقدير صدق الاختبار :**

أعتمد الباحث فى تقديره لصدق الاختبار التحصيلى الذى قام ببنائه على صدق المحكمين الذى يعتمد على الصدق الظاهري للاختبار حيث يقصد به المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وتعليمات الاختبار، ومدى دقته، ودرجة ما يتمتع به من موضوعية (رمزية الغريب، ١٩٨١، ٦٨٠). ولتحقيق ذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وذلك للتأكد من :

- صلاحية مفردات الاختبار لقياس مستوى تحصيل طلاب التأهيل التربوي للمعلومات التى تضمنها محتوى البرنامج التعليمى فى الوسائل التعليمية .
- ملائمة عدد المفردات فى كل من أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وكذلك عدد البدائل فى كل مفردة من أسئلة الاختيار من متعدد .
- مناسبة لغة وصياغة المفردات وسلامة وضوح تعليمات الاختبار لأفراد عينة البحث.

وفى ضوء أراء السادة المحكمين قاما الباحث بإجراء عدد من التعديلات وكانت فى الصياغة مع تغيير بعض البدائل لبعض مفردات أسئلة الصواب والخطأ ، وأيضا أسئلة الاختيار من متعدد.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلى :**

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب التأهيل التربوي بمركز دمنهور قوامها (٢٠) طالبا وطالبة هم أنفسهم الطلاب والطالبات التى أجريت عليهم التجربة الاستطلاعية للوحدة التعليمية، وهدفت عملية التجريب الاستطلاعي للاختبار إلى تحديد كل من :-

- زمن الاختبار
- معامل ثبات الاختبار.

وجاءت نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار كالآتى:

- **تحديد زمن الاختبار :**

تم رصد زمن الإجابة على الاختبار لكل طالب، ثم حساب متوسط زمن الاختبار فكان (٣٠) دقيقة.

- **حساب ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني بين التطبيق الأول والثاني بأسبوعين على (٢٠) طالبا من طلاب التأهيل التربوى لمركز دمنهور، وجاءت النتائج كما هو موضح فى جدول (١)

جدول (١) معاملات الثبات لقسمي الاختبار والاختبار ككل

القسم	معامل ثبات كل تطبيق	معامل ثبات التطبيقين
التطبيق الأول التطبيق الثانى	٠,٨٤ ٠,٨٢	٠,٨٣

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للتطبيق الأول كان (٠,٨٤) والتطبيق الثانى (٠,٨٢) أما بالنسبة لمعامل الثبات الاختبار ككل فى التطبيقين فقد بلغ (٠,٨٣) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ وتشير إلى مصداقية الاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار التحصيلى** :

بعد أن أنهى الباحث خطوات إعداد الاختبار التحصيلى، وتأكد من صدقه، وثباته أصبح الاختبار مكونا من (٤٨) مفردة منها (٢٠) مفردة من النوع الصواب والخطأ، و (٢٨) مفردة من النوع الاختيار من متعدد.

- **٢- إعداد بطاقة الملاحظة** :

تمثلت أدوات البحث فى بطاقة ملاحظة مهارات استخدام جهاز عرض البيانات وجهاز العرض فوق الرأس .

وفى هذا الصدد يشير محمد عبد الحميد (٢٠٠٥: ٤١١) إلى أن تصميم بطاقة الملاحظة يعتمد على طبيعة البيانات السلوكية المستهدفة من الملاحظة، وهى التى تحدد الوقائع المطلوب تسجيلها، مثل طرق الاستخدام الصحيحة أو أداء المهارات.

ولإعداد بطاقة الملاحظة وضبطها قام الباحث بالإجراءات التالية :

- **تحديد المهارات الرئيسية ومحتواها** :

تم اشتقاق المهارات التى اشتملت عليها البطاقة من الأهداف التعليمية الإجرائية، والمرتبطة بالمجال النفسحركى، وقد تم تضمين البطاقة بجميع المهارات التى تتعلق باستخدام جهاز عرض البيانات وجهاز العرض فوق الرأس.

- **تحليل المهارات الرئيسية إلى مكوناتها** :

اختار الباحث نمط العلاقات الهرمية من المهارات، والتى تعنى بتنظيم المهارات تنظيما هرميا تشبه درجات السلم بحيث إن إتقان المتعلم لأحدها أو مجموعة منها يعد متطلبا أساسيا لإتقانه المهارات التى تليها، وقد قام الباحث بتحليل المهارات الرئيسية لجهاز عرض البيانات وجهاز العرض فوق الرأس، وتمثلت المهارات الفرعية للجهازين على هذا النحو :

- **مهارات استخدام جهاز عرض البيانات** :

- وضع الجهاز فوق الحامل أو المكان المخصص
- لف السلك على أرجل الحامل وإبعاده عن مسار الحركة

- التأكد من مطابقة فولت التيار الكهربى للجهاز.
- توصيل كابل الكهرباء بمصدر التيار الكهربى.
- توصيل كابل البيانات بمدخل البيانات بالحاسوب
- توصيل الطرف الثانى بمدخل الجهاز المخصص للكمبيوتر
- رفع غطاء عدسة جهاز عرض البيانات
- الضغط على مفتاح التشغيل
- اختيار نوع الدخل (فيديو – كمبيوتر)
- فتتح جهاز الكمبيوتر
- ضبط وضع الصورة من خلال قواعد رفع وخفض الجهاز.
- ضبط وضوح الصورة
- ضبط سطوح الصورة
- ضبط مساحة الصورة
- إغلاق الجهاز من مفتاح الغلق
- الانتظار حتى توقف المروحة
- سحب كابل الباور وكابل البيانات
- وضع الجهاز فى الشنطة المخصصة له.

- **مهارات استخدام جهاز العرض فوق الرأس** :

- وضع الجهاز فوق الحامل وتأمينه
- لف السلك الخاص بالجهاز على عجلة الحامل
- توصيل الكابل بمصدر الكهرباء
- الضغط على مفتاح الاضاءة
- وضع الشفافية على منصة العرض وضبطها
- ضبط الصورة من خلال المرأة العاكسة
- ضبط مساحة الصورة على الشاشة
- الوقوف بالوضع الصحيح بجوار الجهاز
- سحب الشفافية من منصة العرض
- إغلاق مفتاح الاضاءة
- سحب كابل الباور من مصدر الكهرباء
- تغطية الجهاز

وقد قام الباحث بتحديد ثلاثة مستويات لدرجة أداء المهارة (جيد، متوسط، ضعيف)، وقد تم تحديد ثلاثة درجات لأداء المهارة بمستوى جيد، ودرجتين للمستوى المتوسط، ودرجة واحدة لأداء المهارة بمستوى ضعيف.

- **صدق بطاقة الملاحظة** :

استخدم الباحث الصدق الظاهرى لبطاقة الملاحظة، ويرى محمد عبد الحميد (٢٠٠٥ :٤٢٧) أن الصدق الظاهرى يعبر عن اتفاق المحكمين أو المبحوثين على أن المقياس أو الأداة صالحة فعلا لتحقيق الهدف الذى أعدت من أجله، نظرا لأنه يقوم على رؤية المحكمين للصلاحية بشكل عام . ويكون السؤال المطروح فى هذه الحالة حول مدى صلاحية المقياس ككل أو الأداة لتحقيق الهدف الذى أعدت من أجله .

تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وأيضا الفنيين المتخصصين فى مجال الوسائل التعليمية للحكم على مدى أهميتها فى إكساب الطلاب مهارات استخدام الأجهزة التعليمية ، وملائمتها لمستوى الطلاب المقدمة إليهم ودقة صياغة العبارات وسهولتها، ومقارنة بنود البطاقة بالمهارات المراد إكسابها، وقد قام المحكمون بإبداء بعض المقترحات بالتعديل، منها تعديل الدرجات للمستويات، على أن تكون خمس درجات للجيد، وثلاثة درجات للمتوسط، ودرجة واحدة للضعيف، وقد قام الباحث بإجراء جميع التعديلات التى اتفق عليها المحكمين.

- **ثبات بطاقة الملاحظة** :

قام الباحث بحساب نسبة الاتفاق بين مستخدمى البطاقة كمؤشر لثباتها، وتم ذلك عن طريق اشتراك عدد (٣) من المسئولين عن التدريبات العملية لمادة الأجهزة التعليمية (ملحق ٢) بتجريب بطاقة الملاحظة عن طريق ملاحظة ١٥ طالبا من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم الفرقة الرابعة ، وقد تم حساب معامل الاتفاق (فؤاد البهى السيد ،١٩٧٦:٢٣٦) بين الملاحظين على بنود البطاقة الذى تراوح مابين ٠,٩٥ و0,98 . وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

- **تطبيق تجربة للبحث** :

- **اختيار عينة البحث** :

- تم تجهيز عينة البحث المكونة من (٤٠) أربعون طالبا يمثلون (٤)أربعة مجموعات تجريبية من طلاب التأهيل التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية بمركز دمنهور بمحافظة البحيرة، وقد تم اختيارهم عشوائيا من مجموع الطلاب المقيدين. وتمثلت مجموعات البحث فى أربع مجموعات ، تتكون كل مجموعة من عشرة طلاب، مجموعتان من القسم العلمى (٢٠ طالبا)، ومجموعتان من القسم الأدبى (٢٠) طالبا، وتنقسم كل مجموعة منهما إلى مجموعتين تمارس الأولى منها التعليم بطريقة تشاركية من خلال المدونات والأخرى تمارس التعلم بطريقة فردية.
- تم تطبيق الاختبار القبلى للمعلومات المتعلقة بالمحتوى العلمى لمادة الوسائل التعليمية، وأيضا تطبيق بطاقة الملاحظة قبليا لأداء مهارات استخدام جهاز عرض البيانات ، جهاز العرض فوق الرأس وتم رصد النتائج الخاصة بالاختبار ببطاقة الملاحظة المخصصة لكل طالب فى المجموعات الأربعة.

- **اختبار تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع للبحث من حيث التحصيل** :

استخدم الباحث أسلوب هارتلى (صلاح الدين علام،١٩٩٣، ٣٠٤) فى الكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع التى شملها البحث فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي للمعلومات التى تضمنتها البرنامج التعليمى فى الشبكات كما يتضح فى جدول (٣)، وهذا الأسلوب يستخدم عندما تتساوى حجوم العينات موضع المقارنة.

جدول (٢) الكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية

التباين للمجموعات (ع٢)	درجة الحرية ن-١	عدد التباينات (ك)	(ف) القصوى المحسوبة	(ف) الجدولية	الدلالة عند ٠,٠١
٥,٥٧ ٤,٢٢ ١٧,٢٢ ٢,١٧	٩	٤	٧,٩٣	٩,٩٠	غير دالة

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) القصوى المحسوبة والتى تساوى (٧,٩٣) أقل من قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية (٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) والتى تساوى (٩,٩٠) وبذلك تكون (ف) غير دالة، وعليه نقبل فرض تجانس تباينات المجموعات التجريبية التى اشتمل عليها البحث، الأمر الذى يشير إلى تكافؤ المجموعات فى السلوك المدخلى قبل المعالجة التجريبية، ويعد ذلك أحد متطلبات الأسلوب الإحصائي المستخدم فى هذا البحث والمعروف باسم تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two way analysis of variance (ANOVA

اختبار تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع للبحث من حيث أداء مهارات استخدام الوسائل التعليمية .

يوضح الجدول التالى تجانس التباين بين المجموعات التجريبية الأربع التى شملها البحث فيما يتعلق باداء مهارات استخدام الوسائل التعليمية كما يتضح فى جدول (٤)، وهذا الأسلوب يستخدم عندما تتساوى حجوم العينات موضع المقارنة.

جدول (٣) بوصح الكشف عن تجانس التباين بين المجموعات التجريبية لأداء مهارات استخدام الوسائل التعليمية

التباين للمجموعات (ع٢)	*درجة الحرية* ن - ١	عدد التباينات (ك)	(ف) القصوى المحسوبة	(ف) الجدولية	الدلالة عند ٠,٠١
٠,٧٧ ١,١٧ ٠,٦٨ ٠,٤٩	٩	٤	٢,٣٩	٩,٩٠	غير دالة

يتضح من الجدول أن قيمة (ف) القصوى المحسوبة والتى تساوى (٢,٣٩) أقل من قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية (٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) والتى تساوى (٩,٩٠) وبذلك تكون (ف) غير دالة، وعليه نقبل فرض تجانس تباينات المجموعات التجريبية التى اشتمل عليها البحث، فيما يتعلق بأداء مهارات استخدام الوسائل التعليمية الأمر الذى يشير إلى تكافؤ المجموعات فى السلوك المدخلى قبل المعالجة التجريبية، ويعد ذلك أحد متطلبات الأسلوب الإحصائي المستخدم فى هذا البحث والمعروف باسم تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two way analysis of variance (ANOVA)

- **الاستعداد للتجريب**:

قام الباحث بإتباع بعض الإجراءات قبل تنفيذ تجربة البحث تتلخص فيما يلى:

- تم إبلاغ أفراد عينة البحث بأسم المنتدى الذى سيدخلون عليه على موقع الانترنت وهو karimoedutec.blogspot.com

- تم التأكد من أن جميع أفراد عينة البحث لديهم أجهزة كمبيوتر ويستطيعون الدخول على شبكة الانترنت، والتعامل مع أدوات التعلم الاجتماعى وخاصة المدونات.
- تم إجراء تجربة البحث من بداية شهر مارس ٢٠١٤ وحتى نهايته
- تم البدء بمجموعتي العلمى والأدبى بالتعلم الفردي، و بعد انتهاء المجموعتين من التطبيق بدأت مجموعة العلمى بالتعلم التشاركى، ثم قام الباحث بإلغاء المشاركات الخاصة بهم ، لبدء مجموعة التعلم التشاركى الأدبى.
- بعد الانتهاء من التجربة تم إخضاع المجموعات الأربعة للاختبار التحصيلى البعدي .
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا لأداء المهارات العملية للمجموعات الأربعة.

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

تمت معالجة البيانات التى توصل إليها هذا البحث إحصائيا باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين ثنائى الاتجاه Two Way Analysis of Variance، وذلك للإجابة عن أسئلة البحث.

- **أولاً: عرض النتائج** :

- **١- عرض النتائج المتعلقة بالتأثير الأساسي لنمط تقديم المدونات (تشاركى - فردى) على تنمية التحصيل المعرفى** :

ينص الفرض الأول على أنه : يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات كسب مجموعة الطلاب الذين درسوا البرنامج وفق نمط تصميم تشاركى ومجموعة الطلبة التى درست نفس البرنامج وفق نمط تقديم فردى على اختبار التحصيل المعرفي. يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط تصميم المدونة، لصالح المجموعة التى درست وفق نمط التصميم التشاركى . ويرتبط الفرض السابق بالسؤال الأول والذى ينص على مافاعلية اختلاف نمط تقديم المدونات (تشاركى . فردى) على التحصيل لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى؟

. ويمكن الاجابة عن هذا السؤال فيما يلى :

يوضح جدول (٤) قيم المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين، والمتوسطات الداخلية للخلايا (م)، والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات اختبار تحصيل المعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية للمجموعات التجريبية الأربع.

جدول (٤) : المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين، والمتوسطات الداخلية للخلايا (م)، والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات الكسب فى اختبار تحصيل المعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية للمجموعات التجريبية الأربع

	تشاركى		فردى		المتوسط الطرفي
	م	ع	م	ع	
علمى	٦٢,١	٤,٠١	٥٦,٤٠	٥,٨٩	٥٩,٢٥
أدبى	٥٩,٩	٣,١٤	٥٣,٠٠	٤,١٣	٥٦,٤٥
المتوسط الطرفى	٦١,٠٠		٥٤,٧٠		

يتضح من جدول (٤) أن قيم المتوسطات الطرفية للمجموعات الأربع متباينة، وتقرير وجود فروق دالة من عدمه يتطلب إجراء تحليلات إحصائية باستخدام تحليل التباين ثنائى الاتجاه. ويوضح جدول (٥) ملخص تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات التحصيل لأفراد العينة على اختبار تحصيل المعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية.

جدول (٥) ملخص تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات لأفراد العينة على اختبار تحصيل المعلومات المتعلقة لموضوع الوسائل التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة
نمط تصميم المدونة	184.900	١	184.900	9.506	.004
نوع التخصص	230.400	١	230.400	11.846	.001
التفاعل بين نمط التفاعل × نوع التخصص	67.600	١	67.600	3.476	.070
داخل المجموعات (تباين الخطأ)	700.200	٣٦	19.450		

استخدم الباحث البرنامج الاحصائى للبحوث الاجتماعية SPSS للتوصل إلى تحليل التباين ثنائي الاتجاه ويتضح من جدول (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير نمط تصميم المدونة والتى تساوى (٩.٥٠٦) والتى توضح أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) عند درجات حرية (١، ٣٦)، وهذا يدل على أن نمط تصميم المدونة كمتغير يؤثر فى التحصيل المعرفي لأفراد العينة للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية.

كما يتضح من جدول (٤) أن المتوسط الطرفي لمجموعة الطلبة – بصرف النظر عن نوع التخصص – التى درست المدونة بنمط المتشارك والذى يساوى (٦١.٠٠) أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلبة التى درست البرنامج التعليمى بنمط لاتشاركى الذى يساوى (٥٤.٧٠). مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الكسب فى التحصيل المعرفي للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية فى صالح المجموعة ذات المتوسط الطرفي الأعلى وهى المجموعة التى درست المدونة بنمط تشاركى .

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: يتم قبول الفرض الأول الذى ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التحصيل لمجموعة الطلبة التى درست البرنامج التعليمى وفق النمط التشاركى ومجموعة الطلبة التى درست نفس الوحدة وفق نمط الفردى على اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط تقديم المدونة " لصالح المجموعة التى درست بالنمط التشاركى .

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى:

- أن طلاب التأهيل التربوى لم يسبق لهم أن استخدموا أدوات الويب ٢ فى عمليات التعليم والتعلم، وقد ساعد اشتراكهم فى التعلم من خلال المدونات فى زيادة الدافعية والرغبة فى التعلم، وانعكس ذلك على فهمهم للمحتوى التعليمى وارتفاع درجاتهم فى التحصيل.

- احتواء المدونة على الصور والأشكال، والرسوم التوضيحية ساعد أيضا فى زيادة الانتباه والتركيز مما أدى إلى سهولة فهم المحتوى التعليمى.
- ساعد التفاعل والتواصل الاجتماعى داخل المجموعات المتشاركة فى توضيح بعض المصطلحات الصعبة ، كما ساهم فى عرض الأفكار والأراء والتعليقات المختلفة والتى أفادت جميع الطلاب فى المجموعات المتشاركة.
- التنافس بين الطلاب فى المجموعات المتشاركة جعلهم يتسابقوا فيما بينهم فى الفهم والتحصيل وإبداء الرغبة فى مساعدة الآخرين.

وتتفق مع هذه النتيجة دراسة حمادة مسعود، وابراهيم يوسف (٢٠١٠) محمد زين (٢٠٠٧) محمد بدوى (٢٠٠٨). وتختلف هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩).

- **٢- عرض النتائج المتعلقة بالتأثير الأساسي لنوع التخصص على التحصيل المعرفي :**

ينص الفرض الثانى على أنه : لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات . ويرتبط هذا الفرض بالسؤال الثاني وهو : مافاعلية اختلاف التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على التحصيل لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن نمط التفاعل ؟ . ويمكن الاجابة على هذا السؤال فيما يلى :

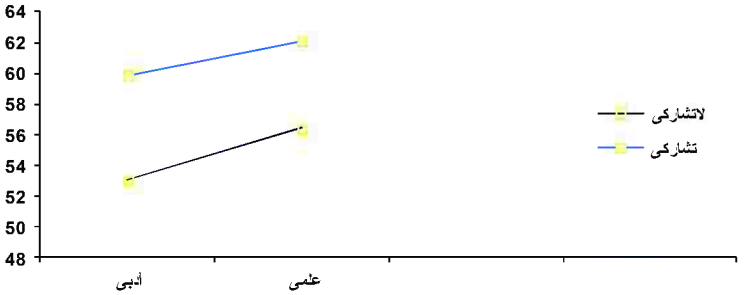
بالرجوع إلى جدول (٥) الذى يعرض ملخص لنتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات فى التحصيل لأفراد العينة على اختبار تحصيل المعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير نوع التخصص والتى تساوى (١١,٨٤٦) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (١، ٣٦)، وهذا يدل على أن نوع التخصص كمتغير يؤثر فى التحصيل المعرفي لأفراد العينة للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية . كما يتضح من جدول (٤) أن المتوسط الطرفي لمجموعة التخصص الأكاديمى (علمى) الذى يساوى (٥٩,٢٥) أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة التخصص الأكاديمى (أدبى) الذى يساوى (٥٦,٤٥). مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية فى صالح المجموعة ذات المتوسط الطرفي الأعلى وهى مجموعة التخصص الأكاديمى (العلمى) .

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم رفض الفرض الثانى الذى ينص على: " لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلى البعدى لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات . وقبول الفرض البديل الذى ينص على انه : توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى بين مجموعة الطلاب ذوى التخصص العلمى ومجموعة الطلاب ذوى التخصص الأدبى لصالح طلاب التخصص العلمى يرجع إلى الأثر الأساسى التخصص الأكاديمى بصرف النظر عن نمط التقديم . ويمكن أن يرجع ذلك إلى :

- أن طلاب التخصص العلمى يسهل لهم فهم المعلومات والمعارف المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية ، كما أن مادة الوسائل التعليمية وأجهزتها هى من المواد العملية التى قد يكون من الصعب على طلاب القسم الأدبى فهمها ذلك أن المادة متصلة بالتكنولوجيا والمستحدثات التكنولوجية وهى أقرب إلى التخصص العلمى من الأدبى، وإن طلاب العلمى قد تعودوا من خلال دراستهم إلى التعامل مع المطلحات والمعلومات المتعلقة بالأجهزة المختلفة،
- بالرغم من استفادة طلاب القسم الأدبى من المدونات فى عملية التعلم إلا أنهم لم يصلوا إلى نتائج طلاب التخص العلمى وقد يرجع هذا أيضا إلى أن التخصص الأدبى وخاصة فى جامعة الأزهر يهتم بدراسة المواد الشرعية مما يصعب عليه إلى حد ما فهم المصطلحات والمعلومات المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية .

• ٣ - فيما يتعلق بأثر التفاعل بين نمط التفاعل ونوع التخصص على التحصيل المعرفي

ينص الفرض الثالث على أنه : لايوجد أثر دال إحصائيا ناتج عن التفاعل بين نمط التفاعل فى المدونات(تشاركى/ لاتشاركى) والتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) على التحصيل المعرفى. ويرتبط بهذا الفرض السؤال الثالث أيضا والذى ينص على : ماأثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية . فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على التحصيل لدى طلاب التأهيل التربوى ؟ وبالرجوع إلى جدول (٥) الذى يعرض ملخص لنتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات التحصيل لأفراد العينة على اختبار تحصيل المعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة لأثر التفاعل بين نمط تقديم التفاعل بالمدونة (تشاركى / لاتشاركى) ونوع التخصص (علمى / أدبى) لأفراد عينة البحث والتى تساوى (٣.٤٧٦) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية عند درجات حرية (١، ٣٦) والتى تساوى (٧.٤١)، وهذا يدل على أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التفاعل ونوع التخصص لأفراد عينة البحث على التحصيل المعرفى لأفراد العينة للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية.



رسم بيانى (١) : يوضح أثر التفاعل بين نمط التفاعل (تشاركى – لاتشاركى) ونوع التخصص (علمى – أدبى) على التحصيل المعرفى

وللتحقق بما إذا كان هناك تفاعل من عدمه بين المتغيرين المستقلين علينا أن نتأمل المتوسطات الداخلية للخلايا الأربع والتى يعرضها جدول (٥) فإننا نلاحظ عدم تباين تأثير متغير نمط التفاعل (تشاركى/ فردى) – من حيث أن نمط التقديم التشاركى أفضل من الفردى – مع تباين مستويي المتغير المستقل الثانى وهو نوع التخصص (علمى / ادبى) بل أدى نمط التقديم التشاركى إلى تحسين أداء الطلاب من كلا التخصصين العلمى والادبى على اختبار التحصيل المعرفي لأفراد العينة للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية ويظهر ذلك أيضا من خلال الرسم البيانى رقم (١).

وتأسيساً على ما تقدم فإنه:

تم قبول الفرض الثالث الذى ينص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كسب أفراد عينة البحث على اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركى/ فردى)، ونوع التخصص لأفراد عينة البحث (علمى / أدبى)".

وترجع هذه النتيجة إلى أن نمط تقديم المدونات التشاركى قد ساهم بمميزاته وخصائصه فى تنمية التحصيل لطلاب التخصص العلمى وأيضا طلاب التخصص الأدبى بنفس النسبة تقريبا، ولم يفرق فى ذلك بين التخصصين، كما أن نمط التقديم الفردى أيضا لم يكن له التأثير المباشر فى تغيير الدرجات لأى من التخصصين، وهذا يعنى أن نمو مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعات المختلفة ليس له علاقة بالتفاعل بين نمط التقديم (تشاركى . فردى) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمادة مسعود، ابراهيم يوسف (٢٠١٠).

• ٤- عرض النتائج المتعلقة بالتأثير الأساسي لنمط التفاعل (تشاركى – فردى) على مهارات استخدام الوسائل التعليمية :

ينص الفرض الرابع على أنه : لايوجد فرق دال إحصائياُ عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية فى التطبيق البعدى لمجموعة الطلاب الذين استخدموا نمط التقديم التشاركى للمدونات ومجموعة الطلبة الذين استخدموا نمط التقديم اللاتشاركى للمدونات. بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى .

ويرتبط بهذا الفرض السؤال الرابع أيضا والذى ينص على : مافاعلية اختلاف نمط تقديم المدونات (تشاركية – فردية) على اكتساب المهارات لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى ؟ . ويمكن الاجابة على هذا السؤال فيما يلى :

يوضح جدول (٦) قيم المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين، والمتوسطات الداخلية للخلايا (م)، والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات الكسب فى الاتجاه نحو التعلم من خلال شبكة الإنترنت للمجموعات التجريبية الأربع.

جدول (٦) : المتوسطات الطرفية عند كل مستوى من مستويات المتغيرين المستقلين، والمتوسطات الداخلية للخلايا (م)، والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات الكسب فى بطاقة الملاحظة على مهارات استخدام الوسائل التعليمية للمجموعات التجريبية الأربع

	تشاركى		فردى		المتوسط الطرفي
	م	ع	م	ع	
علمى	٦٥,٠٠	٤,٠١	٥٩,٨٠	٥,٨٩	٦٢,٤٠
أدبى	٥٥,٥٠	٣,١٤	٥١,٠٠	٤,١٣	٥٣,٢٥
المتوسط الطرفي	٦٠,٢٥		٥٥,٤٠		

يتضح من جدول (٦) أن قيم المتوسطات الطرفية للمجموعات الأربع متباينة، وتقرير وجود فروق دالة من عدمه يتطلب استخدام تحليل التباين ثنائى الاتجاه.

ويوضح جدول (٧) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات بطاقة الملاحظة لمهارات استخدام الوسائل التعليمية للمجموعات التجريبية الأربع.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات لأفراد العينة على بطاقة الملاحظة لمهارات استخدام الوسائل التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة
نمط تصميم المدونة	469.225	١	469.225	18.399	.000
نوع التخصص	511.225	١	511.225	20.046	.000
التفاعل بين نمط تقديم المدونة × نوع التخصص	55.225	١	55.225	2.165	.150
داخل المجموعات (تباين الخطأ)	918.100	٣٦	25.503		

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ف) لمتغير نمط تصميم المدونة والتى تساوى (١٨,٣٩٩) والتى توضح أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (١، ٣٦)، بين المجموعتين التجريبيتين (تشاركية - لاتشاركية) فى تنمية مهارات استخدام الوسائل التعليمية بصرف النظر عن التخصص الأكاديمى.

كما يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الطرفي لمجموعة الطلاب – بصرف النظر عن نوع التخصص - التى درست المدونة بنمط التشاركى والذى يساوى (٦٠,٢٥) أكبر من المتوسط الطرفي لمجموعة الطلبة التى درست البرنامج التعليمى بنمط لاتشاركى الذى يساوى (٥٥,٤٠). مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مهارات استخدام الوسائل التعليمية لصالح المجموعة ذات المتوسط الطرفي الأعلى وهى المجموعة التى درست المدونة بنمط تشاركى .

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: يتم قبول الفرض الرابع الذى ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية لمجموعة الطلبة التى درست البرنامج التعليمى وفق النمط التشاركى ومجموعة الطلبة وفق نمط اللاتشاركى يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط تقديم المدونة " لصالح المجموعة التى درست بالنمط التشاركى . ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى :

- سهولة تنظيم وتوزيع مهام تنفيذ التعلم بين أفراد المجموعات المتشاركة وأيضا اهتمام وتركيز والتزام الأفراد مع التعاون والتفاعل مع باقى الزملاء فى المجموعة الواحدة ،
- عدد الأفراد فى المجموعة المتشاركة وهو (١٠) أفراد يعتبر إلى حد كبير مثالى بحيث يتيح التفاعل بصورة تحقق الأهداف التعليمية وخاصة فى تعلم المهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩) فى أن عدد أفراد مجموعة التشارك فى تعلم المهارات لايزيد عن عشرة أفراد ، كما تختلف هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة احمد الجمل، واحمد عصر(٢٠٠٧) بأن حجم مجموعة التفاعل باستخدام أدوات الويب التفاعلية يجب أن يتراوح بين ثلاثة وخمسة طلاب .

• ٥- عرض النتائج المتعلقة بالتأثير الأساسي لنوع التخصص على اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية :

ينص الفرض الخامس على أنه : لايوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات . ويرتبط هذا الفرض بالسؤال الخامس وهو : مافاعلية اختلاف التخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) على اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية لدى طلاب التأهيل التربوى بصرف النظر عن نمط التفاعل ؟ . ويمكن الاجابة على هذا السؤال فيما يلى : بالرجوع إلى جدول (٧) الذى يعرض ملخص لنتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه للدرجات المكتسب فى مهارات استخدام الوسائل التعليمية لأفراد العينة ، يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير نوع التخصص والتى تساوى (٢٠,٠٤٦) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (١، ٣٦)، وهذا يدل على أن نوع التخصص كمتغير يؤثر فى اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية بين المجموعتين التجريبيتين وفقا للتخصص (علمى – أدبى) بصرف النظر عن نمط تقديم المدونة. كما يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الطرفى لمجموعة التخصص الأكاديمى (علمى) الذى يساوى (٦٢,٤٠) أكبر من المتوسط الطرفى لمجموعة التخصص الأكاديمى (أدبى) الذى يساوى (٥٣,٢٥). مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية فى صالح المجموعة ذات المتوسط الطرفى الأعلى وهى مجموعة التخصص الأكاديمى (العلمى) .

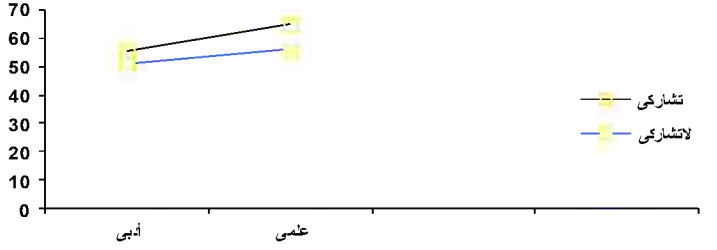
وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم رفض الفرض الثانى الذى ينص على: " لايوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات . وقبول الفرض البديل الذى ينص على انه : توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية لمجموعة الطلاب من ذوى التخصص

الأكاديمى العلمى ومجموعة الطلبة ذوى التخصص الأكاديمى الأدبى. بصرف النظر عن نمط تقديم المدونات.

- أن طلاب التخصص العلمى يسهل لهم استخدام المستحدثات التكنولوجية وأيضا التعامل معها كما أن مادة الوسائل التعليمية وأجهزتها هى من المواد العملية التى يصعب على طلاب القسم الأدبى فهمها ذلك أن المادة متصلة بالتكنولوجيا والمستحدثات التكنولوجية وهى أقرب إلى التخصص العلمى من الأدبى، حيث إن طلاب العلمى قد تعودوا من خلال دراستهم إلى دخول المعامل والتعامل مع الأجهزة المختلفة.
- بالرغم من استفادة طلاب القسم الأدبى من المدونات فى عملية التعلم إلا أنهم لم يصلوا إلى نتائج طلاب التخصص العلمى وقد يرجع هذا أيضا إلى أن التخصص الأدبى وخاصة فى جامعة الأزهر يهتم بدراسة المواد الشرعية مما يصعب عليه إلى حد ما التعامل مع الأجهزة التعليمية والمستحدثات التكنولوجية.

• ٦ - فيما يتعلق بأثر التفاعل بين نمط تقديم المدونة ونوع التخصص على اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية :

ينص الفرض السادس على أنه : لايوجد أثر دال إحصائياً ناتج عن التفاعل بين نمط تقديم المدونة (تشاركى / لاتشاركى) والتخصص الأكاديمى (علمى / أدبى) على اكتساب مهارات استخدام الأجهزة التعليمية . ويرتبط بهذا الفرض السؤال السادس أيضا والذى ينص على : ماأثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (تشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمى (علمى . أدبى) على مهارات استخدام الأجهزة التعليمية لدى طلاب التأهيل التربوى ؟ .وبالرجوع إلى جدول (٧) الذى يعرض ملخص لنتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات التحصيل لأفراد العينة على اكتساب مهارات استخدام الوسائل التعليمية يتضح أن قيمة (ف) لأثر التفاعل بين نمط تقديم المدونة (تشاركى / لاتشاركى) ونوع التخصص (علمى / أدبى) لأفراد عينة البحث والتى تساوى (٢.١٦٥) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ودرجات حرية (١، ٣٦)، وهذا يدل على أنه لا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التقديم ونوع التخصص لأفراد عينة البحث على مهارات استخدام الوسائل التعليمية.



رسم بيانى (٢): يوضح أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونة(تشاركى – فردى) ونوع التخصص (علمى – أدبى) على مهارات استخدام الوسائل التعليمية

وللتحقق بما إذا كان هناك تفاعل من عدمه بين المتغيرين المستقلين علينا أن نتأمل المتوسطات الداخلية للخلايا الأربع والتى يعرضها جدول (٥) فإننا نلاحظ عدم تباين تأثير متغير نمط التفاعل (تشاركى / فردى) – من حيث أن نمط التفاعل التشاركى أفضل من الفردى – مع تباين مستويي المتغير المستقل الثانى وهو نوع التخصص (علمى / ادبى) بل أدى نمط التفاعل التشاركى إلى تحسين أداء الطلاب من كلا التخصصين العلمى والادبى على اختبار التحصيل المعرفي لأفراد العينة للمعلومات المتعلقة بالوسائل التعليمية ويظهر ذلك أيضا من خلال الرسم البيانى رقم (١).

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض السادس الذى ينص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كسب أفراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة المتعلقة بمهارات استخدام الأجهزة التعليمية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط تفاعل المدونات (تشاركى / فردى)، ونوع التخصص لأفراد عينة البحث (علمى / أدبى)".

وترجع هذه النتيجة إلى أن نمط تقديم المدونات التشاركى قد ساهم بمميزاته وخصائصه فى تنمية مهارات استخدام الأجهزة التعليمية لطلاب التخصص العلمى وأيضا طلاب التخصص الأدبى بنفس النسبة تقريبا، ولم يفرق فى ذلك بين التخصصين، كما أن نمط التقديم الفردى أيضا لم يكن له التأثير المباشر فى تغيير الدرجات لأى من التخصصين ، وهذا يعنى أن نمو مستوى المهارات المقدمة من طلاب المجموعات المختلفة ليس له علاقة بالتفاعل بين نمط التقديم (تشاركى – فردى) والتخصص الأكاديمى (علمى – أدبى) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمادة مسعود، ابراهيم يوسف (٢٠١٠) .

- **التوصيات والمقترحات** :

يوصى البحث الحالى بما يلى :

- استخدام المدونات فى عملية التعليم والتعلم وخاصة فى برامج التأهيل التربوى لعرض المحتوى التعليمى وذلك لما تمتاز به من فعالية وتشاكية واجتماعية تساعد فى تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية.
- الاعتماد على التعلم التشاركى كنمط يتيح التعاون بين المتعلمين وعرض الأفكار والأراء والتعليقات . المختلفة التى تساعد أيضا فى تنمية التواصل الاجتماعى بين المتعلمين .
- الاهتمام بطلاب التأهيل التربوى ذوى التخصص الأدبى من خلال التركيز على تنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لديهم بشكل يتناسب مع إمكاناتهم المهارية وخبراتهم السابقة عن المستحدثات التكنولوجية.
- توفير بيئات تعليمية اليكترونية فى مراكز التأهيل التربوى للتدريب على مهارات استخدام أدوات وتطبيقات الجيل الثانى للويب .
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التعلم الاجتماعى المتاحة على شبكة الانترنت من خلال أدوات الجيل الثانى للويب والتفاعل مع الطلاب من خلالها .

- إجراء المزيد من الدراسات التى تهتم باستخدام المدونات التعليمية من خلال استراتيجيتى التعلم التعاونى والتعلم التنافسى.
- إجراء دراسة تهتم باستخدام المدونات من خلال التعلم التشاركى والفردى ومدى تفاعلها مع الأسلوب المعرفى (الاعتماد والاستقلال).
- إجراء دراسة تهتم باستخدام الفيس بوك Facebook من خلال التعلم (التشاركى . الفردى) ومدى تفاعلها مع الأسلوب المعرفى (الاعتماد والاستقلال).
- استخدام الفيس بوك Facebook كأداة من أدوات الجيل الثانى للويب، ودراسة فعاليتها فى تنمية التحصيل والمهارات لطلاب العلمى والأدبى.
- اجراء دراسة تهتم بالويكى كأداة من أدوات الجيل الثانى للويب لتنمية التحصيل لدى طلاب العلمى الأدبى.

• المراجع العربية :

- أحمد محمد الجمل، أحمد مصطفى عصر (٢٠٠٧) توظيف البرامج الاجتماعية فى تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم فى مشروعات التخرج، تكنولوجيا التعليم ، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد (١٧)، العدد (٢).

- حمادة محمد مسعود ابراهيم، ابراهيم يوسف محمد محمود (٢٠١٠) فاعلية التفاعل الفردى والاجتماعى بمواقع التدريب الاليكترونى فى تنمية المهارات المهنية لاخصائى المكتبات والمعلومات بالمعاهد الأزهرية، تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة ، المجلد (٢٠) العدد (٢).

- رمزية الغريب. (١٩٨١). التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- زينب محمد أمين (٢٠٠٨) فاعلية استخدام النظم القائمة على الويب ويكى فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، المؤتمر العلمي التاسع : كلية التربية النوعية بدمياط

- زينب محمد أمين ، نبيل السيد محمد (٢٠٠٩) فاعلية المدونات على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي الاتجاه نحوها لدى طلاب الدراسات العليا ذوى المستويات المختلفة للطاقة النفسية، المؤتمر العلمي الخامس، التدريب الاليكتروني وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، الجمعية العربية للتكنولوجيا التربية، أغسطس

- صلاح الدين علام. (١٩٩٣). الأساليب الإحصائية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: مكتبة دار الفكر العربى.

- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠٠٩) اختلاف حجم مجموعات التشارك فى التعلم الاليكترونى القائم على المشروعات وأثره على اكتساب كل من مهارات التصميم التعليمي والتفكير الناقد والاتجاه نحو المشاركة الالكترونية باستخدام تقنيات الويب التفاعلية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية، الجمعية المصرية

لتكنولوجيا التعليم ، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر، العدد الرابع ، الجزء الأول ، أكتوبر ص ٩٥- ١٥٢.

- فؤاد البهى السيد (١٩٧٦). علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى،القاهرة، دار الفكر العربى للطباعة والنشر.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) مناهج البحث في تكنولوجيا التعليم ،القاهرة عالم الكتب.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٥) منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٩) المدونات : الاعلام البديل ، القاهرة ، عالم الكتب.
- محمد عبده راغب عماشة (٢٠٠٩) تطوير أداء معلمى الحاسب لتصميم التعليم الالكترونى فى عصر الويب 2.0 ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، يناير ص ص ٥- ٤١.
- محمد عطية خميس، (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم ، مكتبة جار الحكمة، القاهرة، الطبعة الأولى.
- محمد عطية خميس.(٢٠٠٩) تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة. دار السحاب.
- مصطفى جودت صالح (٢٠٠٨) اتجاهات البحث العلمي في الجيل الثاني للتعليم الاليكتروني، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر: تكنولوجيا التعليم الاليكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي ، القاهرة ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، مارس ، ص ص٢٢٧- ٢٦١

• المراجع الأجنبية :

- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0 ? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch,* Feb.
- Appitt, J. T. (2009). Evaluating the implementation of a social bookmarking actiity for an undergraduate course. *Journal of Interactive Online Learning, 8* (1), 83-101.
- Blau, I. &et,al (2009). Interpersonal and group interactions using educational blogs, *Precessding of the Chais Conference on Instructional Technologies Research,* 2009, Learning in the technological area..
- Blees, I. & Rittberger, M. (2009). Web 2.0 learning environment : Concept, implementation, evaluation, *European Communities; Joint Research Centre Institute for Prospective Technilogical Studes*.

- Boyle, E. et al. (2009) Web-logs and wikis: Tools for organisational learning (OL) collaboration and knowledge management (KM) in international hotel companies (IHCS), University of Ulster. Ulster Business School, Annual Report. 2008/9. 1-9.
- Brescia, W. F. J., & Miller, M. T. (2006). What's it worth? The perceived benefits of instructional blogging. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 5*, 44-52.
- Chen, Y. L., Liu, E. Z. F., Shih, R. C., Wu, C. T., & Yuan, S. M. (2011). Use of peer feedback to enhance elementary students' writing through blogging. *British Journal of Educational Technology, 42*(1), E1-E4.
- Chiang, I. T., Liu, Z. E. F., Shih, R. C., & Chen, S. T. (2011). Using Web 2.0 social networking to enhance collaborative learning in preparing graduation events. In Springer Lecture Notes in Computer Science (Vol. 6872, 440-444). *Proceedings of 2011 Edutainment Workshop on Game-Assisted Language Learning.*
- Collen, M. C. (2008). E-learning design 2.0: Emergence connected network and the creation of shared knowledge, *Ph.D.*, Coppell University.
- Cortizo, J. L., Rodriguez, E., Vijande, R., Sierra, J. M., & Noriega, A. (2009). Blended learning applied to the study of mechanical couplings in engineering. *Computers & Education, 54*(4), 1006-1019..
- Dickey, M. D. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment. *Open Learning, 19*(3), 279-291.
- Du, H. S., & Wagner, C. (2007). Learning with weblogs: Enhancing cognitive and social knowledge construction. *IEEE Transactions on Professional Communication, 50*(1), 1-16.
- Farmer, J. (2004). Communication dynamics: Discussion boards, weblogs and the development of communities of inquiry in online learning environments. *Paper presented at the 21st ASCILITE Conference,* Perth.
- Ferdig, R. E. (2007). Editorial: Examining social software in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education, 15*(1), 5-10.

- Friedland, et al. (2008). Educational multimedia, *Multimedia, IEEE. 14*(3), 54.
- Hain, S. & Baek, A.. (2008). Personal learning journal-course design for using Weblogs in higher education. *The Electronic Journal of E-learning, 6(*3), 189-196.
- Hsu, J. (2007). Innovative technologies for education and learning: Educaiton and knowledge oriented applications of blogs, wikis, poddasts, and ,ore *International Journal of Information and Communication Technology Education, 3*(3), 70-89.
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education, 51*(2), 864-873.
- Liaw, S. S., Chen, G. D., & Huang, H. M. (2008). Users' attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge management. *Computers & Education. 50*(3), 950-961.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education, 49*(4), 1066-1080.
- Liping D. & Allan H. K. (2009).Value of blogs in preservice teacher education, *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM].* Hong Kong: Asia-Pacific Society for Computers in Education.872
- Liu, E. Z. F. & Chang, Y. F. (2010). Gender differences in usage, satisfaction, self-efficacy, and performance of blogging. *British Journal of Educational Technology, 41*(3), E39-E43.
- Liu, E. Z. F. & Lin, S. S. J. (2007). Relationship between peer feedback, cognitive and meta-cognitive strategies and achievement in networked peer assessment. *British Journal of Educational Technology, 38* (6), 1122- 1125.
- Liu, E. Z. F., Shih, R. C., & Tsai, Y. L. (2011). Hyperlink network analysis of the educational blog. *British Journal of Educational Technology, 42*(2), E25-E29.
- Melville, D. & et.al (2009). Higher education in Web 2.0 world, *Report of an independent Committeeof Inquiry into the impact on higher education of students' widespread use of web 2.0*

technologies in United Kingdom. Available: http://www.jjse.ac.uk /media/documents/ publication/ heweb2.0 rptv1.pdf. [2/9/2013]

- O'hear,S. (2006) E-learning 2.0: How web technologies are shaping education. Retrieved August 8, Available: http://www.readwriteweb.com/archie/e-learning-2.0 php
- O'Reilly, T. (2005) What is Web 2.0? Design patterns and busness models for the next generation of software. Pp1-5 availbe at : http://oreilly.com/pub/a/web archive/what-is-web 20html? [12/1/2013]
- Richardson,W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classroom.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ru Chur chil (2012). Integrating blog and face-to-face instruction into an ESP course, English For Hospitality and Tourism, *The Turkish Online Journal of Eductional Technology*, October 2012, *11*(4).
- Shih, R. C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(6), 883-897. Available: http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/shih.html
- Stiler, G. M., & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers. *Education, 123*(4), 789-798.
- Tekinarslan, E. (2008). Blogs: Qualitative investigation into an instructor and undergraduate students experience. *Austrian Journal of Education Technology. 24*(4), 402-412
- Wijaya, S. & et al. (2009) Web strategy formulation: Benefiting from Web 2.0 concepts to Delier business values, *Springer-Verlag Berlin Heidelberg. WSKS*, 2008, 373-384. Available: http://www.open-knowledge-society.org/saple. pdf
- Williams, J. B., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology, 20*(2), 232-247.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم (دراسة تقييميه) "

إعـــداد :

د / عبد العزيز بن رشيد العمرو
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة حائل

" جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم (دراسة تقييميه) "

د / عبد العزيز بن رشيد العمرو

- **مستخلص البحث** :

تسعي الجامعات للاهتمام بعملية تقييم الأداء التدريسي لأساتذتها، وبذل الجهد في توظيف نتائج التقييم في تحسين التدريس الجامعي وتطويره، ونتيجة لتباين نتائج الدراسات والبحوث وقلتها على الصعيدين العربي والعالمي التى اهتمت بتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة؛ جاءت هذه الدراسة بهدف تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب والطالبات بالبرنامج، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأعد الباحث قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي، في ضوء الدراسات السابقة، والأدبيات ذات العلاقة، وأستخدم الإستبانة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بأسئلة الدراسة، وطبقها على جميع أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل، وعددهم (٦١٣) في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ، وبينت النتائج أن مستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار (التخطيط للتدريس – المهارات الأدائية لتنفيذ التدريس – والتقويم) لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب وطالبات برنامج دبلوم التربية العام جاءت بدرجة (جيد جدا)، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (٣.٧٧- ٤.١٥) وكذلك رضا المتعلمين العام عن البرنامج أيضا بدرجة(جيد جدا)،حيث كان المتوسط الحسابي (٣.٩٥٦) ، وقدم الباحث عددا من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة من أهمها : الإعتماد على وسائل وأساليب تقويم متنوعة، التدريب على تقييم الأداء التدريسي بكل أنواعه وإعطائه الأهمية في دورات وتطوير التدريس الجامعي، تنمية طرائق وأساليب الأداء التدريسي بصفة مستمرة بغية تحسينها وتجويدها كونها الوظيفة الرئيسية التي تحدد بموجبها سمعة الجامعة العلمية والأكاديمية.

The Quality of Teaching Performance of Faculty Members in the Program of General Diploma in Education at the University of Hail from the Viewpoint of the Learners Themselves (Assessment Study)

Dr-Abdulaziz Rasheed F Alamr

Abstract

Universities are seeking to give due care to the assessment process of the teaching performance of its faculty, and to take full advantage of the outcomes of this assessment to improve and promote the university teaching process. Due to the varieties and the dearth of the outcomes of studies and researches in both the Arab and global hemisphere- the studies that are interested in the assessment of the teaching performance of the faculty in the GED program in Education from the students' point of view- the present study aims at assessing the teaching performance quality of the faculty in the GED program in Education at Ha'il University from the male and female students' points of view. The study has adopted the descriptive method. The researcher has prepared a list of the standards of the teaching performance quality in the light of the previous and relevant studies. In addition, he has employed the questionnaire as a means of collecting data that are relevant

to the study, and then applied them to 613 male and female students in the GED program in Education at Ha'il University in the first semester 1434/1435 H. The outcomes have showed that the level of the teaching performance quality of the faculty according to the standard indicators (teaching planning, teaching performance skills, assessment) is (Very Good) from the male and female students' points of view in the GED program in Education. The arithmetical average of the teaching performance quality of the faculty is 3.77 to 4.15, whereas the arithmetical average of the general satisfaction of the students towards the program ٣،٩٥٦ with general grade (Very Good). In the light of the outcomes of the study, the researcher has provided a number of recommendations and propositions such as: 1) reliance on various methods and techniques of assessment; 2) emphasis on the training courses of the various methods of teaching performance assessment, as well as giving it the priority in the academic teaching development courses; 3) continuous development of methods and techniques of teaching performance so as to improve and promote it, as it is the most important indicator that reflects the scientific and academic prestige of the university.

- **المقدمة** :

تعد التربية هي وسيلة لبقاءِ المجتمعات واستمرارها، بل وسيلة تقدمها وتطورها ، وتعد كذلك عاملا رئيسيا من عوامل التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وهى الوسيلة الأساسية لتشكيل شخصية الفرد، وتنمية معارفه ومهارته واتجاهاته المرغوبة، ومساعدته على إكتساب صفات المواطن الصالح في المجتمع الذي يعيش فيه، والتربية هي أيضا إحدى الميادين الرئيسة التى تعنى بالإنسان وبناء شخصيته وفق نظام تعليمي يأخذ بالحسبان الإطار الاجتماعي لذلك الإنسان (الطيطي، ٢٣:٢٠١٠).

إن قيام التعليم بوظائفه المتعددة لايتم إلا بكفاءة القائمين على توجيهه فمهما كان للتقدم العلمي والتقني من نصيب في تيسير عمليات التعليم والتعلم وتوفير الاقتصاد والسرعة فيها، ومهما استحدثت من أدوات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من فلسفات ونظريات واتجاهات فإن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن يتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دورة بنجاح وفاعلية (الشمري، ٣:١٤٣٢).

وهذا يعني أنّ تطور أي نظام تعليمي والارتقاء به نحو تحقيق أهدافه، يتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم وجودة أدائه، وإدراكه لمهامه وأدواره في ظل التغيرات التي يشهدها عالم اليوم في مختلف مجالات الحياة، وفرضها مواصفات جديدة للطالب.(عيسي، ٢٠١١: ٣٦٥)

وتُجمع الأنظمة التعليمية ، على أن المعلم أحد العناصر الأساسية للعملية التعليمية ، فبدون معلم مؤهل أكاديميا ومُدرب مهنيا يعي دوره الكبير الشامل لا يستطيع أى نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة .

وبخاصة وأن المدرسة الحديثة قد رفعت من قدر المعلم وجعلت منه موجهاً ومشرفا ينظم عملية التعليم والتعلم في ضوء استخدام وظيفي للطرق

والاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتى تعتمد على المشاهدة والاستقراء والعمل، وتنمية الميول والاتجاهات، فالتعليم يكون موحد ويقوم على توفير الحد الأدنى والأساسي من الاحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للمعلمين التى تمكنهم من الاستمرار في التعليم أو التدريب، وتهيئتهم مهنيا. (سيد، والجمل،٢٠١٢: ١٣).

ولأن وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التى تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الايجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، وإن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلا عاليا، موفر لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات ومتطلبات التنمية.(فروهوالد وولفانج، ٢٠٠٣: ١٣٥).

ولهذا أصبحت المدرسة الحديثة توجه اهتمامها إلى المعلم الذي يمثل العنصر الفعّال في المنظومة التعليمية، والعناية به وتأهيله ليكون أقدر على أداء دوره من منطلق علمي ومهني ، وأن يتم اكتمال هذا التأهيل في أثناء الخدمة من خلال برامج التدريب المختلفة التي تقوم الجامعة ، كما أكدت الاتجاهات الحديثة في السنوات الأخيرة على ضرورة جعل الجامعة وحدة للتدريب وتطوير أداء المعلمين في استخدامهم للاستراتيجيات والأساليب الحديثة التدريس. (خيرالله، ٢:٢٠١٠).

وحظيت الجودة في التعليم باهتمام كبير باعتبارها أحد الركائز الأساسية في تطوير وتحديث التعليم فأصبحت الجودة والتطوير وجهين لعملة واحدة،وتتمثل الجودة في التعليم في الانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز لتغيير حال المجتمع من مجتمع مستهلك إلى مجتمع منتج يعتمد على ذاته ويفي باحتياجات الحاضر ويتلاءم مع معطيات المستقبل(الحماد، ٢٠١١: ٢).

وفي ظل التركيز على الجودة في مؤسسات التعليم العالي ، يشغل تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس موقعا مهما من استراتيجيات تطوير التعليم العالي السعودي، حيث احتلت مفاهيم الجودة مكانة مرموقة على أجندة القادة التربويين وصناع السياسات التربوية في الوقت الذي تزايد فيه الطلب على التعليم ذي الجودة العالية.

- **مشكلة الدراسة** :

لا يخفي على أحد أن التقدم السريع والتطور الذي حدث في المجتمع السعودي في الفترة الأخيرة يوجب إعادة النظر في جميع البرامج التعليمية التى تقدمها الجامعات لتواكب هذا التقدم، وهو ما يستلزم العمل على إحداث تطوير نوعي يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية. وانطلاقا من الرغبة في تطوير العملية التعليمية والنهوض بها كان لا بد من الإلمام بمحاور الجودة كخطوة رئيسية في تحقيقها، ولعل من بين أهم هذه

المحاور المعلمين؛ لأنهم العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم وتطوير نوعيته، لذا لا بد من وضع معايير ومواصفات تساعدهم على الأداء الأفضل لهم، لهذا كان لزاما علينا أن نتعرف على مفهوم الجودة ومعاييرها، والأساس الفكري لها، وخصائصها، والمبادئ التي قامت عليها، ومجالات معايير الأداء الجيد للمعلمين، وعولمة المعايير.

والمتتبع لواقع التعليم الجامعي أو البرامج التربوية المقدمة من خلاله في مختلف أنحاء الوطن العربي يجد أنه عانى ويعاني من جوانب قصور عديدة ، وخاصة فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس وتحديدا أدائه التدريسي ، وهذا ما أكدته دراسات وندوات عدة مثل (السميري،٢٠٠٢ ؛ عابدين، ٢٠٠٣ ؛ قرشم وآخرون، ٢٠١٢).

يعد تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة بصفة عامة وفي برنامج الدبلوم العام في التربية بصفة خاصة من أهم المؤشرات على كفاءته التدريسية وتنمية خدمة المجتمع، كما تعد العامل الرئيسي في إحداث تغيرات تربوية لدى طلاب وطالبات البرنامج التربوي، وذلك لاستخراج الكوادر البشرية ذات الكفاءات العالية والتى تنهض بمسيرة التنمية في المملكة العربية السعودية.

ومن أبرز الجوانب الهامة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي هي: إتقان المادة العلمية، والحفاظ على مواعيد المحاضرات، والصفات الشخصية، وطرق وأساليب التدريس، والتفاعل مع الطلاب، والعلاقات الإنسانية .(المزروعي، ٢٠١٠: ٧٨).

ولهذا يعطي كثير من التربويين وزناً أكبر لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة في عملية التغيير التربوي، لأن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلِم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز. (العنزي ، ٢٠٠٧ :١)

ونتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم ، ولذا درجت الجامعات الأمريكية على تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي طبقا للمعايير المعتمدة للاعتماد الأكاديمي وجودة التعليم، وباستخدام أدوات ونماذج عديدة لقياس درجة جودة ذلك الأداء من منظور الطلبة(Cagifornia State University. 2003)

ويعتبر استخدام تقييم الطلاب المصدر الأساسي للمعلومات حول المعلمين، لأنه المتلقي المباشر لمحادثة عضو هيئة التدريس في البيئة الصفية أثناء شرحه وطريقته وأسلوبه التدريسي لمحتوى المادة العلمية ومدى تحقيق الأهداف التربوية. (الخثيلة، ٢٠٠٠: ١٠٧- ١٢٣) . وكما يجب اعتبار الطلاب مشاركون نشطون، ومشاركون في استخدام ممارسات التقييم ومراقبة فهم الشخص الذي يقوم بالتدريس لهم ، هذا كله يعد من محكات النجاح له،(Song&Koh,2009)

ومما سبق تتضح أهمية جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي بشكل عام، وبالبرامج التربوية بشكل خاص، حيث تسعى الجامعات جميعا

للاهتمام بعمليه تقييم الأداء التدريسي لأساتذتها، وبذل الجهد في توظيف نتائج التقييم في تحسين التدريس الجامعي وتطويره ، ونتيجة لتباين نتائج الدراسات والبحوث حول تقصي العلاقة بين تقييم الطلبة لأداء التدريس الجامعي، والعوامل المؤثرة في ذلك، كما أن قلة الدراسات على الصعيدين العربي والعالمي التى اهتمت بتقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب والطالبات بالبرنامج.

- **أسئلة الدراسة** :

تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية :

- ما معايير جودة الأداء التدريسي اللازم توافرها لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل؟
- ما المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل؟
- ما مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مستوي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل تعزي لمتغير(الجنس- المستوي) من خلال استجابات المتعلمين أنفسهم؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على معايير جودة الأداء التدريسي اللازم توافرها لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل.
- التعرف على المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل.
- تحديد مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم.
- التعرف على الفروق بين مستوي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل تعزي لمتغير (الجنس . المستوي) من خلال استجابات المتعلمين أنفسهم.

- **فروض الدراسة** :

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ، يتم فحص الفرضين التاليين:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات طلبة برنامج الدبلوم العام في التربية حول مستوي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج تعزي لمتغير المستوى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات طلبة برنامج الدبلوم العام في التربية حول مستوي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج تعزي لمتغير الجنس.

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

- تلبية دعوات مشروعات التطوير والمؤتمرات والندوات بالتأكيد على جودة الأداء التدريسي لدي المعلمين بشكل عام وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بشكل خاص.
- أنها تتمشى مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية والتي تنادي بضرورة الاهتمام بآراء المتعلمين في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والارتقاء بها في ضوء نتائج الدراسة وتقديم توصيات للتطوير.
- تساعد القائمين على العملية التعليمية في التعليم الجامعي على معرفة ما يجري في الميدان بصورة واضحة ومعرفة اتجاهات عينة الدراسة حول الواقع الحقيقي لأداء أعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في لتربية.
- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، إذ أنها تعتني بركن مهم من أركان العملية التعليمية ألا وهو عضو هيئة التدريس(الأستاذ الجامعي)، وذلك من خلال التأكيد على التطوير اللازم لمعارفه وقدراته ومهاراته.
- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة.

- **مصطلحات الدراسة**:

يعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً كما يلي:

- **الأداء التدريسي**:

يعرف الأداء التدريسي بأنه: كل ما يصدر عن عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في لتربية من أداءات سلوكية وممارسات تدريسية تربط بمهارات التدريس المطلوبة منه بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويمكن ملاحظتها وقياسها من خلال الإستبانه المعدة لهذا الغرض.

- **جودة الأداء التدريسي**:

تعرف جودة الأداء التدريسي بأنها: إتقان عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية الأداءات السلوكية والممارسات والمهام التى يقوم بها أثناء تدريسه بأفضل صورة ممكنة.

- **تقييم الأداء التدريسي**:

يعرف تقييم الأداء التدريسي بأنه: هو مستوى تحقق كل الممارسات والفعاليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية داخل القاعة التدريسية، والقابلة للملاحظة والقياس، وفقا للستبانه التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

- **برنامج الدبلوم العام في التربية**:

هو برنامج يقام بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل ، وينفذ في فصليين دراسيين، ويهدف إلى إعداد خريجي الأقسام غير التربوية بالجامعات السعودية للالتحاق في العمل بقطاع التربية والتعليم.

- **طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية**:

هم كوادر بشرية من خريجي الكليات الجامعية من غير التربويين يطمحون للعمل في قطاع التربية والتعليم العام، ويشترط لذلك إعدادهم تربويا، ويتم ذلك من خلال إلتحاقهم برنامج الدبلوم العام في التربية.

- **محددات الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية :

- قياس جودة الأداء التدريسي في ضوء المفهوم الشامل له من خلال (التخطيط لتدريس المقرر، المهارات الأدائية واستراتيجيات التدريس، تقويم تدريس المقرر، الرضا العام عن البرنامج).
- اقتصر على واقع جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب أنفسهم .
- اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية .
- المجال الزمني لهذه الدراسة هو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

تقييم الأداء التدريسي وجودته ضرورة ملحة يفرضها واقعنا السعودي، لتحقيق التطور المستمر لعضو هيئة التدريس، والمناهج، وكافة الوسائل الأخرى التي تُستخدم لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها:

- **الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس** :

يشهد التعليم الجامعي السعودي في الفترة الأخيرة تزايداً في مؤسساته التي تقدم البرامج التعليمية بأنواعها المختلفة، وهذا التطور استدعى تقويم البرامج التعليمية المقدمة من أجل التحقق من جودة نوعية التعليم المقدم وضمان تطور هذه البرامج من خلال العمل على التحسين والتطوير المستمر للمؤسسات والبرامج التعليمية من خلال القيام بعمليتي التقويم الذاتي والخارجي للمؤسسة الجامعية بما يحقق الأهداف المنوطة بها الجامعة .(البناء وعمارة، ٢٠٠٥:٢٥٣).

لأهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديدا عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة وعلى كفاءة عالية تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة،يتناول الباحث تعريف الأداء التدريسي من وجهات نظر كثير من الباحثين فيعرفه (العمايرة، ٢٠٠٦) بأنه "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية – التعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا" (العمايرة، ٢٠٠٦: ١٠٣).

كما يعرف بأنه:" كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارساتٍ والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفا.(الجنابي، ٢٠٠٩: ٦).

ويعرف الأداء التدريسي بأنه :" كل ما يصدر عن المعلم من أداءات سلوكية ترتبط بمهارات التدريس المطلوبة منه، ويمكن ملاحظتها وقياسها (الحازمي وآخرون، ٢٠١٢: ١٧٤).

ويعرف الباحث الأداء التدريسي بأنه: كل ما يصدر عن عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية من أداءت سلوكية وممارسات تدريسية تربط بمهارات التدريس المطلوبة منه بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويمكن ملاحظتها وقياسها من خلال الإستبانه المعدة لهذا الغرض.

- **جودة الأداء التدريسي**:

يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم الأكثر ترددا في الآونة الأخيرة، و الأكثر انتشارا في مجال التعليم الجامعي بعد أن كان محصورا على المجال الصناعي والإداري، و ما ذلك إلا لما للجودة من مردود جيد يمكن تحقيقه في الحقل التربوي، ولهذا تعد الجودة Quality هدفا جوهريا تسعى إلى تحقيقيه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم بشكل عام أو مؤسسات تعليم العلوم بشكل خاص، حيث يلاحظ أن التعليم فيها يعتمد على المهارات الأدائية في جميع مراحله، الأمر الذي جعل الجودة مطلبا أساسيا في تدريس العلوم، وعليه فإن الجودة ليست ترفا ترمي إليه المؤسسات التعليمية، أو بديلا تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبحت الجودة ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهو دليل علمي على بقاء الروح وروح البقاء لدى المنظمة أو المؤسسة التعليمية. (هيئة الجودة التربوية، ٢٠٠٥ :٤).

ولذا نعرض لتعريف جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بأنها : "إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم من خلال تمكنه من تخصصه، ومتابعة الجديد والحديث فيه، ثم تطوير أدائه من خلال تمكنه من صياغة الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها، وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة ومشوقة من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة، ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقويم المختلفة".(عبدالوهاب، ٢٠٠٧ : ٦).

كما تعرف جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بأنها: مجموعة الموصفات والكفاءات والشروط المضبوطة علميا، التي ينبغي توافرها لد عضو هيئة التدريس ، والتي تؤهله للتدريس في الجامعات بكفاءة، من خلال قيامة بمجموعه من الاداءات (التحركات التدريسية) المنظمة والمتسلسلة التي تخص تدريس مجال معين من مجلات المعرفة، وتتعلق هذه الاداءات بمجالات:(التخطيط والإعداد للتعلم تنفيذ التدريس واستراتيجياته التعليمية – التعليم، تقويم تعلم الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة، السمات الشخصية والمسئوليات المهنية) ويضم كل مجال مجموعة من المعايير والمؤشرات السلوكية التي تدل على جودة الأداء أو العكس،في كل من هذه المجالات.(قرشم وآخرون، ٢٠١٢: ٥٦).

ويُعرف الباحث جودة الأداء التدريسي بأنه: إتقان عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية لكافة الأداءات السلوكية والممارسات والمهام التى يقوم بها أثناء تدريسه بأفضل صورة ممكنة.

- **أهداف جودة أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة:**

لكي تتحقق مستوى الجودة في الأداء لعضو هيئة التدريس أثناء ممارسته للمهارات التدريسية يجب أن يكون له دور فاعلا نشطا في موقف التعليم والتعلم، واثقا في نفسه،معتدا بذاته، ممتلكا للقدرة على تحمل مسؤولية تعلمه،بجانب استغلاله للقدرة على الاتصال الإيجابي مع معلميه ومع زملائه، ومتمكنا من التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة.

وإذا تحققت هذه الأدوار لعضو هيئة التدريس فأنه يحقق مجموعة من الأهداف، يحددها (shulman ,2002) في:

- ضمان مشاركة الطلبة وتحفيزهم.
- المساعدة على اكتساب الطلاب المعرفة وتطوير مداركهم الفهمية.
- تطوير قدرات الطالب على اجتياز القيود والتعقيدات في العالم من خلال صياغتهم على مواجهة الحياة الخاصة .
- تمكين الطالب من إثبات معرفتهم وفهمهم من خلال الأداء والتطبيق العملي.
- حث الطلبة على تبني التفكير النقدي.
- تشجيع الطلبة على الالتزام بصورة مستمرة على اجتياز الامتحانات وتطوير القدرات الذاتية للطالب.

وعند تحقيق هذه الأهداف فمن المتوقع أن تتحقق الجودة في التعليم في الجامعات التي يحددها كل من (زغلول وعبد العزيز٢٠٠٧ :١٢١٨ - ١٢١٩) في:

- تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية تقوم على أساس الارتقاء بكل عناصرها ؛ البشرية والإدارية والمالية والمادية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ، و رفع درجة الثقة في نفوس العاملين بشأن مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات التعليمية ، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة.
- الاهتمام بمستوى أداء الإداريين و المعلمين من خلال المتابعة الفاعلة ، و إيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، و تنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة و تطبيق التأهيل الجيد، مع تركيزها على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات/ العمليات/ المخرجات).
- الوقوف على المشكلات التربوية والنفسية والتعليمية والإدارية في الميدان، على أرض الواقع، ودراستها، و تحليل أبعادها بالطرق العلمية، و اقتراح أفضل الحلول التي تناسبها.
- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق متطلبات الجودة الشاملة و معاييرها.

- **تقييم الأداء التدريسي:**

تعد عملية تقييم الأداء أداة مهمة من أدوات إدارة الأفراد في المنظمات بشكل عام ، فهي لا ينظر إليها على أنها توفر أساسا موضوعيا وعادلا للقرارات المتعلقة

بالموظفين مثل قرارات الترقية أو النقل فحسب، بل يمكن استخدامها لحثهم على بذل أقصى الجهود والتفاني في العمل، علاوة على أنها تكشف نقاط الضعف والقوة لدى الموظفين، ومن ثم تتيح الإستغلال الأمثل للطاقات البشرية المتاحة، وتقدير الاحتياجات التدريبية تقديرا واقعيا. (الحميدي،٢٠١٠ : ٥٣)

ويعد تقييم الأداء التدريسي للمعلم واحداً من أهم الاستراتيجيات التربوية التي تعمل ليس فقط على تزويد المؤسسات التربوية بالدعم الكافي الذي يستخدم في قرارات التعزيز، والمكافآت، والعقاب، والتعيين، والإقالة، إلا أنها على الجانب الأخر تعمل على توفير معيارية للحكم على أداء المعلم، ومن ثم توفير أنسب البرامج التدريبية، ومن ثم تحسين مستوى الفاعلية التدريسية (Yonghong & Chongde, 2006: 29)

ويمكن تعريف تقييم الأداء التدريسي على أنه ذلك النوع من التقييم الذي يستهدف تقييم مستوى أداء المعلمين، والسلوكيات الوظيفية الخاص بهم، بقصد جمع معلومات عن مدى الجودة الوظيفية الخاصة بالمعلم، وعادة ما يتم ذلك النوع من التقييم من خلال المشرفين، أو جماعات الأقران، أو من خلال الطلاب (Yonghong & Chongde, 2006: 31) .

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

وهناك عدد من الخصائص التي تتميز بها عملية تقييم الأداء التدريسي من حيث كونها مركزة على العملية التدريس الخاصة بمجال محدد، كما أنها تعمل على تقييم الأداء التدريسي في ضوء عملية التعلم الخاصة بالطلاب، كما تتميز بكونها عملية تحليلية تعمل على النظر لعملية التقييم والتغذية الراجعة من أكثر من بعد، كما تتميز بكونها مدمجة بما يتفق مع مستوى التعقيد التي تتميز به العملية التدريسية، وهو الأمر الذي يتطلب من المعلمين إظهار المهارات والمعارف التي يتمتعون بها والتي تعد ذات أهمية في عملية التقييم (Singer-Gabella & Wallace, 2012, 1-2)

- **أهداف تقييم الأداء التدريسي**:

التقييم عملية مستمرة، وملازمة للعملية الإدارية أياً كان نوعها وله أثر على نشاط الجهاز الإداري ككل ويمكن أن يستفاد من تقييم الأداء الوظيفي في المهام التالية: (الحميدي، ٢٠١٠، ٥٦)

- خلق الدافعية لدى المرؤوسين للعمل وتطوير الأداء المستمر وتدفع الموظف للتفكير والتجديد والابتكار.
- العمل كبرنامج رقابي لتحقيق الحدود الدنيا من الأداء الوظيفي.
- يساعد التقييم الوظيفي في التعرف على مشكلات الموظف ومحاولة حلها.
- يساعد التقييم الوظيفي في صياغة برامج التدريب لمعالجة النقص والمشكلات.

- يرتبط التقييم بنظام الحوافز المادية والمعنوية والترشح للوظائف العليا.
- يساعد في معالجة مشكلات الوظائف وتوصيفها.
- يساعد في التعرف على الموظفين وقدراتهم وتوجيههم إلي الوظائف التي تناسبهم.
- يساعد في عملية صناعة القرارات الإدارية للمنظمة والتقييم الشامل لأدائها.
- تعريف العاملين بمسئولياتهم وبالأداء والسلوك المهم للمنظمة.

- **أهمية تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالجامعة**:

تفيد عمليات تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعية في تحقيق ما يأتي:

- مساعدتهم في تنمية مهاراتهم المختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- التطور الذاتي المستمر الذي لابد منه لمواكبة التطورات والمستجدات العلمية .
- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة وتحدد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.
- الاشارة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس ،واستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.
- توفير مؤشرات عن مستوى الانجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها .
- توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها تزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.
- إعطاء فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة .(قرشم وآخرون، ٢٠١٢ : ٥٩).

وتتم عملية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية من خلال أراء المتعلمين أنفسهم، حيث تقوم الفكرة الأساسية لتقييم الطلاب للمعلمين على مبدأ محوري مهم في كافة أنواع و أشكال العلاقات الإنسانية وهو: أن الأقدر على تقويم الجودة النوعية للمنتج هو مستهلكه والمستفيد الأول منه، باعتباره هو العنصر المستهدف من هذا الإنتاج، ومن ثم رأيه وتقديره وتقيمه لما يقدم يكون له الوزن الأكبر في تطوير هذا المنتج وتحسينه، وعليه فعضو هيئة التدريس الذي ينشد النجاح في عمله،عليه أن يتقبل تقويم هذا العمل بين الحين والآخر؛ليتعرف على نقاط قوته وضعفه، خاصة بعد معرفته للأثر الذي يمكن أن يتركه العضو الناجح في طلابه، لذلك فإن تقويم الطالب للمعلم يعد من أهم المحددات التي يقوم عليها التقويم التربوي في المجتمعات الديموقراطية إذا كنا نستهدف بالفعل تحقيق الأهداف الكبرى للتربية. (قرشم وآخرون، ٢٠١٢ : ٦٣). ويمكن أن يفيد تقييم الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي في معرفة مدى الوصول أو تجاوز المستوى أو المعيار المحدد

للتدريس الجيد أو الإخفاق في تحقيقه، وتعزيز مواقف المدرسين المتميزين من جهة وتشخيص ضعيفي الأداء من جهة أخرى: بهدف للارتقاء بأحد أهم وظائف الجامعة، وتسهم عملية التقويم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاءتهم وكفإيتهم التدريسية وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس، فضلا عن استخدام وسائل مختلفة في تقويم طلبتهم ، كما تكشف عملية التقويم عن انجازات الأداء التدريسي من بحوث ودراسات وأنشطة علمية وتوضيح مدى مساهمته في أنشطة وفعاليات الجامعة المختلفة على مستوى الجامعة أو البيئة المحلية. (النجار، ٢٠٠٤: ٥٦)

- **معايير تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس**:

يحتاج تقييم الأداء التدريسي إلى متابعة من خلال تطبيق معايير ومؤشرات للمراقبة ولضمان ومدى تحقيقها للأهداف التربوية من قبل عضو هيئة التدريس وهو يعتبر المرجع أو المحك الرئيسي الذي يقاس في ضوئه تحدد الأداء التدريسي للعضو. حيث أشارت العنزي (١٤٢٨) إلي عدد من معايير تقويم الأداء الجيد" تنسيق المعرفة وتطويرها، توفير بيئة صفيه معززه للتعلم، توظيف تقنية المعلومات في التعليم، تفريد التعلم، دور العضو باحثا، ربط المدرسة بالمجتمع، تعلم طلابه لغة الحوار، الدعوة إلي العمل، العناية بأساليب التقييم .(العنزي، ٢٠٠٨: ص١٤٥- ١٥٢).

وعرض (الحويطي، ٢٠١٠: ١٩٠- ١٩٤) لمجموعة من المعاير التى في ضوئها يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتضمنت هذه المعايير مجموعة من المؤشرات ، وهذه المعايير هي:

- إعداد خطة تدريسية متكاملة متضمنة العناصر المختلفة للتدريس(أهداف المحاضرة- الأساليب التعليمية . الأنشطة والتقويم).
- إعداد المحاضرات.
- تحديد الأهداف التدريسية والمحتوي.
- الإلمام بالمادة الدراسية.
- مدي ملائمة واستخدام أساليب وطرق التدريس.
- كفايات إدارة البيئة التعليمية.
- الأداء التعليمي.
- أساليب تقويم أداء الطلاب.

وفي ضوء إطلاع الباحث لعدد كبير من الدراسات التى تناولت تقويم الأداء ومعايير جودة الأداء التدريسي وتقييمه خرج بمجموعة من المعايير ، تم تصنيفها إلى خمس معايير رئيسية هي:

- وضوح الرؤية العام للبرنامج.
- التخطيط العام للتدريس.
- المهارات الأدائية واستراتيجيات التدريس.
- تقويم عملية التدريس.
- الرضا العام عن الأداء التدريسي بالبرنامج

وعند إجراء عملية التقييم تم دمج المعيار الأول والثاني بحيث أصبحت المعايير التى تمت عملية تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوئها أربعة معايير رئيسية تضمن كل معيار عدد من المؤشرات الفرعية .

- **الدراسات السابقة**:

نظرًا لأن عملية تقييم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات تمثل عاملا أساسيا في تطوير الأداء التدريسي لهم، فقد تناولت عدة دراسات سابقة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات عربيا وعالميا في الفترة الأخيرة يعرضها الباحث على النحو التالي:

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

وأما دراسة المحبوب(٢٠٠٠) فقد هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٣) طالبا و طالبة، طلب منهم الإجابة عن بنود الاستبانة المعدة من قبل الباحث، وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف تبعا للتخصص، وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث بعض التوصيات التي يراها مناسبة لمتخذي القرار بالجامعة من أجل رفع درجة تأهيل بعض منسوبيها من الهيئة التدريسية في المجال التدريسي و الإداري.

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

ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية ، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف، وأظهرت نتائج الدارسة أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (٨٠ ٪)، بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء ، وقد جاء مجال الاتصال مع المعلمين في المرتبة الأولى، تلاه عرض المادة التعليمية ، ثم تنظيم المادة التعليمية ، ثم التخطيط ، وأخيرا مجال التقويم.

وأجرت كساب (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تقييم الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم ، وكانت أداة الدراسة الاستبانه حيث تكونت من (٦٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات : الأكاديمي ، والنفسي ، والاجتماعي ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلبتهم على استبانه الممارسات التربوية لصالح أعضاء هيئة التدريس ، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس على استبانه الممارسات التربوية تبعا لمتغير الجنس ، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية وتربوية لأعضاء هيئة التدريس ، وإيجاد نظام حوافز تشجيعية للمتميزين الأكفاء من أعضاء هيئة التدريس .

ودراسة (Join M. (2007 والتى هدفت إلى استخدام معايير الجودة التعليمية في تحسين أداء كل العاملين بالعملية التعليمية من خلال تحديد معايير استخدام التقنية في التعليم بولاية ميتشجن الأمريكية، وأسفرت النتائج عن تدني مستوى أداء المعلمين في ضوء معايير الجودة لاستخدام أدوات تقنية التعليم، وأوصت الدارسة بضرورة تدريب المعلمين على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام تقنيات التعليم .

وقام عمران (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة سوهاج ، وقام الباحث بإعداد قائمة بمعايير ومؤشرات الجودة في الأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات ، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في ضعف النمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

دراسة أبو زيد (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء معايير الجودة ، وكان من نتائج الدراسة أن الممارسات التدريسية التي تم الاتفاق عليها تتمثل في : صياغة الأهداف صياغة سلوكية ، والتنويع في صياغة الأهداف، واستخدام التقنيات الحديثة، واستخدام الاختبارات المتنوعة، وإظهار الحيوية والنشاط والبشاشة أمام الطلبة والاهتمام باحتياجات الطلبة.

وقامت محمد (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وأعدت الباحثة قائمة بمعايير ومؤشرات الجودة في الأداء

التدريسي ، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع، وكانت أهم نتائج الدراسة بأن انخفاض مستوى الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع يرجع إلى قلة الاهتمام بالتخطيط لعملية التدريس ،قلة استخدام الوسائل التعليمية وعدم توفرها في المدارس ، وقلة استخدام استراتيجيات وطرق تدريس حديثة لقلة معرفتهم بها وضعف مستوى التمكن من المادة العلمية،وقلة الاهتمام بالتقويم ومتابعة النتائج.

وأجرى المزروعي(٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الدكتوراه لأقسام كلية التربية بجامعة أم القري، واستخدم الباحث الاستبانة على جميع أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٤١) طالب،و(٤٨) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن المعدل العام لجميع فقرات الاستبانة من وجهة نظر العينة أداء متوسط بمتوسط الحسابي(٢,١٦) وانحراف معياري(٠,٥٥)، كما ظهرت فروق بين عينة الدراسة تعزي للتخصص بين متوسط طلاب المناهج ومتوسط طالبات الإدارة لصالح طالبات الإدارة التربوية، وليس هناك فروق تعزي لمتغير الجنس.

كما أجرت البنيان(٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، ومحتوياته، ومخرجاته بجامعة الملك عبد العزيز، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير (التخصص- سنة التخرج) ، واستخدمه الباحثة المنهج الوصفي، الإستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من أربعة أبعاد، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية للبعد الأول" أهداف البرنامج" في الترتيب الأول بدرجة (كبيرة)، تلها " محتويات البرنامج"، ثم مخرجاته" جاءا بدرجة متوسطة،كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزي لسنة التخرج، بينما كانت هناك فروق تبعا للتخصص لصالح التخصصات العلمية، وأوصت الدراسة بضرورة ربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي، وتوفير الإمكانات الفنية الضرورية لتنفيذ البرنامج.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال العرض يتضح الآتي :

- اهتمت بعض الدراسات بتحديد المهارات التدريسية التى يجب ان يمارسها أعضاء هيئة التدريس أثناء قيامهم بعملية التدريس مثل دراسة (الخثلة،٢٠٠٠؛ أبوزيد،٢٠٠٨).
- كما ركزت بعض الدراسات على معايير جودة التدريس، وتقييم الأداء في ضوئه مثل دراسة (Join , 2007).
- وجد تضارب في نتائج الدراسات السابقة حول أداء أعضاء هيئة التدريس سواءً ارتبطت الدراسات بمعايير الجودة أم تمت بدونها، أو كان تطبيقها في التعليم العام أو العالي .
- من خلال الاطلاع الكامل على الدراسات السابقة خاصة العربية منها التي ناقشت مدى توافر المهارات التدريسية، نجد أن معظمها تناول مهارات التدريس في إطارها التقليدي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، بينما أضاف الباحث بعد آخر تمثلا في رضا الدارسين على البرنامج ككل؛ وذلك

للجوانب الكثيرة التي يعول عليه في هذا البعد في إنجاح عملية التعليم والتعلم، والأخذ بعين الإعتبار وجهة نظر المتعلمين في البرامج المقدمة لهم، كما تدعو إلى ذلك التوجهات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد معايير جودة الأداء، وبناء أداة الدراسة (الاستبانة)، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في هذا البحث والذي يهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع. (جابر وآخرون ، ٢٠١٠: ٣٠).

وقد اختار الباحث المنهج الوصفي لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، ويمكن من خلاله الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات طلاب وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل عن مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل حائل، وعددهم (٦١٣) طالب وطالبة، في الفصل الأول من العام الدراسي١٤٣٤. ١٤٣٥هـ .

وقد طبق الباحث أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة كعينة؛ نظراً لتمركزهم بجامعة حائل، حيث اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق الإستبانة على جميع الطلاب والطالبات، وعددهم (٦١٣) في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ، وهي فترة إعداد هذه الدراسة، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة طبقا للجنس والمستوي:

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المستوي والجنس .

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوي	المستوى الأول	٤٦٠	%٧٥,٩٣
	المستوى الثانى	١٥٣	%٢٥
	المجموع	٦١٣	%١٠٠
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	طلاب	٢٨٤	%٤٦,٣
	طالبات	٣٢٩	٥٣،٧
	المجموع	٦١٣	%١٠٠
المجموع الكلى	٦١٣		%١٠٠

- **أداة الدراسة** :

قام الباحث بالتوصل إلى قائمة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لدي عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء بعض معايير جودة الأداء التدريسي من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال تقييم الأداء التدريسي وجودة الأداء، حيث تم إعداد الاستبانة بناء على تلك المهارات التدريسية، وبالاستفادة أيضا من آراء بعض الخبراء والمختصين من

خلال مقابلات متعددة للباحث معهم، حيث تم إعداد الإستبانة وفقاً للخطوات الآتية:

- **الهدف من الاستبانة**:

تهدف الأداة إلي قياس جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر الطلاب.

- **مكونات الاستبانة**:

تكونت الاستبانة بصورته المبدئية من (٤٩) فقرة توزعت على أربعة محاور: الأول (التخطيط للتدريس المقرر وربطة بالبرنامج) وتضمن(٦) عبارة؛ والثاني (المهارات الأدائية واستراتيجيات التدريس)، وتضمن(٢٧) عبارة؛ والثالث (التقويم) وتضمن(١١) عبارات ، والرابع الرضا العام عن البرنامج، وتكون من عبارة واحدة.

- **صياغة عبارات الاستبانه**:

تم وضع عدد(٤٩) عبارة تدور حول محاور الاستبانه الأربعة، وقد حددت احتمالات الاستجابة عن كل عبارة تبعا للمدى الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد(متردد)، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وفقا لنمط "ليكرت" الخماسي لدرجات التقدير Likert-type scale .

- **التقدير الكمي لأداء عضو هيئة التدريس**:

تم تحديد درجة جودة الأداء التدريسي أو مستوياته وفق مقياس ليكرت الخماسي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح درجات الممارسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

درجة جودة الممارسة(الأداء)				
ضعيف (لا أوافق بشدة)	مقبول (أوافق)	جيد (محايد)	جيد جدا (أوافق)	ممتاز (أوافق بشدة)
١	٢	٣	٤	٥

وقد حددت درجة جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لتفسير قيم المتوسطات الحسابية للعبارات، ولتحديد طول خلايا المقياس(الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدي (٥- ١- ٤) ثم قسم هذا الناتج على عدد خلايا الاستبانه ، وعلى ضوء ذلك أصبح طول الخلية الصحيح هو(٤/٥= ٠.٨٠) ثم بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانه وهو الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وبالتالي أصبح بالإمكان تصنيف قيم الأوساط الحسابية لكل عبارة من العبارات وكذلك المتوسط الكلي لكل محور كما يلي (العمر، ٢٠٠٤: ١٢٦- ١٢٧)

- من ٤.٢٠ إلى ٥ ممتاز
- من ٣.٤٠ إلى ٤.١٩ جيد جداً
- من ٢.٦٠ إلى ٣.٣٩ جيد
- من ١.٨٠ إلى ٢.٥٩ متوسط
- من ١- إلى ١.٧٩ ضعيف.

- **صدق المقياس**:

للتحقق من صدق الاستبانة اعتمد الباحث على طريقتين هما:

- **أ - طريقة الصدق الظاهري:**

تمّ عرض المقياس بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم ، والمناهج وطرق التدريس، وقد طلب الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم عن مدى صحة هذه الفقرات، ومناسبتها لقياس درجة جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وقد تمّ أخذ الفقرة التي حصلت على إجماع بنسبة (٨٠٪) فأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات واستبعاد الفقرات التي لم يوافق عليها، واستقر المقياس على صورته النهائية على (٤٥) فقرة/سؤال.

- **ب - صدق الاتساق الداخلي:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس ، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ، كما يوضح ذلك الجدول الأتي :

الجدول (٣) معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له

المحور الأول		المحور الثاني								المحور الثالث		المحور الرابع	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٥	٧	٠,٧١	١٨		٢٩	٠,٦٩	٣٠	٠,٨٧	٣٤	٠,٧٦	٤٥	٠,٧٨
٢	٠,٧٩	٨	٠,٦٧	١٩	٠,٧٦	٣١	٠,٧٥	٣٢	٠,٦٩	٣٥	٠,٦٨		
٣	٠,٦٧	٩	٠,٧٨	٢٠	٠,٩٤	٣٣	٠,٧٤			٣٦	٠,٧٨		
٤	٠,٨٧	١٠	٠,٨٧	٢١	٠,٨٥					٣٧	٠,٨٢		
٥	٠,٧٩	١١	٠,٧٠	٢٢	٠,٧٧					٣٨	٠,٩٥		
٦	٠,٧٩	١٢	٠,٥٩	٢٣	٠,٧٤					٣٩	٠,٥٩		
		١٣	٠,٧٣	٢٤	٠,٨٦					٤٠	٠,٨٣		
		١٤	٠,٥٧	٢٥	٠,٧٨					٤١	٠,٧٨		
		١٥	٠,٧٨	٢٦	٠,٨٢					٤٢	٠,٨٢		
		١٦	٠,٨٢	٢٧	٠,٩١					٤٣	٠,٩٥		
		١٧	٠,٦٦	٢٨	٠,٧٦					٤٤	٠,٧٨		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجة كل عبارة ببعدها الذى تنتمي له جاءت محصورة بين (٠,٥٧- ٠,٩٥) وهى قيم مرتفعة تشير إلى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالبعد الذى تنتمي إليه؛ مما يشير إلى اتساق عبارات كل بعد من أبعاد الاستبانة، والجدول الآتي يوضح الاتساق بين الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذى تمثله .

الجدول (٤) قيم معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة التي ينتمي إليها

م	مكونات المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	المحور الأول	٠,٩٤
٢	المحور الثاني	٠,٧٩
٣	المحور الثالث	٠,٨٤
٤	المحور الرابع	٠,٦٨

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعد بالدرجة الكلية للاستبانة (٦٨,- ٩٤,) ؛مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الإستبانة.

- **ثبات الاستبانه**:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدم معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

الجدول (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لأبعدها المختلفة

م	مكونات المقياس	عدد العبارات / الأسئلة	معامل الثبات
١	المحور الأول	٦	٠,٩٦
٢	المحور الثاني	٢٧	٠,٨٥
٣	المحور الثالث	١١	٠,٨٩
٤	المحور الرابع	١	٠,٧٨
	الثبات الكلي للمقياس	٤٥	.٩٤

ويتضح من الجدول السابق فإن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية؛ حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٨)، (٠,٩٦) وكان معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٤)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها(ملحق رقم ٢).

- **الأساليب الإحصائية** :

للإجابة على تساؤلات الدراسة وإعداد أدواتها استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة وفقا للرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، (Statistical Package for the Social Sciences)، وهي :

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة .
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة .
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة .
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للكشف عن جودة الأداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية.
- اختبار (f-test) لدراسة الفروق والتي تعزى لدراسة الفروق لمتغير. (الجنس، المستوي).

- **عرض نتائج الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وفيما يلى النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

والذي ينص على" ما معايير جودة الأداء التدريسي اللازم توافرها لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل" ؟.للإجابة عن هذا السؤال توصل الباحث إلى قائمة بمعايير جودة الأداء التدريسي الواجب توافرها لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل، وقد مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات التالية:

- **١ – اشتقت القائمة في صورتها الأولية من المصادر التالية** :

- دراسة معايير الهيئة الوطنية للإعتماد والجودة بالمملكة العربية السعودية (معيار التعليم والتعلم).

- الأدبيات المتخصصة ذات الصلة بالجودة بشكل عام وجودة الأداء التدريسي بشكل خاص.
- تحليل الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال جودة الأداء التدريسي وتقييمه.
- تحليل أبحاث المؤتمرات المتخصصة وبعض المشاريع العالمية، والإقليمية في مجال الجودة وجودة الأداء التدريسي.
- استطلاع آراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، وبعض خبراء الجودة والتطوير، من خلال مقابلات مفتوحة معهم حول أهم أبعاد ومعايير الأداء التدريسي.

وبناء علي ما تقدم تم التوصل إلي قائمة مبدئية تحتوي علي عدد المعايير الرئيسة والفرعية والتى يمكن تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في ضوئها.

- **٢ – عرض القائمة في صورتها الأولية علي مجموعة من الخبراء والمحكمين** :

في المجالات السابقة؛ وذلك للتحقق من مناسبتها لتحقيق الهدف منها، وقد اتفقت الآراء بنسبة (٨٥٪) حول تحقيق هذه المعايير من الهدف الذي وضعت من أجله.

- **٣ – الصورة النهائية للقائمة** :

أصبحت القائمة في صورتها النهائية ، حيث اشتملت القائمة على عدد (٥) معايير رئيسية، وتضمن كل معيار عدد من المؤشرات، كما يوضحها الجدول التالية:

جدول(٦) قائمة معايير جودة الأداء التدريسي ومؤشراتها

م	اسم المعيار	عدد المؤشرات
١	وضوح الرؤية العام للبرنامج	٢
٢	التخطيط العام للتدريس	٤
٣	المهارات الأدائية واستراتيجيات التدريس	٢٧
٤	تقويم عملية التدريس	١١
٥	الرضا العام عن الأداء التدريسى بالبرنامج	١
المجموع	خمسة معايير	٤٥

وبذلك يكون قد أجيب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**:

والذي ينص على" ما المهارات التدريسية الواجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل" ؟

للإجابة عن هذا السؤال توصل الباحث إلى قائمة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل، حيث تم الاعتماد بشكل رئيسي للتوصل لهذه القائمة بناء على قائمة معايير جودة الأداء التدريسي، وبعض الأدبيات المتخصصة في مجال طرق التدريس ومهاراته والأداء التدريسي لدي المعلم وأبعاده، بالإضافة إلى الدراسات السابقة . حيث تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (٥) معايير رئيسية، ومن خلال المناقشات مع الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس تم دمج

المعيار الأول والثاني معاً، وحذف المعيار الخامس، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٣) معايير رئيسية، و(٤٤) مؤشر أداء فرعي. (ملحق ١)، وبذلك يكون أجيب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث** :

والذي ينص على" ما مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم" ؟

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية لكل معيار وما يحتويه من مؤشرات أداء كما توضحها الجداول أرقام (٧)و(٨)و(٩) تلك النتائج .

- **أولاً: المعيار الأول: التخطيط لعملية التدريس وربطه بأهداف البرنامج:**

يبيّن الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على مؤشرات المعيار الأول:

الجدول (٧): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار التخطيط للتدريس لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية (٦١٣ = ن)

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة جودة الأداء	الترتيب
١	الخطوط الأساسية للمقرر والبرنامج واضحة بالنسبة لي.	4.15	.833	جيد جداً	1
٢	وضحت لي الصلة والعلاقة بين المقرر وبقية مقررات البرنامج.	4.07	.848	جيد جداً	2
٣	متطلبات النجاح في المقرر واضحة بالنسبة لي.	3.99	.875	جيد جداً	3
٤	مصادر مساعدتي في المقرر واضحة وميسرة بالنسبة لي.	3.90	.946	جيد جداً	6
٥	كان تنفيذ المقرر، والأشياء التي طلب مني أدؤها متسقة مع الخطوط الأساسية للمقرر.	3.98	.911	جيد جداً	4
٦	حدد الأستاذ في المقرر مستوى الإتقان المطلوب في الموضوعات .	3.89	.965	جيد جداً	5
	المتوسط العام للمعيار الأول	3.9976	.75710	جيد جدا	

يتبين من الجدول السابق أن مستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار التخطيط للتدريس لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية جاءت بدرجة (جيد جدا)، وكان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣,٩٩٨) وانحراف معياري (٠,٧٥٧).وجاء ت جميع عوامل المعيار الأول بدرجة جيد جدا، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (٣.٨٩-٤.١٥)، حيث كانت أعلى مؤشر في هذا المعيار هو" كانت الخطوط الأساسية للمقرر والبرنامج واضحة بالنسبة لي" وكان المتوسط الحسابي (٤.١٥)،وجاء المؤشر" حدد الأستاذ في المقرر مستوى الإتقان المطلوب في الموضوعات . " في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣.٨٩). وترجع هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتم اختيارهم للتدريس بالبرنامج ممن لديهم خبرة كبيرة في عملية التدريس بصفة عامة، والتدريس للدراسات العليا والدبلومات بصفة خاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنيان (٢٠١٤) بينما تختلف

مع نتائج عددٍ من الدراسات مثل: دراسة الخثيلة(٢٠٠٠)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٢)، ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢)، Join , 2007 ودراسة العلى (٢٠٠٧).ودراسة أبوزيد (٢٠٠٨)، ودراسة المزروعي (٢٠١٠)، الأمر الذي يؤكد أن جامعة حائل تسعي وتسير في خطواتٍ جادة إلى تحقيق مستوى معايير الجودة الشاملة التي أصبحت مطمحا أساسيا لجميع الجامعات، فالجودة تهدف إلى رفع مستوى التعليم والتعلم مع التركيز على مستوى الكفايات النوعية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالمهارات اللازمة، وتطوير مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء الاقتصاد المرتكز على المعرفة، لتوفير فرص التعليم المتميز والتعليم النوعي للجميع، وضبط جودة التعليم ضمن موارد مالية ومادية محددة.

- **ثانياً: المعيار الثاني: المهارات الأدائية لتنفيذ التدريس واستراتيجيات تدريسه**

يبيّن الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على مؤشرات المعيار الثاني :

الجدول (٨): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار المهارات الأدائية لتنفيذ المقرر واستراتيجيات تدريسه لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية (٦١٣= ن)

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى جودة الأداء	الترتيب
١	كان الأستاذ ملتزم بإعطاء المقرر بشكل كامل.	4.10	.893	جيد جداً	1
٢	لدى الأستاذ إلمام كامل بمحتويات المقررات .	3.99	.958	جيد جداً	4
٣	يمهد الأستاذ للموضوعات المراد تعلمها تمهيداً مناسباً .	3.89	.973	جيد جداً	11
٤	يربط الأستاذ خلال عروضه للموضوعات.	3.85	.944	جيد جداً	13
٥	كان الأستاذ متحمس لما يقوم بتدريسه.	3.91	.962	جيد جداً	9
٦	كان الأستاذ مهتم بمدى تقدمي وكان معين لي.	3.84	.988	جيد جداً	14
٧	حرص الأستاذ على التركيز على الجوانب التطبيقية للمادة العلمية أثناء شرحها.	3.83	.992	جيد جداً	15
٨	أتاح الأستاذ لي فرصة المشاركة في تخطيط بعض ما سيتم تعلمه في المقررات.	3.77	1.038	جيد جداً	17
٩	عمل الأستاذ على حفز واستثارة أفكاري للمشاركة أثناء المحاضرات.	3.92	.937	جيد جداً	8
١٠	إستخدم الأستاذ العديد الأمثلة التوضيحية التي تساعدني على فهم الموضوع.	3.98	.924	جيد جداً	5
١١	تميز الأستاذ بثقافة عامة تدعم تخصصه العلمي.	4.02	.898	جيد جداً	2
١٢	نوع الأستاذ في إستخدام طرق التدريس .	3.86	.996	جيد جداً	12
١٣	ساعدني الأستاذ علي تنمية مهاراتي الشخصية .	3.95	.923	جيد جداً	6
١٤	دفعني الأستاذ إلى استخدام الحاسب الآلي في إعداد المهام والواجبات .	4.00	.947	جيد جداً	3
١٥	أسهمت جهود الأستاذ في تنمية إتجاهي نحو العلم .	3.98	.924	جيد جداً	5
١٦	كان كل ما يقدم لي في المقرر حديثا ومفيداً .	3.93	.952	جيد جداً	7
١٧	كانت المصادر التي احتجتها في المقرر متوافرة كلما كنت أحتاج إليها.	3.85	1.020	جيد جداً	13
١٨	كان هناك استخدام فعال للتقنية لدعم عمليات التعليم في المقرر.	3.79	1.064	جيد جداً	16
١٩	وجدت تشجيعاً لإلقاء الأسئلة وتطوير أفكاري الخاصة.	3.86	.971	جيد جداً	12
٢٠	شجعت أثناء دراستي على تقديم أفضل ماعندي.	3.93	.961	جيد جداً	7
٢١	ساعدني أسلوب التدريس على تحسين قدرتي على الإتصال بفاعلية.	3.93	.945	جيد جداً	7
٢٢	أتاح الأستاذ لي ولزملائي فرصاً للحوار داخل القاعة وخارجها.	4.00	.948	جيد جداً	3
٢٣	أتاح لي الأستاذ فرصة إبداء رأيي، وتوضيح أوجه النقد بحرية	3.91	.972	جيد جداً	9
٢٤	ساعدني أسلوب التدريس في البرنامج على تحسين مهاراتي في العمل داخل مجموعات .	3.95	.971	جيد جداً	6
٢٥	ساعدني الأستاذ في تنمية مهاراتي الشخصية في التعلم الذاتي.	3.89	.955	جيد جداً	11
٢٦	ساعدت المتطلبات والمهام التي أوكلت لي أثناء دراستي في تطوير معرفتي ومهاراتي.	3.90	.949	جيد جداً	10
٢٧	كانت كمية العمل في المقرر متناسبة مع عدد الساعات المعتمدة المخصصة له.	3.84	.959	جيد جداً	14
	المتوسط العام للمعيار الثاني	3.913	.80488	جيد جداً	

يتبين من الجدول السابق أن مستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار المهارات الأدائية لتنفيذ التدريس واستراتيجيات تدريسه لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية جاءت بدرجة (جيد جدا)، وكان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٨٠٤).

وجاءت جميع عوامل المعيار الثاني بدرجة جيد جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (٣,٧٧- ٤,١٠)، حيث كانت أعلى مؤشر في هذا المعيار هو" أن الأستاذ ملتزم بإعطاء المقرر بشكل كامل، وكان المتوسط الحسابي(٤,١٠)،وجاء المؤشر" أتاح الأستاذ لي فرصة المشاركة في تخطيط بعض ما سيتم تعلمه في المقرر." في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣,٧٧).

- **ثالثاً: المعيار الثالث: تقويم عملية التدريس** :

يبيّن الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على مؤشرات المعيار الثالث:

الجدول (٩): يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار تقويم تدريس المقرر لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية(٦١٣ = ن)

م	المؤشرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة جودة الأداء	الترتيب
١	كان الاستاد متمكن من تقويم اداني التعليمي وتعديل مساره أثناء الفصل الدراسي.	3.86	.966	جيد جداً	1
٢	قدمت لي درجات الواجبات والإختبارات في المقرر خلال وقت معقول ومناسب.	3.89	.982	جيد جداً	2
٣	كان تصحيح واجباتي واختباراتي عادلا ومناسباً.	3.88	.936	جيد جداً	3
٤	استخدم الاستاد عدد من الاساليب لتقييم اداني .	3.87	.966	جيد جداً	4
٥	قدم الاستاد في المقررات تغذيه راجعه لمهامي، وواجباتي، وإختباراتي المختلفة.	3.88	.935	جيد جداً	3
٦	اعلمت مسبقا باساليب التقويم التي سوف تستخدم لتقويمي في المقرر.	3.88	1.011	جيد جداً	3
٧	ركز الاستاد في تقويمي على قياس المستويات العقلية العليا : التحليل / التركيب / التقويم.	3.84	.951	جيد جداً	5
٨	استخدم الاستاد في تقويمي انواعا متعددة من التقويم .	3.77	1.005	جيد جداً	7
٩	ما تعلمته في هذا البرنامج مهم وسيفيدني مستقبلاً.	3.81	.968	جيد جداً	6
١٠	ساعدني اسلوب التدريس في المقرر على تحسين قدرتي على التفكير.	3.90	.976	جيد جداً	1
١١	شجعني اسلوب الدراسه في المقرر ، واليات التقويم على تنمية مهاراتي في التقويم الذاتي.	3.90	.967	جيد جداً	1
المتوسط العام للمعيار الثالث		3.8616	.84313	جيد جدا	

يتبين من الجدول السابق أن مستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار تقويم تدريس المقرر لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية جاءت بدرجة (جيد جدا)، وكان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣,٨٦) وانحراف معياري (٠,٨٠٤).

وجاءت جميع عوامل المعيار الثالث بدرجة جيد جداً، حيث تراوح المتوسط الحسابي للمؤشرات ما بين (٣.٧٧- ٣.٩٠)، حيث كانت أعلى مؤشر في هذا المعيار هو" ساعدني أسلوب التدريس في المقرر على تحسين قدرتي على التفكير"، ومؤشر "شجعني أسلوب الدراسة في المقرر ، وآليات التقويم على تنمية مهاراتي في التقويم الذاتي"، وكان المتوسط الحسابي (٣.٩٠)، وجاء المؤشر استخدم الأساتذة في تقويمي أنواعا متعددة من التقويم "في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (٣.٧٧).

- **رابعاً: المعيار الرابع: الرضا العام عن البرنامج من خلال جودة الأداء التدريسي:**

من خلال حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار الرضا العام لبرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، تبين أن المتوسط الحسابي (٣.٩٥٦) والانحراف المعياري (٠.٩٨) حيث كانت درجة الرضا جيدة جدا.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :**

والذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين مستوي جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل تعزي لمتغير(الجنس- المستوي) من خلال استجابات المتعلمين أنفسهم"؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين (Indepenedent Samples T-Test) في إجابات أفرد الدراسة طبقا إلى اختلاف متغير الجنس ومتغير المستوي، وذلك على النحو التالي:

- **أ-الفروق وفقا لمتغير المستوي :**

يعرض الجدول رقم(١٠) نتائج " اختبار ت لعينتين مستقلتين (Indepenedent Samples T-Test) في إجابات أفرد الدراسة طبقا إلى اختلاف المستوي الدراسي، وذلك على النحو التالي:

جدول (١٠): نتائج " اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب طبقاً للمستوي (ن ٦١٣)

المعيار	المستوي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التخطيط لعملية التدريس	الأول	460	3.9591	.77798	-2.190	611	.656	غير دالة
	الثاني	153	4.1133	.67987				
تنفيذ التدريس واستراتيجياته	الأول	460	3.8714	.80896	-2.225	611	.674	غير دالة
	الثاني	153	4.0380	.78183				
تقويم عملية التدريس	الأول	460	3.8285	.84906	-1.692	611	.843	غير دالة
	الثاني	153	3.9614	.81969				
الرضا العام عن البرنامج	الأول	460	3.9326	.97116	-1.023	611	.636	غير دالة
	الثاني	153	4.0261	1.00622				

تبين نتائج الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى معنوية (٠.٠٥) وفقا لمتغير المستوي التعليمي فيما يتعلق جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج

الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب ، حيث لا توجد فروق بين طلاب المستوي الأول وطلاب المستوي الثاني ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل.

وعليه يمكن قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة وهو" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات طلاب وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية حول مستوي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج تعزي لمتغير المستوي".

- **ب-الفروق وفقا لمتغير الجنس**:

يعرض الجدول رقم(١١) نتائج " اختبارت لعينتين مستقلتين (Indepenedent Samples T-Test) في إجابات أفرد الدراسة طبقا إلى اختلاف الجنس، وذلك على النحو التالي:

جدول (١١): نتائج " اختبارت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب طبقا لمتغير الجنس(ن ٦١٣)

المعيار	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التخطيط لعملية التدريس	ذكور	284	4.0106	.84769	.395	611	.693	غير دالة
	إناث	329	3.9863	.67026				
تنفيذ التدريس واستراتيجياته	ذكور	284	3.9503	.87637	1.067	611	.287	غير دالة
	إناث	329	3.8808	.73747				
تقويم عملية التدريس	ذكور	284	3.9245	.88222	1.717	611	.262	غير دالة
	إناث	329	3.8074	.80527				
الرضا العام عن البرنامج	ذكور	284	3.9366	1.03107	-.454	611	.650	غير دالة
	إناث	329	3.9726	.93501				

تبين نتائج الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وفقا لمتغير الجنس فيما يتعلق جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب ، حيث لا توجد فروق بين الذكور والإناث ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل.

وعليه يمكن قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة وهو" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات طلاب وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية حول مستوي جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالبرنامج تعزي لمتغير الجنس".

- **تفسير نتائج الدراسة** :

يتبين من عرض النتائج السابقة أن مستوي جودة الأداء التدريسي لمؤشرات معيار (التخطيط للتدريس – المهارات الأدائية لتنفيذ التدريس – والتقويم) لدى عضو هيئة تدريس من وجهة نظر طلاب ببرنامج الدبلوم العام في التربية جاءت بدرجة (جيد جدا)، حيث تراوح المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (٣,٧٧- ٤,١٥) وكذلك رضا المتعلمين العام عن البرنامج أيضا بدرجة(جيد جدا)، حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٩٥٦) والانحراف المعياري (٠,٩٨). ويمكن للباحث أن يرجع هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتم اختيارهم

للتدريس بالبرنامج ممن لديهم خبرة كبيرة في عملية التدريس بصفة عامة والتدريس للدراسات العليا والدبلومات بصفة خاصة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البنيان (٢٠١٤) بينما تختلف مع نتائج عددٍ من الدراسات مثل : دراسة الخثيلة (٢٠٠٠)، ودراسة الجعفري (٢٠٠٢)، ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢) ، Join , 2007 ،ودراسة العلى(٢٠٠٧)، ودراسة أبوزيد (٢٠٠٨)، ودراسة المزروعي (٢٠١٠)، الأمر الذي يؤكد أن جامعة حائل تسعي وتسير في خطواتٍ جادة إلى تحقيق مستوى معايير الجودة الشاملة التي أصبحت مطمحا أساسيا لجميع الجامعات، فالجودة تهدف إلى رفع مستوى التعليم والتعلم مع التركيز على مستوى الكفايات النوعية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالمهارات اللازمة، وتطوير مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء الاقتصاد المرتكز على المعرفة، وضبط جودة التعليم ضمن موارد مالية ومادية محددة.

كما تبيَّن من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وفقا لمتغير الجنس والمستوي الدراسي فيما يتعلق جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلاب، حيث لا توجد فروق بين الذكور والإناث ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة حائل والمستوي الأول والثاني.

- **المقترحات**:

يقترح الباحث في ضوء نتائج الدراسة عدد من المقترحات هيٍ:

- أن تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوبا واحداً في تقييم عضو هيئة التدريس لأن الأسلوب الإداري الوحيد المعتمد الآن لا يحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.
- وضع آلية جديدة لتحقيق أساليب تقويم جديدة التي تناولها الباحث مثل التقييم الذاتي وتقويم الطلبة وتقويم الزملاء وغير ذلك لما ستحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته في جودة التعليم العالي.
- التدريب على تقييم الأداء التدريسي بكل أنواعه وإعطائه الأهمية في دورات وتطوير التدريس الجامعي لما يحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته على جودة التعليم.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المتميزين في أدائهم التدريسي ويمكن أن يسمى الأستاذ الأول في الأداء التدريسي في كل قسم ومن ثم في كل كلية لأن ذلك سيدفع الآخرين للوصول إلى التميز في الأداء التدريسي ويسهم ذلك في تحقيق جودة التعليم العالي.

- **التوصيات** :

يوصي الباحث بإجراء عدد من البحوث والدراسات حول:

- التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة من خلال الدراسات الاستطلاعية.
- تقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر المختصين في طرائق التدريس.
- إجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي.

◄◄ أحدث أساليب تقويم مهارات أعضاء هيئة التدريس عالمياً.

• المراجع العربية :

- أبو زيد، طه (٢٠٠٨):الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ،ع(١٣٥)، ج(٢).
- البنيان، ابتسام ناصر(٢٠١٤): تقييم الطالبات لبرنام الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، محتوياته، مخرجاته، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،ع(٤٦)،ج(١)، ص ص١٤٧- ١٧٨.
- الجفري، ابتسام حسين(٢٠٠٢): آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القري، المجلة التربوية، م (١٦)،ع (٦٤).
- الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥): أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق- سوريا.
- الجنابي ، عبد الرزق (٢٠٠٩): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة .
- الحازمي، أسامة محمد؛ وصالح، شعيب جمال؛ وخليفه، هشام أنوار(٢٠١٢):تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – رابطة التربويين العرب ،ع(٢٨)،ج (٣)، ص ص ١٦٩– ٢٢٠.
- الحماد، ياسمين بنت حماد(٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدينة حائل في ضوء معايير جودة التدريس، ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الحميدي، منصور بن علي (٢٠١٠): إسهام برنامج تدريب القيادات التربوية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير أدائهم المهني، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحويطي ، عواد بن حماد(٢٠١٠): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب - جامعة تبوك في ضوء الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة - مصر ،ع (١٠٦)، ص ص ١٥٨ – ١٩٩.
- الخثيلة،هند ماجد (٢٠٠٠): المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة، م (١٢).ع(٢) ،
- خير الله ، أسامة عبد النبى عبد اللاه (٢٠١٠): فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، ماجستير غير منشور، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- زغلول ، برهامي عبد الحميد ، وحمدي عبد العزيز (٢٠٠٧): نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، ٢٥–٢٦ يوليو، دار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الثالث .

- سيد، أسامة محمد؛والجمل، عباس حلمي(٢٠١٢م): أساليب التعليم والتعلم النشط، القاهرة. دار العلم والإيمان.
- الشمري، ماشي محمد(٢٠١١):١٠١إستراتيجية في التعلم النشط، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الطيطي، محمد عيسى(٢٠١٠): درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، م(٢٠)، ع (٣) ، ص ص ٢١- ٦٦.
- عادل السعيد البناء وسامي فتحي عمار(٢٠٠٥) : إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في مصر، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر العربي الرابع "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة ونظم الاعتماد د"، جامعة عين شمس، العدد الثاني، الفترة من ١٨- ١٩ ديسمبر.
- عبد الوهاب بن محمد النجار(٢٠٠٧): أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، الموقع:http://www.facuty.ksu.edu.sa/aljarf
- العلى، ريم عبدالعزيز محمد(٢٠٠٧): تقويم أداء معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- العمايرة، محمد حسن(٢٠٠٦): تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الاسراء الخاصة بالاردن للمهام التعليمية المناطقة بهم من وجهة نظر طلبتهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، كلية التربية، م(٧)، ع(٣).
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد(٢٠٠٨): تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول " تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية"، القاهرة :جامعة عين شمس، من : 19 – 20يوليو.
- العنزي، بشري خلف(٢٠٠٧): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية" جستن"، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، ص ص ١- ١٧٦.
- عيسي، محمد أحمد(٢٠١١): تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة التربية بالمنصورة، مصر، ع(٧٦)، ج٢، ص ص ٣٣٢- ٣٨٠.
- فرزهوالد وزلفجانج (٢٠٠٣)، ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، مكتب التربية الدولي، اليونسكو- جنيف، م(٢٣)، ع (١٢٥).
- قرشم ، احمد عفت؛ العراقى ، السعيد محمود؛ الثقفى ، أحمد بن سالم(٢٠١٢): تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف فى ضوء معايير جودة الداء .دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية،ع (٢٧)، ص ص ٤٧– ٩٠.

- كساب، نهلة رشاد(٢٠٠٤): الممارسات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم، الجودة في التعليم العالي(١)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المحبوب، عبدالرحمن(٢٠٠٠): تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، م (١٢)، ع (٢)، ص ص ٢٣١- ٢٦٦.
- محمد، آمال جمعة (٢٠٠٩): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة - مصر ،ع(٨٨) ، ص ص١٤ - ٦٧.
- المزروعي، حفيظ محمد(٢٠١٠): تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، م (٢)، ع (١)، ص ص ٧٣- ٩٩.
- النجار، فريد (٢٠٠٤): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
- هيئة الجودة التربوية (٢٠٠٥): مراحل تطبيق الجودة ، المؤتمر الوطني الأول/ السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح ، المملكة العربية السعودية ، ٢٦ – ٢٨ ربيع الأول .

• المراجع الأجنبية :

- Yonghong, Cai & Chongde, Lin. (2006). Theory and Practice on Teacher Performance Evaluation. Front. Educ. 1: 29–39 .
- Singer-Gabella, Marcy & Wallace, Jennifer. (2012). Why the Stanford Teacher Performance Assessment (TPA) Is a Step in the Right Direction. Evaluation Systems Publications. Available online at http://www.pearsonassessments.com/pai/ea/ES_Pub/ES_Publications.htm?ResourceId=es_pub_2012 .
- Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. In J. H. Stronge (Ed.), Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice 2nd Ed., pp. 1-23. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- John, K. (2007). Standards in the Classroom: How Teachers and Students Negotiate Learning. New York: Teachers College Press, Colombia University.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "

إعـــداد :

د / حمودة أحمد حسن
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

د / هاني محمد حامد
مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

" التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "

د / حمودة أحمد حسن د / هاني محمد حامد

• **مستخلص:**

توصل البحث إلي مجموعة من النتائج تشير إلي أن المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية تواجه العديد من التحديات التي تعوقها من تحقيق أهدافها منها: النقص الحاد في المعامل والوسائل اللازمة لتعزيز شرح الدروس في المناهج المطورة. ازدحام الدرس الواحد بالمفاهيم والتعريفات والمصطلحات الجديدة وغير المألوفة للطلاب. بعض مفردات المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم لا تتناسب مع البيئة السعودية. وجود أنشطة في المناهج المطورة يستحيل تطبيقها. كثرة الأعمال الإدارية المكلف بها معلم المناهج المطورة من قبل الإدارة علي حساب تدريس تلك المناهج. الدورات التدريبية للمعلمين قليلة ولا تتناسب مع متطلبات المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم. نظرة الطلاب للمعلم الذى يوجههم فقط(علي أساس أن المعلم في المنهج المطور موجه ومرشد فقط) بأنه غير متمكن من المادة العلمية.وانتهي البحث إلي مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام والتركيز علي تأهيل وتدريب معلمي الرياضيات والعلوم قبل وأثناء الخدمة بصفة دورية ، وذلك لضمان نجاح المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم في تحقيق أهدافها. ضرورة أن يقتصر تدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم علي معلمين متخصصين. تنفيذ ورش عمل ميدانية لمعلمي الرياضيات والعلوم لمناقشة تطبيق النظريات التربوية الحديثة في التدريس. ضرورة أن تكون موضوعات المحتوي في المنهجين (الرياضة والعلوم) مرتبطة بواقع التلاميذ وخبراتهم الحياتية. الاهتمام بتوفير التقنيات والتجهيزات والمعامل والقاعات والكتب والمراجع العلمية والوسائل اللازمة لتدريس المناهج المطورة للرياضيات والعلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة. العمل علي تقليل النصاب التدريسي لمعلمي الرياضيات والعلوم حتي يستطيعوا الأداء بشكل أفضل.

Challenges Hindering the Goal Achievement of Improved Mathematics and Science Curricula from the Point of View of Intermediate School Teachers in Saudi Arabia

Dr. Hamouda Ahmed Hassan *Dr. Hani Mohammed Hamid*

Abstract:

This study aimed at identifying the challenges hindering the goal achievement of improved Mathematics and Science curricula from the point of view of intermediate school teachers in Saudi Arabia. Fifty intermediate stage teachers teaching the developed Science and Mathematics curricula in Jazan participated in the study. A questionnaire was developed by the researchers to achieve the aim of the study. The research reached many results showing that the improved Mathematics and Science curricula in Saudi Arabia faced many challenges that hinder achieveing their goals. Some of these results are:The great shortage in labs and aids necessary for supporting lesson explanations in the improved curricula.The great number of unfamiliar concepts, terms and definitions for the students, within each lesson.The inconvenience of some items for the Saudi environment.The impossibility of achieving some activities included in the improved curricula.The administrative work load over the shoulders of the improved

curricula teachers, in a way that exceeds their teaching load.The insufficiency and inadequacy of training courses organized for improved Mathematics and Science curricula teachers.The belief from the part of the students that the guiding teacher is not mastering the subject matter of the course (as the role of the teacher in the improved curricula is confined to guiding and counseling).The following recommendations have been suggested by the research:The importance of training the improved Mathematics and Science curricula teachers constantly, so as to guarantee the achievement of the improved curricula goals.The necessity of confining the teaching of the improved curricula mainly to specialized teachers. Organizing field workshops for the teachers on the implementation of modern educational theories in teaching.The necessity of incorporating the topics in both curricula (Mathematics and Science) to the students' real-life experiences.The importance of providing middle schools in Saudi Arabia with the modern technologies, aids, books, and classrooms required for the teaching of the improved Mathematics and Science curricula.Working on decreasing the teaching load of Mathematics and Science teachers to help them perform more effectively.

- **مقدمة** :

يتطلب تطوير النظم التربوية وتحديثها تعديل المناهج الدراسية القائمة، وتجريب مناهج جديدة تواكب التقدم العلمي والتقني المتسارع، وتفي بمتطلبات الحياة العصرية، وتحقق تطلعات الطلبة وطموحاتهم، وتنمي قدراتهم الإبداعية ومهاراتهم العقلية المتعددة.

وقد اتجهت معظم الدول المتقدمة والنامية علي حد سواء إلي إعادة النظر في نظمها التعليمية في رغبة في تحسين أدائها وتطوير مناهج التعليم، كي تتوافق مع الثورة العلمية والتكنولوجية، فالمنهج الذي لا يتطرق إليه التعديل والتطوير لا يمكنه أن يساير العصر الحديث.

ولا شك أن هناك أشكالا متعددة للمنهج المطور، فقد يكون مستندا إلى الوحدات الدراسية ، أو المشروعات العلمية ، أو المواد المندمجة، أو مبنيا على أساس التكامل بين جوانب المعرفة العلمية المختلفة بغض النظر عن وجود فواصل أو حواجز بين التخصصات المختلفة ، وذلك في إطار منظومات مفاهيمية مترابطة تشكل الهياكل العامة للمعرفة الرياضية والعلمية ، حيث يمكن اشتقاق منظومات مفاهيم لدرس مفرد ،أو لمقرر، أو لبرنامج تربوي كامل. والمنظومة المفاهيمية التي تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات تصبح المكوّن المعرفي للمنهج ، وأن المنهج هو سلاسل مترتبة على نواتج التعلم المقصود ، وهذه النواتج يمكن أن تكون ذات طبيعة معرفية، أو وجدانية ، أو نفسحركية .(Beinssner, 1992: 3164)

وتعد عملية تطوير المناهج من العمليات الحيوية والمستمرة في النظام التربوي ، وعادة تجري هذه العملية عند حدوث تغيرات جوهرية في المجتمع تستدعي إعادة النظر في كل ما هو موجود سواء في المناهج الدراسية أو غيرها ، وهي عملية معقدة تحتاج حشد الكثير من الطاقات البشرية والكوادر المدربة والقادرة

على التطوير ، كما تحتاج إلى الإمكانات المادية اللازمة لإجراء التطوير ، وعلى الرغم من كثرة الكتابات النظرية حول تطوير المناهج ، إلا أنه لوحظ أن هناك قصورا فيما يمكن وصفه بالتوازن بين الدراسات النظرية من ناحية ، والدراسات الميدانية من ناحية أخرى ، على الرغم من أن الحاجة إلى تقويم المناهج وتطويرها تنبعث من مشكلات ميدانية في الأصل ، ويحتاج العاملون في هذا الميدان إلى بيانات من مصادر عديدة ، وهذا يعني أن عملية التطوير ليست عملية فردية ولكنها عملية جماعية تعاونية علمية تستند أساسا على توافر الخبراء الذين يعملون في ظل فلسفة تربوية واضحة المعالم (اللقاني ، ١٩٨٩، ٤٤٦).

وبالنسبة للعلوم فقد أصبحت الحاجة للتطوير Development والتغيير Change في مناهجها وبرامجها ومشروعاتها عالميا واضحة في منتصف القرن العشرين. وقد شكل العديد من العوامل والمؤثرات ظروفا أثرت في تطوير مناهج العلوم وتوجهاتها، منها: الضغوطات الاجتماعية، والنمو الصناعي والتكنولوجي للمجتمع، ومتطلبات الاقتصاد، وتفجر المعرفة العلمية، وبداية سباق الفضاء، والقفزات التكنولوجية في الأدوات والمواد التعليمية، والمفاهيم الجديدة في تعلم الطلبة ونموهم، والاستياء من الطرائق والأساليب المستخدمة في تدريس العلوم. كل هذه العوامل وغيرها أدي إلي إحداث تطويرات وتغييرات وتوجهات جديدة في مناهج العلوم وتدريسها.(عايش زيتون، ٢٠١٠، ١٤٩)

ويعد مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة، ويهدف إلي التطوير الشامل لتعليم الرياضيات والعلوم من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية والتقويم والتعلم الإلكتروني والتطوير المهني، وذلك بالاعتماد علي ترجمة وموائمة مواد تعليمية عالمية أثبتت فاعليتها في تحسين التعليم، ويقوم هذا المشروع علي موائمة سلاسل عالمية متميزة لمناهج الرياضيات والعلوم (سلاسل ماجروهيل McGraw-Hill) لجميع مراحل التعليم العام(الابتدائي، المتوسط، الثانوي) في المملكة العربية السعودية، وللاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال بما يواكب الدول المتقدمة لبناء جيل إيجابي قادر علي حل مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه ويسهم بشكل بناء في بنائها ورقيها ومنعتها.

وتتمثل رؤية هذا المشروع في تطوير قدرات وإبداعات ومهارات طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية للوصول إلي فهم عميق للمادة العلمية وبناء مفاهيم جديدة وحل المشكلات وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال واستخدام التقنية وفق أحدث المعايير العلمية العالمية لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات الريادة في سباق التنافسية العالمي للوصول إلي مستوي متقدم في تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم الطبيعية. (فهد الشايع، عبد الناصر عبدالحميد:٢٠١١، ١١٣)

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بإعداد ذلك المشروع لتطوير المناهج الدراسية في الرياضيات والعلوم وذلك لما يلي:(وزارة التربية والتعليم : ٢٠٠٦، ١٨)

- تنفيذا لتوجهات خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز- حفظه الله- بتطور الرياضيات والعلوم.
- واقع مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية الحالية والتطوير النوعي لها.
- الاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في تعليم الرياضيات والعلوم.
- مواكبة متطلبات خطط التنمية وحاجات المجتمع المتجددة.

واستندت فلسفة ذلك المشروع علي المبادئ العشرة التالية:

- التعلم المتمركز حول المتعلم Learner –centered learning.
- الإثارة المعتمدة علي الوسائط المتعددة Multimedia.
- التعلم بمداخل متعددة Multi- approaches learning.
- التعليم من خلال العمل التعاوني Learning collaboratively.
- تبادل المعرفة والتواصل بها وتمثيلها بطرائق متعددة.
- التعلم النشط القائم علي الاستكشاف والاستقصاء Active, exploratory, inquiry-based learning.
- تنمية مهارات التفكير Developing thinking skills .
- تنمية مهارات صناعة القرارات واتخاذها Developing decision making and decision taking skills
- تنمية قدرات المتعلم علي تقديم المبادرات المخططة Proactive-planned initiative
- ربط التعلم بسياقات حياتية حقيقية Authentic real world contexts

- **أهداف مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية :**

- تمثلت أهداف مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم فيما يلي: (محمد أبو الفتوح حامد وآخرون:٢٠١٢، ٨٣،٨٤) (وزارة التربية والتعليم : ٢٠٠٦، ١٩)
- بناء مناهج الرياضيات والعلوم والمواد التعليمية الداعمة لها مثل(الكتب المدرسية الخاصة بالرياضيات والعلوم، ادلة المعلمين والمعلمات، كراسات النشاطات، كراسات التجريب العملي، الشفافيات، الأقراص التعليمية المدمجة) بما يضاهي أحدث ما توصلت له الدول المتقدمة في هذا المجال.
- الحصول علي أحدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقويمية في مجال تطوير الرياضيات والعلوم علي المستوي الدولي.
- الاستفادة من نتائج الخبرات العالمية البارزة والمتخصصة في إنتاج المواد التعليمية المساندة، وتوظيف التقنية في عمليات تطبيق مناهج الرياضيات والعلوم في مدارس التعليم العام.
- التطوير المهني للمعلمين والمشرفين والمشرفات وخبراء المناهج في المملكة من خلال الدعم والتطوير المستمر من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة في هذا المجال، ومن خلال التدريب علي المعايير العالمية والفلسفية التي بنيت عليها سلاسل الرياضيات والعلوم، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم.
- تحسين مستوي المتعلمين والمتعلمات بما يتفق ومبادئ التعلم النشط (Active learning) للوصول للمعرفة وبنائها.

- تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدي المتعلمين.
- تنمية التعليم الذاتي لديهم.
- توظيف التقنية لتحسين التعليم.
- الرعاية والاهتمام بالقدرات المتواضعة.

ولتحقيق الهدف من مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم فى المملكة العربية السعودية تقوم وزارة التربية والتعليم فى المملكة بجهود كبيرة لتحقيق ذلك عن طريق:(محمد الزغيبى: ٢٠١١)

- تهيئة المعلمين والمعلمات للممارسات التعليمية الجديدة ، والتى قد تكون غير مألوفة بالنسبة لهم .
- عقد لقاءات لتعريف المعلمين بفلسفة الكتب المطورة ومحتواها.
- توفير مصادر إثرائية للمعلمين مرتبطة بتفاصيل المحتوى والتقويم .
- إقامة برامج تدريبية للمعلمين تتعلق بطرائق التدريس المتضمنة فى الكتب المطورة.
- توفير التقنيات التعليمية والتجهيزات فى جميع المدارس بالمملكة.
- تصميم برامج تدريبية موجهة للمفاهيم الرئيسة فى التخصص.
- تطوير فلسفة التقويم واستراتيجياته.

وهناك دواعي كثيرة أدت إلي ضرورة تطوير منهجي الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية منها: (أحمد رفيع، ناصر العويشق: ٢٠١٠م).

- سيادة التلقين وضعف الاهتمام ببناء القدرات العقلية والمهارات العلمية التي يحتاجها الطلاب كالتحليل والنقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والاستنتاج.
- قلة الموارد التعليمية المساندة للمعلم والطالب في عملية التعلم.
- محدودية الاستفادة من التوجهات والنظريات الحديثة في تعليم الرياضيات والعلوم في بناء وتنظيم المناهج الدراسية وتصميم المواد التعليمية.
- ضعف مخرجات التعليم في الرياضيات والتعليم مقارنة بالكثير من دول العالم النامي والمتقدم كما اظهرتها دراسات وطنية وأخري دولية. ومن ذلك نتائج دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) ٢٠٠٣م.

- **مشكلة البحث** :

من خلال المقابلات التي أجراها الباحثان مع بعض معلمي وموجهي الرياضيات والعلوم ببعض مدارس التربية الميدانية التي أشرفا عليها اتضح لهما ما يلي:

- أثني كل المعلمين والموجهين علي المنهج المطور في الرياضيات والعلوم، وأنه يُعد طفرة في تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم، إلا أنه هناك بعض التحديات التي تعوق تلك المناهج من تحقيق أهدافها، ومن تلك التحديات ما يلي:
- تدريس المناهج المطورة من غير المتخصصين وخاصة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.
- عدم كفاية التدريب المتعلق بمعلمي الرياضيات والعلوم لتدريس المناهج المطورة.
- عدم كفاية الخطة الدراسية لمحتوي المناهج المطورة.
- غياب التقنيات التعليمية والتجهيزات والمعامل في بعض المدارس.

- عدم تفعيل دور الطالب وفق المنظور البنائي.
- عدم استيعاب معظم المعلمين للفكر البنائي في تدريس المناهج المطورة للرياضيات والعلوم.

وكذلك ومن خلال اطلاع الباحثَين علي ما طرح في وسائل الإعلام المختلفة من نقاشات حول مناهج الرياضات والعلوم المطورة تبين أن هناك شكوي كبيرة من أكاديميين ومعلمين وأولياء أمور بعض الطلاب فيما يخص تلك المناهج تتمثل في: الاقتصار علي طريقة تدريس واحدة في معظم الدروس تقريبا والتي قد لا تكون مناسبة للمواقف والدروس الأخرى، بالإضافة إلي أن مقروئية الكتاب صعبة علي كثير من الطلاب، وتحتاج الدروس إلي وقت طويل قد يصل إلي ١٢٠ دقيقة، وأن كثيرا من المعلمين يجدون صعوبة في فهم المقررات الجديدة ونظام بنائها وكيفية تقديمها للطلاب.

وهناك دراسات سابقة اشارت إلي وجود بعض التحديات والمشكلات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية من تحقيق أهدافها، ومن تلك الدراسات دراسة(جواهر العنزي،٢٠١٢م) فهد الشايع، عبدالناصر عبدالحميد، ٢٠١١م)، ودراسة(منيف خضر،١٤٣١ه) ودراسة(محمد آل مطر،١٤٣١ه) ودراسة(وليد القرشي،١٤٣١ه) ودراسة(سعيد معيض،١٤٣١ه) ومن تلك التحديات - بالإضافة إلي تدريب المعلمين- عدد الحصص والتجهيزات المدرسية وأعداد الطلاب في حجرة الصف.

مما سبق نمت إلي الباحثين فكرة دراسة هذه التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها، وما مقترحات حلها من وجهة نظر معلمي الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟**

ويتفرع من ذلك السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أهداف تدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما المقترحات للتغلب علي التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها ؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلي التعرف علي ما يلي:

- أهداف المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة من تحقيق أهدافها.

- مقترحات للتغلب علي التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه:

- قد يفيد المسئولين عن تطوير المناهج وخاصة في الرياضيات والعلوم في اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تطوير الرياضيات والعلوم في المرحلة المتوسطة.
- قد يُظهر للمسئولين عن المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية التحديات التي تعوق تلك المناهج من تحقيق أهدافها.
- قد يقدم للمسئولين عن المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية بعض المقترحات التي قد تسهم في التغلب علي تلك التحديات.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي علي :

- معلمي العلوم في إدارات التربية والتعليم بمنطقة جازان، والذين يُدرّسون المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم في المرحلة المتوسطة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥/٣٤هـ.
- التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها والمتعلقة بكل من: الطالب، المعلم، الأهداف التعليمية، التقويم، الوسائل التعليمية، دليل المعلم.

- **منهج البحث** :

فى ضوء طبيعة البحث الحالي والهدف منه تم استخدام منهج البحث الوصفي التحليلى الذى يستهدف دراسة وتحليل الواقع تمهيدا لتقديم الوصف المناسب لمتغيرات البحث أو الظاهرة قيد الدراسة؛ حيث تم إعداد استبانة وطبقت على جميع أفراد مجتمع الدراسة لمعرفة التحديات التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها في منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية وذلك من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة. وفيما يلي وصف تفصيلي لعينة البحث وأدواته، والإجراءات التى استخدمت لجمع وتحليل البيانات.

- **عينة البحث** :

عبارة عن مجموعة من معلمى مناهج الرياضيات والعلوم المطورة بالمملكة العربية السعودية فى المرحلة المتوسطة بإدارات التربية والتعليم بمنطقة جازان، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) خمسين معلما.

- **أداة البحث** :

عبارة عن استبانة لتحديد التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في المملكة العربية السعودية. (من إعداد الباحثين).

- **إجراءات البحث** :

- الاطلاع علي بعض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت التحديات التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها..
- إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بشكلها المبدئى وتطبيقها استطلاعياً على عينة من معلمي مناهج الرياضيات والعلوم المطورة فى المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.
- عرض الاستبانة علي مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وثباتها.
- في ضوء أراء المحكمين يتم تصميم الاستبانة بشكلها النهائى.
- اختيار مجموعة البحث من المعلمين القائمين بتدريس مناهج الرياضيات والعلوم المطورة فى بعض مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان فى المملكة العربية السعودية.
- تطبيق الاستبانة وجمع النتائج.
- تحليل نتائج البحث.
- تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

- **مصطلحات البحث** :

- **المنهج المطور في الرياضيات والعلوم** :

يعرّف بأنه : ترجمة مواد تعليمية عالمية فى الكتب الدراسية للرياضيات والعلوم ومواءمتها مع بيئة وثقافة المملكة العربية السعودية وتشمل : مواد تعليمية أساسية (كتاب الطالب . كراسة النشاط . دليل المعلم)، ومواد تعليمية اختيارية (دليل التقويم . حقيبة المعلم للأنشطة الصفية – أشرطة فيديو- اقراص مدمجة . ملصقات وشفافيات . بطاقات ولوحات . بوابة إلكترونية للمواد التعليمية. (محمد أبو الفتوح حامد وآخرين : ٢٠١٢، ٨٧). ويقصد به فى هذا البحث بأنه: الكتب الدراسية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لتدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم وما يتبعها من وسائل وأنشطة والتي تم تعميمها فى العام الدراسى ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ.

- **التحديات**:

يقصد الباحثان بالتحديات في هذا البحث بأنها: العوائق أو الصعوبات أو المشكلات التي تقف عائقا أمام المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها المنشودة، والتي ربما تتمثل في: الأهداف التعليمية، المتعلم، المعلم، المحتوي، الوسائل التعليمية، دليل المعلم، تدريب المعلمين، أو أي شيء آخر غير ما سبق يتم تحديده من خلال استبانة تعد لهذا الغرض تطبق علي معلمي الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة.

- **الاطار النظري للبحث** :

- **أولا: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم** :

تتابعت فى السنوات الأخيرة مبادرات تطوير التعليم، سواء حملت اسم التطوير الشامل للتعليم أو الشامل للمناهج أو غيرهما، ويتميز مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام والذى صدر عن مجلس الوزراء فى أواخر عام

١٤٢٧هـ عن مشروعات التطوير (المحلية) السابقة بتمتعه بموازنة مستقلة ، واستقلاليته عن وزارة التربية والتعليم ، وارتباطه بخادم الحرمين الشريفين مباشرة ، عبر لجنة وزارية يرأسها سمو ولى العهد ، ولجنة تنفيذية يرأسها سمو نائب الوزير لتعليم البنات ويشترك فى عضويتها أطراف لا ينتمون إلى وزارة التربية ، وهذا مما يعطى المشروع دافعية أكبر للعطاء واستقلالا فى القرار، ويعدا عن النظرة الجزئية للتطوير، والتى تسيطر عادة على كل فرد ينتمى إلى مؤسسة ما، باعتبار ذلك من الطبيعة البشرية. إن هذه المعطيات ؛ بقدر ما تعطى قيمة وأهمية أكبر للمشروع ؛ فإنها تلقى على كاهل القائمين عليه مسؤولية أعظم، فهم مسئولون الآن أمام المجتمع كله، بمؤسساته وأفراده عن مدى تحقيق الاهداف المرجوة، ولن يكون أمامهم كثير من الفرص للاعتذار عن تحقيق الأهداف ، فقد ارتبطوا بأعلى الهرم الإدارى ، وتمكنوا من نيل أضخم ميزانية رصدت فى المنطقة لتطوير التعليم ، وأعطوا الفرصة للعمل بحرية خارج بيروقراطية الإدارة الحكومية. (محمد أبو الفتوح وآخرين:٢٠١٢ ،٨٧- ٨٨)

- **بداية مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية** :

بدأت فكرة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم بتعريب ومواءمة سلاسل عالمية منشورة وحديثة واسعة الاستخدام ومبنية على معايير عالمية فى الرياضيات والعلوم لجميع مراحل التعليم العام الابتدائى والمتوسط والثانوي وبعد إقراره تم تجريبه عام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ فى (١٦) إدارة تعليمية بواقع (٥٥) مدرسة للبنين ومثلها للبنات أى (١١٠) مدرسة، ومن ثم طبق على جميع مدارس المملكة فى العام الدراسى١٤٣٠/١٤٣١هـ ، بشكل جذرى للصف الأول والرابع ابتدائى والصف الأول متوسط وسيليها تباعا فى الأعوام اللاحقة تغيير مناهج الصفوف المتبقية على ثلاث مراحل، حتى يتم تغيير المناهج فى جميع الصفوف الدراسية فى التعليم العام بعد ثلاثة أعوام دراسية. (جواهر العنزى : ٢٠١٢، ٣٣٧)

وشمل تطوير الرياضيات والعلوم المواد التعليمية التالية:

- مواد تعليمية أساسية تشمل: كتاب الطالب، كراسة النشاط، دليل المعلم.
- مواد ولوحات إختيارية تشمل: أشرطة فيديو، حقيبة المعلم للأنشطة الصفية، أقراص مدمجة، ملصقات، وشفافيات، وبطاقات، ولوحات.

- **٢- أسباب تطوير مناهج الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية** :

- محدودية الاستفادة من التوجهات والنظريات الحديثة فى تعليم الرياضيات والعلوم فى بناء وتنظيم المناهج الدراسية وتصميم المواد التعليمية .
- الرغبة فى مواكبة التطور والتقدم المتسارع.
- رفع مستوى الكفايات التعليمية للطلاب فى مادتى الرياضيات والعلوم ؛ ليتسنى لهم منافسة أقرانهم على المستوى العالمي خاصة فى ضوء ما يسمى بالعولمة.
- الرغبة فى تحسين بيئة التعليم والتعلم.
- قلة المواد الإنترنت لمساندة المعلم والطالب فى عملية التعلم ، واقتصار المتوافر منها على المطبوع دون الاستفادة من مصادر وشبكات الإنترنت.
- مواكبة المستجدات والمستحدث والاستفادة التعليمية والنظريات التربوية العالمية، والاستفادة من التطور التقنى فى الاتصالات والمعلومات.

- رفع الكفايات المهنية للمعلمين فىمادتى الرياضيات والعلوم.
- سيادة التلقين وضعف الاهتمام ببناء القدرات العقلية والمهارات الرياضية والعلمية التى يحتاج إليها الطلاب وأهمها التحليل والنقد والاستنتاج وحل المشكلات واتخاذ القرار وفهم الآخر.
- ضعف مخرجات التعليم فى الرياضيات والعلوم مقارنة بالكثير من دول العالم النامى والمتقدم، كما أظهرتها دراسات وطنية وأخرى دولية.
- تلبية دعوة مؤسسات التعليم العالمى لرفع كفايات ومهارات خريجى التعليم العام فىمادتى الرياضيات والعلوم.
- الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة التى تشير إلى التمحور حول المتعلم والتعليم الذاتى.

(جواهر العنزى : ٢٠١٢، ٣٣٨)

- **أهداف تطوير مناهج الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية** :

- رفع مستوى تحصيل الطلاب فى مادتى الرياضيات والعلوم ليتسنى لهم منافسة أقرانهم على المستوى العالمى.
- مواكبة التطوير والمستجدات فى مجال تصميم المواد التعليمية واستراتيجيات تدريسها وتقويمها بما يتلاءم مع المعايير العالمية والنظريات التربوية الحديثة.
- الاستفادة من الخبرة العالمية والتوجهات المعاصرة فى إحداث نقله نوعية فى المناهج من حيث الإعداد العلمى وأسلوب العرض واستخدام التقنيات الحديثة.
- توفير بيئات تعلم مشجعة على تحقيق مستويات جودة عالية فى التعليم.
- توظيف التطور التقنى فى الاتصالات والمعلومات فى هذا المجال.

(شينان سعود : ١٤٣٠،١٢)

- **محاور مشروع تطوير الرياضيات والعلوم** :

- محور المناهج : يهدف برنامج تطوير وصناعة المناهج التعليمية إلي: تنمية شخصيات الطلاب العلمية والعملية ومهارات التفكير والتعليم الذاتى لديهم.
- محور المعلم: ويهدف إلى الاستمرارية فى تطوير كفاية المعلم والمعلمة وتأهيل القيادات التربوية فى الإدارة والإشراف ومختلف حقول العملية التربوية والتعليمية، وذلك من خلال تزويد المعلمين بالخبرات والمهارات فى مجال تقنية المعلومات والاتصالات لتوظيفها فى مجال عملهم ، وتنمية قدراتهم التدريسية والقيادية فى ضوء مفهوم الكفايات والمهارات والتعامل مع المتغيرات وتنمية السمات الإيجابية وتعزيز الانتماء للوطن ومهنة التدريس ومهمة التربية. وسيتم ذلك من خلال سبعة برامج تدريبية تتناول برامج تخصصية فى المواد الدراسية والإدارة المدرسية والإشراف التربوى والحاسب الآلى ومهارات البناء الذاتى وصقل المواهب والمهارات وتعزيز الولاء المهنى والوطنى والقياس والتقويم.
- محور البيئة التعليمية: ويهدف إلى: زيادة فاعلية البيئة التعليمية داخل الفصل من خلال توفير المتطلبات التقنية من أجهزة حاسب وسبورات تفاعلية

وأجهزة عرض وشبكات اتصال محلية داخل المدرسة وخارجية بخدمات الإنترنت وتوظيف هذه التجهيزات لخدمة المعلم والطالب على السواء بحيث تساعد المعلم على أداء عمله على أفضل وجه وبأفضل طريقة ، كما تمكن الطالب من أن يكون محور العملية التعليمية ومشاركا متفاعلا مع أسلوب التعلم الذاتى وليس عنصرا متلقيا مما يساعد على تجاوز مرحلة التلقين.

- محور النشاط غير الصفى: ويتمثل البرنامج الرابع فى النشاط غير الصفى وذلك بالاستفادة من أوقات الطلبة خارج الفترة الدراسية المتعارف عليها حاليا حيث سيتم التركيز على البناء المتكامل لشخصية الطالب ورفع المستوى الصحى والثقافى وتنمية الملكات الذاتية والرؤى الجمالية والمواهب البدنية والذهنية والفكرية واللغوية والمهارية وغيرها وإذكاء روح التنافس الإيجابى فى مجالات الإبداع والابتكار وتقوية وتحفيز المشاركة فى الأعمال والأنشطة الجماعية وتعزيز صلة الطالب بالمجتمع والعناية بالتربية الأخلاقية من خلال الممارسات العملية فى الحياة.(محمد أبو الفتوح وآخرين:٢٠١٢، ٨٨- ٨٩)

- **رؤية مشروع تطوير منهج الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية** :

تمثلت رؤية مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم في تطوير قدرات ومهارات وإبداعات طلاب التعليم العام فى المملكة العربية السعودية فى الوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية، وبناء مفاهيم أخرى وحل المشكلات، وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال واستخدام التقنية وفق المعايير العالمية لتلبية احتياجات تسوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات الفوز فى سباق التنافسية العالمية.

- **رسالة مشروع تطوير منهج الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية** :

تمثلت الرسالة في تصميم وبناء مناهج ومواد تعليمية ، مبنية على المعايير العالمية وآخر ما توصلت إليه الأبحاث فى مجال صناعة المنهج والمواد التعليمية وتطوير قدرات وكفايات المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وتحسين البيئة التعليمية ونقل وتوطين صناعة المنهج بمقاييس عالمية. (جواهر العنزي:٢٠١٢، ٣٣٨)

- **جوانب تطوير مناهج الرياضيات والعلوم** :

اهتمت مناهج العلوم المطورة بالاستقصاء العلمي وذلك من خلال تنمية قدرة الطلاب علي ممارسته كجزء مهم متعلق بممارسة العلم، بالإضافة إلي التثقيف العلمي، وعمليات العلم والتقنية والمجتمع (STS) . أما بالنسبة لمناهج الرياضيات المطورة فاهتمت بحل المسائل الرياضية، ومهارات التفكير العليا، وربط المنهج بواقع الحياة، والاهتمام بالتواصل، والفروق الفردية، والتقويم الأصيل.(أحمد رفيع وناصر العويشق: ٢٠١١).

- **الفروق بين المنهج القديم والمنهج الجديد المطور في الرياضيات والعلوم** :

برزت عدة فروق بين المنهجين القديم والمطور ومن ذلك:

- في المنهج المطور جاءت الأهداف أكثر دقة وعمقا من أهداف المنهج القديم، حيث تصف الأهداف كل أجزاء المحتوي بدقة مُظهرة استخدام معايير المعالجة في كل موضوع يتم استخدامه وفي كل صف دراسي.

- في المنهج الجديد تم استخدام مفاهيم جديدة لم تكن معروفة في المنهج القديم والتركيز عليها كموضوعات مستقلة مثل الأنماط.
- يهتم المنهج المطور علي عكس المنهج الجديد بالتنويع في طرق العرض والمعالجة.
- في المنهج المطور في الرياضيات والعلوم تم اعتماد جوانب حديثة كالتكامل مع المواد الأخرى، والاهتمام بطرق تدريس جديدة مع التركيز بشكل اكثر علي أسلوب حل المشكلة.

(فهد الشايع، عبد الناصر عبدالحميد: ٢٠١١، ١١٣)

- **دراسات سابقة تناولت المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم** :

هناك دراسات سابقة تناولت المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم منها:

دراسة(فهد الشايع، عبدالناصر عبدالحميد،٢٠١١): والتي تناولت آمال وتحديات مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلي أن مشروع التطوير يعطي آمالا كثيرة لنهضة الرياضيات والعلوم بالمملكة، إلا أن هناك بعض التحديات التي تعوق ذلك منها: عدم كفاية التدريب المتعلق بمعلمي الرياضيات والعلوم لتدريس المناهج المطورة، عدم كفاية الخطة الدراسية لمحتوي المناهج المطورة، غياب التقنيات التعليمية والتجهيزات والمعامل في بعض المدارس، عدم تفعيل دور الطالب وفق المنظور البنائي، عدم استيعاب معظم المعلمين للفكر البنائي في تدريس المناهج المطورة للرياضيات والعلوم.

دراسة (محمد حامد وآخرون، ٢٠١٢م): والتي سعت إلي معرفة أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية علي تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة أدوات وهي اختبار تحصيلي ومقياس للتفكير وحل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلي أن تحصيل الطلاب وقدرتهم علي التفكير وحل المشكلات الرياضية والعلمية منخفض في المناهج المطورة، وأرجعت الدراسة السبب في ذلك إلي أن هناك بعض المعوقات التي تواجه المناهج المطورة من تحقيق ذلك منها تحديات مادية كنقص الإمكانات، وتحديات فنية في محتوي المناهج المطورة نفسها كوجود أنشطة مستحيل تنفيذها، وتحديات إدارية كزيادة الأعباء الإدارية المكلف بها المعلم المسئول عن تدريس تلك المناهج....

دراسة (العبد كريم،١٤٣٠ ه)، وهي عبارة عن دراسة وثائقية حول إصلاحات التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث تناول الباحث فيها المشاريع التطويرية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم كمشروع التعليم الثانوي المطور ثم الشامل، فالمدارس الرائدة، ثم نظام التعليم المرن أو نظام المقررات، والتقويم المستمر للصفوف الدنيا والعليا، إلي أن وصل إلي مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات، ووجه الباحث نقده لتلك المشاريع في كونها لم تراعي جميع العوامل المحيطة، كالمبني المدرسي والتقنيات التعليمية والأنشطة المصاحبة، ولم تخضع للتقويم التربوي السليم.

دراسة(فهد بن سليمان الشايع، ١٤٣٤هـ): هدفت الدراسة إلي معرفة واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة، بدرجة" عالية ."وتراوح تقدير مقدمي ومقدمات البرامج لممارسة المعلمين والمعلمات جميع نشاطات التطور المهني ما بين الدرجة" المتوسطة "إلى" الضعيفة"، وكان أكثرها ممارسة تلك النشاطات التي تقع مسؤولية تنفيذها على مقدمي البرامج على نحو رئيس.في حين كانت أقلها ممارسة تلك النشاطات التي تركز على جهود المعلم الذاتية على نحو رئيس وتراوح تقدير مقدمي ومقدمات البرامج أهمية إسهام مصادر التطور المهني التي ينبغي العناية بها ما بين الأهمية" العالية "إلى "المتوسطة ."كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير العينة لبعض حاجات وممارسات ومصادر التطور المهني للمعلمين والمعلمات بناء على متغيري الجنس والتخصص. وأظهرت نتائج البحث تنوعا جيدا في خصائص مقدمي ومقدمات البرامج من حيث :التخصص، والجنس، وامتلاك الخبِّرة والمعرفة بالمشروع، أو العمل التربوي عموما. في حين كانت خطة التطوير المهني المصاحب للمشروع غير واضحة بدرجة كافية، وقدرت العينة حاجات المعلمين والمعلمات إلى برامج التطور المهني في جميع المجالات.

- **تعقيب علي الدراسات السابقة** :

يلاحظ أن الدراسات السابقة تؤيد التطوير والإصلاح، وأنه ينبغي مراعاة جميع العوامل المتعلقة بعملية التطوير لضمان نجاحه. كعوامل النجاح والفشل لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية التي من شأنها تعيق التطوير.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اتباعها المنهج الوصفي، وفي محاولتها التركيز علي التحديات التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق المناهج المطورة من تحقيق أهدافها. وربما يميز هذه الدراسة عن غيرها جمعها بين المنهجين المطورين الرياضيات والعلوم لما بينهما من ترابط واتصال.

ويتضح أيضا من خلال عرض الدراسات السابقة فى مجال المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم، ندرة الدراسات التي تناولت التحديات التى تعوق تلك المناهج من تحقيق أهدافها، من وجهة نظر القائمين علي تدريس هذه المناهج وهم المعلمون، وذلك فى العالم العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص.

- **ثانياً : الجانب الميداني للبحث** :

تضمن الجانب الميداني إعداد أداة البحث وهى الاستبانة، واختيار مجموعة البحث، وتطبيق الاستبانة عليها، ثم معالجة نتائجها إحصائيا.

- **عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من معلمي الرياضيات والعلوم فى المرحلة المتوسطة ببعض مدارس منطقة الجنوب (جازان) فى المملكة العربية السعودية بعدد أربعة مدارس فى المدن التالية : (جازان - أبو عريش – ضمد – الدرب) ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ ، بعد أن تم تحديد مدة الخدمة بحيث لا تقل عن ٥ سنوات، وبذلك وصل إجمالي عدد المعلمين إلى (٥٠) معلما.

- **أداة البحث** :

لما كان الهدف من البحث هو تحديد التحديات التى تعوق المناهج المطورة فى الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة ؛ لذا فقد قام الباحثان بإعداد استبانة تتضمن عددا من التحديات التي قد تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها ، وقد مر إعداد تلك الاستبانة بالخطوات الآتية :

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، للتعرف على أهم التحديات التى تعوق المناهج المطورة فى الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة.
- مقابلة عدد من المعلمين والعاملين بمركز التدريب بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية واستطلاع رأيهم عن الجوانب التي يحتاج المعلمون إلى دورات تدريبية حولها، وأمكن من هذه المقابلات تحديد بعض المجالات والجوانب اللازمة للاستبانة.
- إعداد قائمة بالتحديات التي تم اختيارها من خلال الأدبيات والدراسات والمقابلات لتكون نواة لتصميم الاستبانة.

- **وصف الاستبانة** :

تضمنت الاستبانة فى صورتها النهائية(٦٢) مفردة تمثل التحديات الفعلية للمعلمين موزعة ضمن ستة محاور رئيسية هى:

- التحديات المتعلقة بالمتطلبات الأساسية التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها: وتتضمن (٨) مفردات.
- التحديات المتعلقة بطبيعة المناهج نفسها التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها: وتتضمن (١٦) مفردة.
- التحديات الإدارية التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها: وتتضمن (١١) مفردة .
- التحديات المتعلقة ببرامج التدريب التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها: وتتضمن (٧) مفردات.
- التحديات المتعلقة بالمعلم نفسه التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها بفاعلية : وتتضمن (١٠) مفردات.
- التحديات المتعلقة بالطلاب أنفسهم التى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها : وتتضمن (١٠) مفردات.

وكانت المفردات من النوع المقيد حيث طُلِب من المعلمين إبداء الرأي حول كل منها باختيار المدى الذى يمثل حاجتهم لتلك المفردة ، وقد تم تدريج الاستبانة وفق مقياس (ليكرت) الثلاثي على النحو التالي: (موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة قليلة).

- **صدق الاستبانة** :

تم إعداد الاستبانة، وعرضها فى صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة تدريس الرياضيات والعلوم، وعدد من موجهي المرحلة المتوسطة لإبداء ملاحظاتهم حول التحديات المقترحة، ومدى ملائمة المفردات لكل مجال، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بالآراء التي عرضها السادة المحكمون

سواء فى إضافة أو حذف بعض المفردات أو تعديل صياغتها، وقدٍ تم تعديل الاستبانة فى ضوء آرائهم ، كما تم تطبيقها على ٢٠ معلما كتجربة استطلاعية من أجل ضبطها.

- **ثبات الاستبانة** :

لقد اعتمد الباحثان في قياس ثبات الاستبانة على طريقة إعادة تطبيقها بعد ثلاثة أسابيع ، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون كوسيلة إحصائية ، وقد بلغ معامل الثبات للاستبانة (٠.٨٦) ويُعد معامل ثبات جيد ، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

- **تطبيق الاستبانة** :

قام الباحثان بتوزيع عدد(٥٠) استبانة على معلمي الرياضيات والعلوم القائمين بالتدريس بمدارس المرحلة المتوسطة لمجموعة البحث بعد تعرفهم على طبيعة وأهمية البحث ، ومدى الحاجة إليه وكيفية الاستجابة على مفردات الاستبانة ، وقد تم تطبيق ذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥ه ، وقد تم جمع الاستبانات بعد التأكد من اكتمالها ، والاستجابة على كل بنود فيها من قبل المعلمين، وبلغ عدد الاستبانات التي تم الاعتماد على نتائجها (٥٠) استبيانة ، كما تم تفريغ نتائج الاستبانات ورصد البيانات بجمع تكرار الاستجابة عن كل بند تحت كل درجة حاجة (موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة قليلة) ، وذلك لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم المعالجة الإحصائية لها.

- **المعالجة الإحصائية** :

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتحقق من صحة فروضه قام الباحثان باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف استجابات العينة نحو التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها.
- إعطاء درجة ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب لكل من (موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة قليلة).

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

للإجابة عن أسئلة البحث فقد تم تطبيق الاستبانة على مجموعة من المعلمين القائمين بتدريس الرياضيات والعلوم لجميع صفوف المرحلة المتوسطة ببعض مدارس منطقة (جازان) فى المملكة العربية السعودية ، وبعد جمع الاستبانات وتفريغ نتائجها، تم رصد البيانات بجمع تكرار الاستجابة عن كل بند تحت كل درجة حاجة (موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة قليلة) ؛ وذلك لكل عبارة من عبارات الاستبانة وتم المعالجة الإحصائية لها.

- **أولا : النتائج المتعلقة بأهداف المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية(إجابة السؤال الأول)**:

من خلال الدراسات السابقة تم تحديد أهداف المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية وهي كالآتي:

- تطوير شامل لمناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية للمراحل التعليميةٍ لجميع صفوف التعليم العام من الأول إلى الثاني عشر لتتضمن أهدافا جديدة تتناسب مع واقع العصر ومتطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين.
- توظيف التطور التقني والتربوي الذي توفره بيوت الخبرة العالمية في صناعة المنهج والتدريس وتقنيات التعليم والتدريب في مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية.
- تصميم وبناء وتنفيذ برامج تدريبية مكثفة لرفع كفايات جميع العاملين في مجال تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية ومساعدتهم على تحقيق التنمية المستمرة.
- توطين صناعة المنهج في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العلمية المتقدمة التي توفرها السلاسل العالمية في هذا المجال.
- إعداد جيل من المبدعين والمبتكرين الذين يمكنهم توظيف الرياضيات والعلوم الطبيعية في نقل التكنولوجيا وتوظيفها. (ماجد الغامدي، ٢٠١٣)،(أمل بن سلمان،٢٠١٢)،

http://www.tge.gov.sa/vb/showthread.php?t=4715

- **ثانيا- النتائج المتعلقة بالتحديات التي قد تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.(السؤال الثاني)**

وتشتمل على ما يلى:

- **١- التحديات في المتطلبات الأساسية** :

جدول (١) : آراء المعلمين إزاء التحديات في المتطلبات الأساسية التى قد تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها

م	التحديات في المتطلبات الأساسية	التكرار	النسبة المئوية
١	افتقاد أغلب المدارس لوسائل حسية واقعية لازمة لتدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم.	٤٥	%٩٠
٢	عدم توفر الوسائل وتقنيات التعليم الحديثة المتوافقة مع المناهج المطورة.	٤٣	%٨٦
٣	النقص الحاد في المعامل والوسائل اللازمة لتعزيز شرح الدروس في المناهج المطورة	٥٠	%١٠٠
٤	التأخر في توفير الأدوات والأجهزة والمواد المستهلكة.	٣٥	%٧٠
٥	عدم توفر القاعات المناسبة لتنفيذ الأنشطة والبرامج المصاحبة.	٤٣	%٨٥
٦	المباني المدرسية غير مجهزة بمعامل الرياضيات والعلوم.	١٥	%٣٠
٧	نقص المواد والأدوات التي تخدم المنهج المطور في الرياضيات والعلوم.	٥٠	%١٠٠
٨	عدم توفر الكتب والمراجع والمجلات العلمية الحديثة فى مكتبات المدارس التي تساعد في تدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم.	٤١	%٨٢

يتضح من الجدول السابق إجماع المعلمين على تحديين هما: النقص الحاد في المعامل والوسائل اللازمة لتعزيز شرح الدروس في المناهج المطورة على نحو يتناسب مع متطلبات تلك المناهج في الرياضيات والعلوم، والنقص الحاد فى المواد والأدوات التي تخدم المنهج المطور في الرياضيات والعلوم، الأمر الذى يستلزم تجهيز المعامل وتزويدها بالأدوات بما يتناسب مع متطلبات المناهج المطورة، وضرورة توفير المواد والأجهزة المصاحبة لتلك المناهج، حتى يستطيع المعلم والطلاب استخدامها، وحتى تحقق المناهج المطورة أهدافها.

- **٢- التحديات المتعلقة بطبيعة المناهج نفسها:**

جدول (٢) : آراء المعلمين إزاء التحديات المتعلقة بطبيعة المناهج نفسها التى قد تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها

م	التحديات المتعلقة بطبيعة المناهج	التكرار	النسبة المئوية
١	عدم وضوح الأهداف العامة للمنهج	٣٠	%٦٠
٢	حشو المناهج المطورة بأنشطة وتجارب غير مجدية.	٤٣	%٨٦
٣	ازدحام الدرس الواحد بالمفاهيم والتعريفات والمصطلحات الجديدة	٥٠	%١٠٠
٤	عدد الحصص قليل ولا يتناسب مع المحتوى	٣٤	%٦٨
٥	الأنشطة غير متوافقة مع حاجات الطلاب	٢٣	%٤٦
٦	أدوات التقييم فى المناهج المطورة لا تقيس أداء الطلاب بشكل دقيق.	٣٧	%٧٤
٧	بعض مفردات المناهج المطورة لا تتناسب مع البيئة السعودية	٥٠	%١٠٠
٨	عدم مشاركة المعلمين أنفسهم فى تخطيط المناهج المطورة	١٠	%٢٠
٩	وجود أنشطة فى المناهج المطورة يستحيل تطبيقها	٥٠	%١٠٠
١٠	بعض المصطلحات تم ترجمتها حرفيا	٩	%١٨
١١	الأنشطة غير متوافقة مع البيئة السعودية	٢٤	%٤٨
١٢	هناك أهداف غير محددة وأهداف يصعب تحقيقها	٤٨	%٩٦
١٣	كثرة عدد الطلاب	٤٤	%٨٨
١٤	بعض المشرفين على المناهج المطورة غير مستوعبين لمحتوى المناهج.	٢٥	%٥٠
١٥	وجود أخطاء علمية ناتجة من الترجمة	٢٥	%٥٠

يتضح من الجدول السابق إجماع المعلمين على أن الدرس الواحد في المناهج المطورة يزدحم بالمفاهيم والمصطلحات الكثيرة والتي ينبغي توصيلها جميعا للطالب، وبعض مفردات المناهج المطورة لا تتناسب مع البيئة السعودية، ووجود أنشطة يستحيل تطبيقها من وجهة نظرهم فى الواقع الفعلى. وهذا يستلزم الاهتمام بتدريب المعلمين لرفع مستواهم من حيث إتقان المادة العلمية حتى يمكنهم مسايرة المستوى المعرفى للمناهج المطورة. وتبديل المفردات الغامضة وغير المتناسبة مع البيئة السعودية بمفردات مستوحاة من نفس البيئة، ومن الضرورة بمكان أن يتناول التدريب أمثلة عملية تتناول تطبيق أنشطة المنهج المطور في الرياضيات والعلوم فى الواقع الفعلى.

- **٣- التحديات الإدارية :**

جدول (٣): آراء المعلمين إزاء التحديات الإدارية التى قد تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها

م	التحديات الإدارية	التكرار	النسبة المئوية
١	تحتاج المناهج المطورة إلى مرونة فى تنظيم اليوم الدراسى.	٢٥	%٥٠
٢	زيادة عدد الحصص لكل معلم .	٣٠	%٦٠
٣	إعطاء المعلم أكثر من منهج فى مراحل تعليمية متعددة	٢٨	%٥٦
٤	وجود حصص الرياضيات والعلوم فى نهاية اليوم الدراسى	١٤	%٢٨
٥	كثرة الأعمال الإدارية المكلف بها معلم المناهج المطورة من قبل الإدارة علي حساب تدريس تلك المناهج	٥٠	%١٠٠
٦	عدم وجود محضر مختبر	٢٠	%٤٠
٧	عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير احتياجات المعمل	٣١	%٦٢
٨	قلة الحوافز المالية المخصصة للمعلمين	١٥	%٣٠
٩	عدم قيام الإدارة بتوعية الطلاب وأولياء أمورهم حول المناهج المطورة	١٠	%٢٠
١٠	لا توجد مخصصات مالية لتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية	٣٨	%٧٨
١١	عدم تشجيع الإدارة للرحلات الميدانية والأنشطة اللاصفية	٥٠	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أكثر التحديات الإدارية وقعا على المعلمين هى زيادة الأعباء الإدارية التى يكلف بها المعلم. الأمر الذى ربما يصرفه عن الإعداد الجيد للدروس من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم (من وجهة نظرهم) ، وعدم تشجيع الإدارة للرحلات الميدانية والأنشطة اللاصفية التي تساعد علي توضيح وفهم الطلاب والمعلمين للمناهج المطورة. من هنا تظهر أهمية عدم اشغال معلم المناهج المطورة بالأعمال الإدارية، وضرورة تسهيل الرحلات الميدانية وتنفيذ الأنشطة اللاصفية في المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم.

- **٤- تحديات تتعلق ببرامج التدريب** :

على الرغم من حضور ٦٠٪ من أفراد العينة برامج تدريبية للتدريب على إجراءات تنفيذ المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم إلا أنهم يرون ما يلى:

جدول (٤) : آراء المعلمين إزاء التحديات المتعلقة ببرامج التدريب والتى تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها

م	التحديات المتعلقة ببرامج التدريب	التكرار	النسبة المئوية
١	تجاهل الأنشطة التربوية الموجودة فى المناهج المطورة أثناء التدريب.	٤٠	٨٠%
٢	عدم الجدية والالتزام بحضور الدورات التدريبية.	٣٦	٧٤%
٣	المدربون ليسوا مؤهلين لبعدهم عن الميدان.	٣٥	٧٠%
٤	يكتفى عند التدريب على اجراء تجربة ذكر المعلومات النظرية فقط.	٤٨	٩٦%
٥	الدورات التدريبية للمعلمين قليلة ولا تتناسب مع متطلبات المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم.	٥٠	١٠٠%
٦	عدم تنفيذ ورش عمل ميدانية للمعلمين تناقش تطبيق النظريات التربوية الحديثة فى التدريس	٤٨	٨٦%
٧	الدورات التدريبية تقتصر على التنظير مع الاعتماد على طريقة الإلقاء أو المحاضرة.	٥٠	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق ومن خلال آراء المعلمين وجود فجوة بين متطلبات المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم وكم وكيف التدريب فى وضعه الحالى، الأمر الذى يستوجب ألا يقتصر التدريب على التنظير البعيد عن واقع المعلمين ومتطلبات المناهج المطورة مع الاهتمام بانتقاء المدربين الأكفاء والبناء الجيد للبرامج التدريبية القائمة على احتياجات المتدربين بحيث يلبى التدريب احتياجات المتدربين.

- **٥- تحديات تتعلق بالمعلم نفسه** :

جدول (٥): آراء المعلمين إزاء التحديات الشخصية التى قد تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها

م	التحديات الشخصية	التكرار	النسبة المئوية
١	عدم إعطاء الوقت الكافى للمعلمين للاطلاع على المناهج المطورة	١٠	٢٠%
٢	عدم تقبل بعض المعلمين لأساليب التدريس الحديثة.	٢٣	٤٦%
٣	تدنى مستوى اللغة الانجليزية لدى المعلم.	١٠	٢٠%
٤	صعوبة تصحيح الواجبات المنزلية لسوء الخط وكثرة الأخطاء الإملائية.	١٨	٣٦%
٥	طول المنهج .	٢٤	٤٨%
٦	نظرة الطالب للمعلم الذى يوجههم فقط(المعلم في المنهج المطور موجه ومرشد فقط) بأنه غير متمكن من المادة العلمية.	٤٩	٩٨%
٧	لا يوجد تنسيق فني علمى بين المعلمين والمشرفين حول إجراءات تدريس بعض المعلومات العلمية الحديثة.	١٨	٣٦%
٨	حداثة المعلومات الواردة بالمنهج.	٢٤	٤٨%
٩	قصور فى الخبرات السابقة.	١٣	٢٦%
١٠	صعوبة تصحيح الواجبات المنزلية لكثرة أعداد الطلاب.	٢٣	٤٦%

من الجدول السابق يتضح أن غالبية المعلمين يجمعون على نظرة الطلاب الدونية لمستوى معلميهم فى المادة العلمية، وهذه النتيجة تتفق مع التحديات سالفة الذكر المتعلقة بصعوبة بعض مفردات المناهج المطورة على معلمى تلك المناهج.

- **٦- التحديات المتعلقة بالطلاب أنفسهم:**

جدول (٦) : آراء المعلمين إزاء التحديات المتعلقة بالطلاب أنفسهم والتى قد تعوق المناهج المطورة من تحقيق أهدافها

م	التحديات المتعلقة بالطلاب أنفسهم	التكرار	النسبة المئوية
١	تدنى المستوى العلمى للطلاب.	٣٣	%٦٦
٢	كثرة غياب الطلاب.	٢٣	%٤٦
٣	الفجوة بين المناهج المطورة والمناهج القديمة.	٤٥	%٩٠
٤	عزوف الطلاب عن إحضار الالات الحاسبة.	١٣	%٢٦
٥	عدم جاذبية البيئة التعليمية للطلاب لممارسة الأنشطة العلمية.	٢٤	%٤٨
٦	كتابة الرموز والمعادلات باللغة الانجليزية واللاتينية على نحو لم يألفه الطالب.	١٥	%٣٠
٧	التعامل مع التفكير العلمى والمكتشفات العلمية بطريقة سلبية	٢٣	%٤٦
٨	تعود الطلاب على الحفظ.	٣٨	%٧٦
٩	التحول فى أساليب التعليم عما كان عليه فى المرحلة المتوسطة.	١٥	%٣٠
١٠	لا توجد دافعية للطلاب للتعلم الذاتى وممارسة الأنشطة.	٢٨	%٥٦

يتضح من الجدول السابق أن المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم تمثل قفزة كبيرة شعر بها الطلاب، وأن هناك فجوة بين المناهج المطورة والمناهج القديمة، ومعظم الطلاب غير قادرين على ردم تلك الفجوة وهذا يستدعى التدرج فى تطبيق المناهج المطورة، أما التغيير الفجائى للمناهج الدراسية فقد تصيب الطلاب بعدم الاتزان المعرفى، ومنه ضعف القدرة على الاستمرار فى المناهج المطورة أو قلة التحصيل فيها.

مما سبق يمكن حصر النتائج التي توصل اليها البحث الحالي فيما يلي:

هناك تحديات تواجه المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية من تحقيق أهدافها وهي:

- النقص الحاد في المعامل والوسائل اللازمة لتعزيز شرح الدروس في المناهج المطورة.
- نقص في المواد والأدوات التي تخدم المنهج المطور في الرياضيات والعلوم.
- ازدحام الدرس الواحد بالمفاهيم والتعريفات والمصطلحات الجديدة وغير المألوفة للطلاب.
- بعض مفردات المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم لا تتناسب مع البيئة السعودية.
- وجود أنشطة في المناهج المطورة يستحيل تطبيقها.
- كثرة الأعمال الإدارية المكلف بها معلم المناهج المطورة من قبل الإدارة علي حساب تدريس تلك المناهج.
- عدم تشجيع الإدارة للرحلات الميدانية والأنشطة اللاصفية التي تخدم المناهج المطورة.

- الدورات التدريبية للمعلمين قليلة ولا تتناسب مع متطلبات المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم.
- تقتصر الدورات التدريبية على التنظير مع الاعتماد على طريقة الإلقاء أو المحاضرة.
- نظرة الطلاب للمعلم الذى يوجههم فقط(علي أساس أن المعلم في المنهج المطور موجه ومرشد فقط) بأنه غير متمكن من المادة العلمية.
- تعود معظم الطلاب علي الحفظ وعدم التدريب علي اشغال العقل والفهم.

- **ثالثا : مقترحات الحل والتوصيات(إجابة السؤال الثالث)** :

في ضوء نتائج هذا البحث ومناقشتها، فإنه يمكن تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تعمل علي معالجة بعض القصور، والتغلب علي بعض التحديات في تدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وأهم هذه المقترحات ما يلي:

- ضرورة الاهتمام والتركيز علي تأهيل وتدريب معلمي الرياضيات والعلوم قبل وأثناء الخدمة بصفة دورية ، وذلك لضمان نجاح المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم.
- ضرورة أن يقتصر تدريس المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم علي معلمين متخصصين.
- تنفيذ ورش عمل ميدانية لمعلمي الرياضيات والعلوم لمناقشة تطبيق النظريات التربوية الحديثة في التدريس.
- ضرورة أن تكون موضوعات المحتوي في المنهجين (الرياضة والعلوم) مرتبطة بواقع التلاميذ وخبراتهم الحياتية.
- الاهتمام بتوفير التقنيات والتجهيزات والمعامل والقاعات والكتب والمراجع العلمية والوسائل اللازمة لتدريس المناهج المطورة للرياضيات والعلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة.
- العمل علي تقليل النصاب التدريسي لمعلمي الرياضيات والعلوم حتي يستطيعوا الأداء بشكل أفضل في إنجاز بعض المهام مثل: إعداد أوراق العمل، تدريب التلاميذ على عمل المطويات، والبحث عن الوسائل وتجهيزها، ومتابعة وتقويم التلاميذ...
- الاتجاه إلي إعادة صياغة المحتوي في المناهج المطورة للرياضيات والعلوم بما يتوافق مع مستويات النمو المعرفي ومستوي الفهم لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة.
- محاولة سد الفجوة بين المناهج المطورة والمناهج القديمة عن طريق تقديم أنشطة وأمثلة بسيطة للطلاب وعمل دورات تدريبية متواصلة للمعلمين وتوفير وتجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لتدريس المناهج المطورة .

- **ثانيا : الدراسات المستقبلية** :

- اجراء دراسة عن التحديات التي تعوق المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم من تحقيق أهدافها في المراحل التعليمية الأخري.
- عمل دراسة عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الرياضيات والعلوم لتدريس المناهج المطورة في المراحل التعليمية المختلفة.

◄◄ دراسة أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم علي تنمية المهارات الحياتية أو مهارات التفكير العليا لدي طلاب المراحل المختلفة.

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

١- أحمد حسين اللقاني(١٩٨٩): المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب ص ٤٤٦ .

٢- أحمد رفيع، ناصر العويشق(٢٠١١):" مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية بين النظرية والتطبيق"، ورقة عمل مقدمة إلي ندوة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام بين النظرية والتطبيق، كلية العلوم، جامعة الملك سعود.

٣- أمل محمد صالح بن سلمان(٢٠١٢):" فاعلية استخدام نظرية تريز في تنمية التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم المطور لدي تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

٤- جواهر ظاهر محمد العنزي(٢٠١٢م):"منهج العلوم المطور ومعوقات تطبيقه من وجهة نظر المعلمات بالمملكة العربية السعودية" مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASAP)، العدد ٣١، الجزء ٢، نوفمبر .ص ص ٣٣١- ٣٤٩.

٥- راشد حسين العبد كريم(١٤٣٠ه):" إصلاح التعليم في الدول العربية: المملكة العربية السعودية أنموذجا، جامعة الملك سعود.

٦- سعيد معيض: "منهجا العلوم والرياضيات الجديدين، التطوير زدهما حشوا والموضوعات أطول من زمن الحصة وأسابيع الفصل الدراسي"، صحيفة الرياض، الرياض، ع(١٥١٧١)، ٢٠ محرم ١٤٣١ه.

٧- شينان علي سعود(١٤٣٠ه): وجودها ضروري لتطوير العلوم، المعايير الوطنية لتعليم العلوم، مجلة المعرفة، ع(١٦٩).

٨- عايش محمود زيتون(٢٠١٠):الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩- فهد بن سليمان الشايع(١٤٣١ه):" مقررات الفيزياء الجديدة: الرؤية والتطبيق"، ورقة عمل مقدمة إلي اللقاء الخامس للجمعية السعودية للعلوم الفيزيائية، جامعة الملك خالد بأبها.

١٠- فهد بن سليمان الشايع(١٤٣٤ه): "واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع" تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية "من وجهة نظر مقدمي البرامج" رسالة التربية وعلم النفس، العدد(٤٢) ص ص ٥٨- ٩٢، الرياض. ص ص٥٨- ٩٢.

١١- فهد بن سليمان الشايع، عبد الناصر محمد عبد الحميد(٢٠١١):"مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية(آمال وتحديات)" القاهرة، مجلة التربية العلمية(فكر جديد لواقع جديد)، المؤتمر العلمي الخامس عشر، سبتمبر. ص ص ١١٣- ١٢٨.

١٢- ماجد شباب سعد الغامدي(٢٠١٣):" تقويم محتوي كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم المناهج وزق التدريس.

١٣- محمد أبو الفتوح حامد وآخرون(٢٠١٢):"أثر المناهج المطورة في الرياضيات والعلوم الطبيعية علي تنمية التحصيل والتفكير وحل المشكلات لدي طلاب المرحلة الثانوية"، دراسات عربية في المناهج وعلم النفس(ASEP)، العدد(٢٦)، الجزء الثاني، يونيو.ص ص٨٢- ١١٦.

١٤- محمد آل مطر:" معلمون ينتقدون مشروع العلوم والرياضيات للصف الأول الابتدائي"، صحيفة الوطن، ع(٣٥٠٤)، ٢٠ جمادي الأول،١٤٣١ه.

١٥- محمد الزغيبي(٢٠١١):: واقع تطبيق مشروع الرياضيات والعلوم"، ورقة عمل مقدمة إلي ندوة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام بين النظرية والتطبيق، كلية العلوم، جامعة الملك سعود.

١٦- منيف خضر:" المنهج المطور للعلوم والرياضيات في عيون تربويين واكاديميين"، صحيفة الجزيرة، صفحة التحقيقات، الرياض، ع(١٣٨٢٧)، ٢٦ شعبان، ١٤٣١ه. الموافق السبت ٧ أغسطس، ٢٠١٠م.

١٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) : مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية فى المملكة العربية السعودية ، أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية ، مطابع ركن الطباعة.

١٨- وليد خلف الله القرشي(١٤٣١):"تقويم برنامج تدريب المعلمين علي سلسلة ماجروهل العالمية للعلوم في ضوء بعض العوامل من وجهة نظرهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القري، مكة المكرمة.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية:**

1- Beinssner, (1992). The effectiveness of concept mapping for improving problem, learning strategies", *Dissertation Abstracts International, 52*. 3164 A.

2- Tuan, H. & Lin and Others .(1995) *A Case study of pre-service Chemistry teacher, pedagogical content knowledge development*, ERIC No ED387335.

****

البحث الرابع :

" مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية "

إعـــداد :

د / أحمد فتحي علي
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الجوف

د / منال محمود عاشور
أستاذ مساعد بقســـم علم النفس
كلية الآداب جامعة حلوان

"مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية"

د / أحمد فتحي علي د / منال محمود عاشور

- **مستخلص الدراسة** :

هَدف البحث إلى التعرف على مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية. وتكونت العينة من (٥٤) من آباء الطلاب المعوقين الملتحقين بمدارس الدمج. وتراوحت أعمارهم بين (٢٥-٥١) سنة بمتوسط (٣٨.٧) وانحرافٍ معياري (٦.١) سنوات. واستخدم الباحثان مقياس مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" (إعداد الباحثين). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في اتجاه آباء الطلاب المعوقين عقليا في مصر في المشكلات النفسية والاقتصادية والمجموع الكلي عند مستوى دلالة (٠.٠١). بينما كانت قيمة "ت" في اتجاه آباء الطلاب المعوقين عقليا في السعودية في المشكلات الأكاديمية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠.٠١). ولم تكن دالة في المشكلات الطبية. كما أوضحت النتائج بالنسبة للمتغيرات وجود فروق دالةٍ في اتجاه الأمهات، وفي اتجاه الآباء ذوي التعليم أقل من المتوسط، وفي اتجاه الآباء الأقل سناً من المتوسط عند مستوى دلالة (٠.٠١). وقد قام الباحثان بتفسير نتائج البحث وفق التراث النظري والدراسات السابقة.

Abstract

The research aims at identifying the problems of mainstreaming the educable mentally disabled students at the primary stage from the viewpoint of parents in Egypt and Saudi Arabia. The sample consisted of (54) parents of students with disabilities enrolled in mainstreaming schools. The students ranged in age from 25 to51 years with an average (38.7) and standard deviation (6.1) years. The researchers used the scale of the problems of the educable mentally disabled students, prepared by the researchers. The results indicated that there was a significant difference in favor of the parents of students with mental disabilities in Egypt in the economic and psychological problems and the total at the level of significance (0.01). On the other hand, the value of the "t-test" was in favor of the parents of students with mental disabilities in Saudi Arabia in the academic and social problems at the level of significance (0.01). It was not a function of medical problems. The results also showed a significant difference in favor of the mothers, and in favor of parents with less education than the average, and in favor of parents younger than average at a level of significance (0.01). results were interpreted and recommendations presented.

- **مقدمة** :

تَهدف التربية الخاصة في رعايتها لفئة المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" Learnable Mentally Handicapped إلى إعدادهم لكي يصبحوا مواطنين صالحين من خلال تعليمهم وتدريبهم. وعلى ذلك قدمت لهم البرامج التربوية على أساس عزلهم في مؤسسات خاصة بهم للرعاية والتأهيل، والذي تعرض فيما بعد لنقد علمي في مطلع القرن العشرين (أبو العلا، ٢٠٠٨: ٦٠). ولقد أقر

مجلس حقوق الإنسان بحق المعوقين عقلياً في التعليم، بل وفي التعليم المدمج Mainstreaming مع أقرانهم العاديين، وذلك استنادا إلى مبدأ أنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع، ولكنهم يعانون من بعض مشكلات النمو الخاصة. وبناءً عليه وتدريجيا تم الانتقال من تعليم المعوقين عقليا القائم على العزل Segregation إلى التعليم القائم على الدمج (United Nations, 2012).

ولم يكن هذا الانتقال بالأمر الهيّن، حيث نجحتٍ بعض تجارب الدمج وأخفق الآخر، إذ آثار معهٍ عدة مشاكل حيث اقتصر . غالبا . على سياسة "ضم" المعوقين إلى التعليم بدلاً من "إدماجهم" الحقيقي فيه (Campbell et al., 2007:299). وتُضيف كريستين (Kristyn, 2011: 11) أن محاولات ضم المعوقين إلى المدارس العادية لم تقترن بتحولات هيكلية مثل تنظيم وتعديل المقررات واستراتيجيات التدريس والتعلم... إلخ. الأمر الذي قد أدى و/أو يؤدي إلى استبعاد المعوقين وتسربهم من المدارس العادية.

ولذلك، فإن الاهتمام بمشكلات دمج المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" من وجهة نظر الوالدين يُعد استجابة إنسانية في المقام الأول ثم استجابة تربوية، حتى نصل إلى مستوى مناسب من الرعاية المدرسية المقدمة لهم. وتَرجِع هذه المشكلات إلى عملية الدمج ذاتها، وإلى طبيعة وخصائص المعوقين عقليا، كما تَختلف مشكلات دمج المعوقين عقليا حسب العديد من المتغيرات (الأسرية والمدرسية والمجتمعية). ومن هنا نجد وجود مشكلات أكاديمية وأخرى تتعلق بالتكيف المدرسي، وأخرى بالتنقل وإمكانية الوصول للمدرسة... إلخ (Haugann, 2009: 483).

ومن ناحية أخرى، تُعاني العديد من أسر الطلبة المعوقين عقلياً العديد من مظاهر الخوف والتوتر بشأن وضع ذويهم في المدرسة وبمدى تقدمهم فيها (Fareo, 2011:17). وعلى ذلك، فمن الضروري التعرف على آراء الأسر في مشكلات ذويهم المعوقين وخاصة في المرحلة الابتدائية، وذلك حتى تقوم الأسرة بدورها الكامل في نجاح الدمج من حيث الفهم والمساعدة ومن ثم المشاركة الفعالة في الدمج.

- **مشكلة البحث**:

بالرغم من الجهود التي شهدها أسلوب دمج الطلاب المعوقين عقلياً في المدارس العادية، إلا أن هذا النظام الدمجي يُعاني من عدة مشكلات ومن عدم الحصول النواتج المرضية Satisfactory Outcomes المأمولة. وتَختلف المشكلات باختلاف زاوية النظر إلى الدمج حيث توجد مشكلات من وجهة نظر أسر المعوقين وأخرى من وجهة نظر المعلمين وثالثة من الطلاب المعوقين والعاديين وهكذا...، ولا شك أن ترك تلك المشكلات يُعرقل تقدم برامج الدمج (منصور، عواد، ٢٠١٢: ٣٠٥).

وإذا كان أسلوب الدمج يقتضي بأن يتعلم المعوقون في المدارس مع نظرائهم العاديين، إلا أنه قد كانت لهذا الأسلوب أعراض ومشكلات عدة، حيث طرح بعض الأعباء الجديدة على المنظومة التربوية لم تكن مطالبة به فيما مضى ولم تكن مهيئة بعد لاستقباله، مما يعني قلة الاهتمام بالطلاب المعوقين في برامج الدمج، ويترتب عليها زيادة العزلة الاجتماعية بينهم وبين أقرانهم العاديين،

وانخفاض المشاركة في الأنشطة المدرسية، ووجود فرص أقل للتوجيه المباشر، وبالتالي قصور الدمج عما وُضع لتحقيقه وعجزه عن تحقيق أهدافه سواء للطلبة العاديين وغير العاديين (مصطفى، وعبد الله، ٢٠١٢: ٢٣١). ومن أبرز مشكلات الدمج نقص المناهج المخصصة للمعوقين عقليا وعدم تطويرها، وقلة التمويل والدعم المالي المخصص لهم، وقلة المساندة التي يتلقاها معلمو التربية الخاصة، والضغوط المهنية للمعلمين، وضعف التواصل مع أولياء أمور الطلاب المعوقين (Maylor, 2007: 269).

ويتناول البحث الراهن مشكلات الدمج من وجهة نظر أسر المعوقين عقلياً، وذلك في ضوء أهمية التعرف على رأي الوالدين بسبب أهميتهما في حياة ذويهما المعوق. كما أن وجود مشكلات في برامج دمج الطلبة المعوقين عقليا ينعكس سلبا على مشكلات آبائهم. ولقد دلت نتائج العديد من الأبحاث على وجود المشكلات الاقتصادية والطبية والتعليمية والنفسية والاجتماعية وغيرها... مما يؤثر على المعوق وعلى أسرته بشكل كبير (Andzayi & Amuwe, 2009: 217). ولا شك أن استمرار تلك المشكلات يخل بحقوق المعوقين في التعليم ، ومن ثم تُصبح الرعاية المقدمة غير مناسبة، وإذا استمرت يُمكن أن تُفضي إلى استبعادهم وتسربهم من المدرسة، والتي تُعد المكان الأفضل لهم لتقديم الرعاية النفسية والتربوية، كما تعمل على تحويل طاقاتهم المعطلة إلى طاقات فعالة ومنتجة من خلال أساليب واستراتيجيات تُدعم السلوك التكيفي للمعوقين عقليا، ومن ثم يرتقي التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي أيضا (Fareo, 2013: 5). وبناءً على ذلك، يسعى الباحثان إلى التعرف على آراء الوالدين في المشكلات الناتجة عن دمج المعوقين عقليا حتى يُمكن تلافيها والعمل على علاجها حتى يتم تصحيح مسار تعليم المعوقين عقليا، وبما يعود بالنفع عليهم وعلى ذويهم المعوقين في دراسة مقارنة بين مشكلات آباء المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" في مصر والسعودية.

- **أهمية البحث** :

شهدت مختلف ميادين التربية الخاصة تطورات كبيرة وخاصة على صعيد دمج الطلبة المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" في المدارس العادية. ولا شك أن الأخذ بنظام الدمج والتوسع فيه قد أفاد في الحماية من الإعاقة Prevention، وفي محو أمية الإعاقة لدى العديد من فئات المجتمع (زهران، ٢٠١٣: ٣١٦). كما ساعد الدمج على المساواة في الفرص Equalization of Opportunities، وعلى جعل الاتجاه نحو المعوقين أكثر إيجابية. وعلى الرغم من وجود بعض الاتجاهات الإيجابية إلا أنها لا تزال في طور النمو. ولكي ينجح الدمج لابد من التعاون وتفاعل أولياء الأمور مع برامج الدمج بشكل إيجابي (Kristyn, 2011:13).

وتتضح أهمية البحث في التعرف على آراء الوالدين حيث أنه كلما تم معرفة مشكلات الدمج من وجهة نظرهما كلما كان الدمج فعالا . في الأغلب والأعم . وذا مغزى، لأن الإعاقة تعتمد في جانب منها على مدى تفهم الأسرة لطبيعة الإعاقة وعلى مشكلاتها (زهران، ٢٠١٣: ٣٢٢). ويؤدي أولياء الأمور دورا هاما في العملية التعليمية لذويهم المعوقين وفي تقييم الخدمات المقدمة لهم، حيث يُعتبر

قبولهما للدمج والتفاعل معه عاملاً هاماً في نجاح عملية دمج المعوقين عقليا. كما يسهم البحث أيضا في تمكين الإدارات التربوية من الاستفادة من نتائجها، وذلك من خلال توعية القائمين على برامج الدمج بضرورة التعرف على وجهات نظر أولياء الأمور ومشاركتهم في تعليم أطفالهم ذوي المعوقين عقليا.

ومن ثم، فإن التعرف على المشكلات التي تواجه الآباء والعمل على تقليصها يكون لها جانب إيجابي في مساندتهم بشكل فعال. لأن الأسرة هي بيئة التعلم الأولى لطفلها المعوق حيث يتعلم فيها حاجاته الأساسية، وبالتالي يجب التعرف على آرائهم حتى يتمكنوا من مساعدة ذويهم وخاصة في المرحلة الابتدائية، والتي تُسمى بمرحلة التهيئة لجميع المراحل التالية وخاصة للأشخاص المعوقين، وتعد أيضا مرحلة التكوين الشخصي والفكري والمهاري والتي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته، وتُعتبر أيضا مرحلة التكوين والانتماء الوطني. كما أنها مرحلة تكوين الحقوق والوعي وبالتالي مرحلة تحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي (Heward, 2007: 23).

- **هدف البحث** :

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية، وبناء عليها يمكن أن تُتيح نتائج البحث معلومات عن مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أبنائهم في المدارس العادية، كما تعطينا بيانات هامة عن واقع برامج دمج الطلبة المعوقين عقليا.

- **الإطار النظري للبحث** :

يتناول عرض الإطار النظري النقاط التالية:

- **أهمية الدمج**:

تعاظمت الدعوات لتقديم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم العاديين نتيجة لعقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار، فلقد عُقد مؤتمر "سلامانكا" Salamanca (1994) برعاية اليونسكو، وتبنى فيه التعليم الدمجي كإستراتيجية لتطوير التعليم للجميع، ومؤتمر Dacar (2000) والذي أكد على حق المعوقين في التعليم بالمدارس العادية. وترتب عليهما إصدار بيان عالمي حول التربية لجميع الأطفال المعوقين Education for All Handicapped Children Act، وعلى ذلك ظهرت فكرة الدمج، والتي تهدف إلى إتاحة أكبر فرصة أمام الأطفال ذوي الحاجات الخاصة؛ لكي يتلقوا خدمة تعليمية أفضل من تلك التي كانت متاحة لهم في نظام العزل (منصور، وعواد، ٢٠١٢: ٣٠٣).

ويُساهم التعليم الدمجي في توفير حاجات التعليم الأساسية للمعوقين من أجل تنمية قدراتهم والعيش بكرامة، والمساهمة، وفي تأمين فرص تعليمية متكافئة لجميع فئات المعوقين، وإكسابهم الثقة بأنفسهم وثقة المجتمع فيهم، والقدرة على متابعة الدراسة في الصفوف العادية (Angelid & Aravi, 2011: 477). كما أن للدمج فوائد للآباء، حيث يَشعر الأبوان في نظام الدمج بعدم عزل طفلهم عن المجتمع، إضافة إلى أنهم يتعلمون طرق جديدة لتعليم طفلهم، كما أنهم عندما يرون تقدم طفلهم الملحوظ وتفاعله مع العاديين يبدأون في التفكير

بطريقة أكثر واقعية وتتحسن مشاعرهم نحوه (مصطفى، السميري، ٢٠١٠: ٥٧٣).

- **مشكلات الدمج:**

كان تعليم ذوي الطلاب ذوي الحاجات الخاصة قديماً قائماً على الفصل بينهم وبين العاديين حيث كان يُشار إليه بعبارة "المدارس الخاصة"Schools Special education، والتي كثيرا ما إتسمت بعدم المرونة والاستجابة إلى احتياجات الأشخاص المعوقين، وتدريجيا ومع زيادة الأبحاث تم إدخال الدمج بمراحله المختلفة في تعليم الأشخاص المعوقين. وعلى الرغم من أن أسلوب الدمج قد تلافى سلبيات التعليم العام السابق، مثل: فرز الطلاب المعوقين، وزيادة تهميشهم من المجتمع مما يؤجج التمييز، والحد من التهميش، والأحكام المسبقة الخاطئة، إلا أنه وكأي أسلوب تربوي جديد يواجه بعض التحديات (Rousso, 2010: 5).

وتتعدد المشكلات التي يواجهها أسلوب دمج المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" ولكننا سنقتصر في هذا البحث على معرفة الجانب الوالدي، حيث أوضح التراث النظري وجود مشكلات الدمج (النفسية والأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية والطبية)؛ وأظهرت دراسة "فاريو" Oluremiغير موجود بالمراجع (2013) وجود المشكلات الاقتصادية والاجتماعية. بينما أظهرت دراسة (القحطاني، ٢٠١١) خطورة المشكلات الأكاديمية على الأسر. ويرى الباحثان ضرورة تناول كافة المشكلات ومعرفة ترتيبها لدى الوالدين حتى يمكن العمل على الحد منها ومن ثم القضاء عليها حتى يؤتي الدمج ثماره.

- **أهمية آراء الوالدين في الدمج:**

يؤدي أولياء الأمور دورا مؤثرا في حياة أبنائها المعوقين وخاصة في تشجيع محاولات دمجهم في الصف العادي، ولذلك فمن المهم التعرف على رؤية الأسرة لواقع الدمج، حيث يجب دعمهم وإبلاغهم بأهمية أدوارهم في المساعدة والمشاركة في فهم إجراءات الدمج. ويجب إخبارهم بضرورة مشاركتهم في جميع القرارات المتعلقة بذويهم المعاق مثل المشاركة في التخطيط التربوي والفردي واتخاذ القرارات المتعلقة بالوضع التربوي للطفل، ويجب أن يتم إعلامهم بمدى تحسن طفلهم خلال السنة الدراسية. لأن الإحساس بالمشكلات وعدم القدرة على مواجهتها يزيد من الشعور بالضغوط مما ينعكس على توافق الأسرة واستقرارها، وبالتالي لا يمكنها تلبية احتياجات أفرادها، وقد تتوقف دورة الحياة الأسرية عند نقطة معينة لا يمكن أن تتخطاها (Ashfaq et al., 2009:3).

- **الدراسات السابقة:**

ينقسم عرض الدراسات السابقة إلى المحورين التاليين:

- **دراسات اهتمت بتناول أهمية الدمج:**

فلقد تناول "فاريو" Fareo (2013) دراسة عن "تقييم برامج الدمج في المدارس الخاصة"، وهدفت إلى دراسة تجربة الدمج في القرن (٢١) في نيجيريا، وذلك على عينة مكونة (٩) من المدارس الملحق بها برامج الدمج، وذلك في ضوء آراء العاملين وخبرة الطلاب أنفسهم. وأوضحت النتائج أن أبرز إيجابيات الدمج زيادة

مفهوم الذات، ثم تطوير الأداء الأكاديمي. ومن سلبياته زيادة الأعباء الاقتصادية سواءً للمدرسة ثم لأسرة الطالب المعوق.

وقام جمال الحناوي (٢٠٠٤) بدراسة "اتجاهات أولياء أمور الطلبة المعوقين ومعلميهم نحو الصعوبات التي تواجه دمجهم في التعليم العام"، وهدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعوقين في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (١٧٠) ولي أمر، و(٥٧) معلما ومعلمة، وتم جمع بيانات الدراسة عن طريق استبانه، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك صعوبات عالية تواجه دمج الطلبة أصحاب الإعاقات في التعليم العام من وجهة نظر أولياء أمورهم تمثل أهمها في المشكلات الاجتماعية والطبية.

وأجرت سحر الخشرمي (٢٠٠٣) دراسة عن "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية"، وهدفت إلى معرفة مدى نجاح تجربة الدمج والعقبات التي تعترضها. وشملت العينة المدارس التي يوجد بها دمج في عدة مدن بالمملكة العربية السعودية. واستخدمت استبانة لهذا الغرض من إعدادها. وأشارت نتائجها إلى زيادة برامج الدمج في المملكة، وأن أكثر فئة استفادت منه هي فئة التخلف العقلي البسيط، وأن أكبر المشاكل التي تحول دون الدمج هي المشاكل الاجتماعية ومشكلة تكيف الطالب المعوق.

- **دراسات اهتمت بتناول مشكلات الدمج:**

فلقد قام فلاح القحطاني (٢٠١١) دراسة "الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية وسبل علاجها"، وهدف إلى معرفة أنواع صعوبات الدمج في المرحلة الابتدائية في منطقة عسير جنوب السعودية، وذلك على عينة بلغت (١٦١) مشرفا ومعلما ومديرا وولي أمر. وأسفرت النتائج إلى وجود المشكلات الإدارية التي تتعلق بالإدارة والمدير، والمشكلات الأكاديمية التي تتعلق بالمناهج والمعلمين في مقدمة مشاكل الدمج.

وبحث هشام غراب (٢٠٠٨) "المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلميهم وسبل التغلب عليها"، وهدفت إلى معرفة المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين الملتحقين بالمدارس المدمجة بمحافظة غزة، وتكونت العينة من (١٢٥) طفلا معوقا، منهم (٥٦) طفلا و(٦٩) طفلة، وقد حصلت مشكلة الخجل على أعلى الأوزان النسبية ثم القلق ثم العزلة الاجتماعية ثم مشكلة عدم الدافعية ثم العدوانية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في المشكلات النفسية تبعا لمتغير العمر، في حين أظهرت وجود فروق في مشكلة العدوانية تبعا لصالح الأطفال الأقل عمرا، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في المشكلات النفسية تبعا لمتغير الجنس، بينما كشفت عن وجود فروق في المشكلات النفسية تبعا لنوع الإعاقة.

وقامت غادة عبد الكريم (٢٠٠٥) ببحث "الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين"، وذلك على عينة مؤلفة من (١٠٠) معلم ومعلمة من المدارس العادية والمدمجة. وجاء ترتيب مشكلات الدمج كالتالي: طبيعة الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة، وقلة

كفايات المعلمين، وضعف البيئة التعليمية، وضعف دور المديرين. وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات في تقييم أفراد عينة الدراسة لصعوبات الدمج تبعا لنمط الوظيفة لصالح معلمي الصفوف العادية.

وأجرى أحمد علي، وبدوي محمد (٢٠٠٤) دراسة "دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات"، وهدفت إلى معرفة واقع تجربة الدمج في المدارس العادية، والآثار النفسية التي يتعرض لها الطلاب المعوقون في المدارس العادية، بالإضافة إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون أيضا. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) مديرا، و(١٤٥) معلما، و(٢٥٠) طالبا، و(٢٠٤) من أولياء أمور في مدينة تبوك بالسعودية. وتم تطبيق مقياس مشكلات الدمج ومقياس الاحتراق النفسي. وقد أيدت الدراسة في نتائجها سياسة الدمج المتبعة، وأوصت بضرورة تذليل العقبات التي تحول دون الاستفادة الكاملة من هذه التجربة، ومحاولة درء المشكلات النفسية التي تحول دون تنفيذ سياسة الدمج.

وفي دارسة عبد الجبار ومسعود (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى استقصاء آراء المدراء والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ المعوقين في المدارس العادية، والتعرف على أثر المتغيرات الوظيفة والدرجة العلمية وفئة الإعاقة ونوع البرنامج. وشملت عينة الدارسة المدراء والمعلمين في المدارس الملحق بها برامج الدمج في منطقة الرياض، وقد أجابت العينة على الاستبيان المكون من أبعاد: أثر الدمج على آراء المدراء والمعلمين، وتقبل التلاميذ المعوقين، وتعديل السلوك السلبي، واستعداد وتعاون المعلمين. وأشارت النتائج إلى اتفاق كل من المدراء ومعلمي على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج. وأن هناك فروقا دالة في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع إلى متغير الوظيفة والدرجة العلمية وفئة الإعاقة ونوع برنامج الدمج.

وتناولت دراسة خولة يحيي (١٩٩٩) "المشكلات التي يواجهها المعوقين عقليا"، وهدفت إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها المعوقين عقليا من وجهة نظر الوالدين. وبلغت عينة الدراسة (٩٠) أسرة في مدينة عمان، وجاءت ترتيب المشكلات كالتالي: المشكلات الانفعالية ثم الاجتماعية ثم الاقتصادية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في المشكلات الانفعالية لدى المعوقين تُعزى إلى نوع الإعاقة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المشكلات تُعزى لمتغيري العمر الجنس.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح وجود دراسات اهتمت بأهمية دمج المعوقين عقليا مثل دراسة "فاريو" Oluremi (2013) والتي أوضحت أهمية الدمج في تطوير مفهوم الذات وفي الأداء الأكاديمي للمعوقين. كما اهتمت دراسات أخرى بتقييم مشكلات الدمج، وقد تباينت باختلاف منظور العينة، حيث تناولت دراسة (الحناوي، ٢٠٠٤) بآراء العاملين وخبرة الطلاب أنفسهم. ودراسة غادة عبد الكريم (٢٠٠٥) من ناحية المعلمين، ودراسة القحطاني (٢٠١١) من منظور المشرفين والمعلمين والمديرين معا. وقد اهتمت دراسات أخرى بدراسة مشكلات الدمج وفقا لمتغيرات (الجنس، التأهيل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)

كما في دراسة هشام غراب (٢٠٠٨) عن متغير الجنس، ودراسة عبد الجبار ومسعود (٢٠٠٢) عن متغيرات: الوظيفة والدرجة العلمية وفئة الإعاقة ونوع برنامج الدمج. والملاحظ أن الأبحاث التي اهتمت برأي الوالدين لم تشمل كافة مشكلات الدمج. وبالتالي يتبين لنا من خلال عرض تلك الدراسات أهمية تناول الدراسة الراهنة بالبحث في أغلب مشكلات الدمج (النفسية والأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية والطبية) من خلال رأي الوالدين في دراسة مقارنة بين آراء الوالدين في مصر والسعودية.

- **مفاهيم البحث**:

يعرف الباحثان مفاهيم البحث كما يلي:

- مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم": يُعرفها العايد وآخرون (٢٠١٠) بأنها تلك المشكلات التي يواجهها الطلبة المعوقين والتي تحد من كفاءتهم على القيام بواجباتهم على النحو الأمثل، وتنقسم إلى (المشكلات النفسية والأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية والطبية). وتُعرف إجرائيا بمتوسط مقدار ما يحصل أفراد العينة من درجات على المقياس ككل وفي المشكلات الفرعية للمقياس.
- المعوقون عقليا "القابلين للتعلم": وهم الأشخاص الذين لا يتلائم عمرهم العقلي مع العمر الزمني، وتتراوح نسبة ذكاؤهم بين (٥٠-٧٠) درجة على أحد اختبارات الذكاء الفردية، وهو شخص يمكن تعليمه وتدريبه وتحسين العمليات العقلية له من خلال التعليم والتدريب (زهران، ٢٠١٣: ٣١٩).
- الدمج: وهو التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال المعوقين للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ، وإتاحة الفرص للأطفال المعوقين في الانخراط في نظام تعليمي مع الأطفال العاديين في الفصول العادية (الديب، ٢٠١٢: ٤٩٥).
- آباء الطلاب المعوقون المرحلة الابتدائية: وهم آباء الطلاب المعوقون عقلياً "القابلون للتعلم" المسجلون في المدارس المدمجة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) في مصر والسعودية.

- **فروض البحث**:

يقوم البحث على الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" وفق متغيرات (النوع والتعليم والسن).
- إلى أي مدى يختلف ترتيب مشكلات دمج الطلاب الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية بين مصر والسعودية.

- **إجراءات البحث**

- **وصف العينة**:

تكونت العينة من (٥٤) ولي أمر لتلميذ معوق ملتحق بإحدى مدارس الدمج، وتراوحت أعمار الآباء بين (٢٥-٥١) سنة بمتوسط (٣٨.٧) وانحراف معياري (٦.١)

سنوات بواقع (٢٧) لكل من مصر والسعودية، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة وفق متغيرات البحث:

جدول (١) يوضح توزيع العينة وفق متغيرات البحث

توزيع العينة حسب متغيرات البحث		العدد (ن)
النوع	الآباء	٣٠
	الأمهات	٢٤
التعليم	أعلى من المتوسط	٤
	أقل من المتوسط	٢٠
السن	أعلى من المتوسط (٣٧) سنة	٣٢
	أقل من المتوسط (٣٧) سنة	٢٢

- **أدوات البحث**:
- **مقياس مشكلات الطلاب المعوقين عقلياً "القابلين للتعلم"**:

اطلع الباحثان على المقاييس المتعلقة بمشكلات الدمج مثل (العايد، ٢٠١٠، Taylor et al., 2012)، وتم حصر العديد من المشكلات، ثم تصنيفها وفقاً لما ورد في التراث النظري وتم عرضها على عينة من آباء الطلاب المعوقين عقليا وطلب منهم تحديد أكثر المشكلات التي تؤرقهم من الدمج. ومن ثم تم البقاء على المشكلة التي تحصل على نسبة أعلى من (٧٥٪)، وتم حصر خمسة مشكلات (المشكلات النفسية والأكاديمية والاقتصادية والاجتماعية والطبية).

ويتكون المقياس الحالي في صورته النهائية من (٢٥) بنداً، مُقسمة على المشكلات الخمسة عبارة عن (٥) بنود لكل مشكلة. وتَتم الإجابة بوضع علامة (√) على الإجابة التي تُعبر عن رأي الآباء حيث توجد (٤) بدائل (توجد بدرجة كبيرة جدا ٤ . توجد بدرجة كبيرة ٣ . توجد بدرجة متوسطة ٢ . لا توجد١)، وتَتراوح الدرجات بين (٢٥: ١٠٠)، وتم التطبيق بالنصف الأول للعام (٢٠١٢ـ ٢٠١٣م).

- **ثبات المقياس**:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة (إعادة التطبيق) بفارق (١٥) يوماً كما يأتي.

جدول (٢) ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط (بيرسون) على الطلاب المعوقين عقليا (القابلين للتعلم) في مصر والسعودية

مشكلات الطلاب	مصر ن=١٧	السعودية ن=١٧
	معامل الارتباط	معامل الارتباط
المشكلات النفسية	٠.٨٢	٠.٨٣
المشكلات الأكاديمية	٠.٧٥	٠.٨٤
المشكلات الاقتصادية	٠.٨٦	٠.٧٩
المشكلات الاجتماعية	٠.٧٧	٠.٨٥
المشكلات الطبية	٠.٧٣	٠.٦٩
المجموع	٠.٨١	٠.٨٠

ويَتضح من الجدول أن المقياس يَتمتع بمعاملات جيدة يُمكن الاعتماد عليها.

- **صدق المقياس**:

تم استخدام الصدق الظاهري حيث عُرض المقياس ومشكلاته الفرعية على بعض أساتذة الجامعة تخصصي علم النفس والتربية الخاصة، وأيضا بعض

المعلمين والطلاب، بهدف إبداء رأيهم حول مدى ملائمة المقياس لمجالاته الفرعية من خلال إعطائهم درجة يعبرون فيها عن صلاحية المقياس، وقد أوضحوا بعض الملاحظات حول المقياس وتم تعديلها.

- **الأساليب الإحصائية**:

تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" للكشف عن الفروق.

- **نتائج البحث ومناقشته**:

سيتم تناول نتائج البحث كما يلي:

- **نتائج الفرض الأول**:

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء في مصر والسعودية. وللتحقق من الفرض تم استخدام اختبار "ت" t.Test لبيان الفروق، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٣) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق على مقياس مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقليا (القابلين للتعلم)

الفروق بين الآباء في المشكلات		العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة "ت"
النفسية	آباء المعوقين في مصر	٢٧	١٢,١	١,٩	٥,٤ ❖❖
	آباء المعوقين في السعودية	٢٧	٨,٩	٢,٣	
الأكاديمية	آباء المعوقين في مصر	٢٧	٩,٨	٢,٥	٤,٩ ❖❖
	آباء المعوقين في السعودية	٢٧	١٢,٧	١,٦	
الاقتصادية	آباء المعوقين في مصر	٢٧	١٤,٠٤	١,٨	١٨,٢ ❖❖
	آباء المعوقين في السعودية	٢٧	٥,٤	١,٥	
الاجتماعية	آباء المعوقين في مصر	٢٧	١١,٨	٤,١	٢,٤ ❖❖
	آباء المعوقين في السعودية	٢٧	١٣,٩	١,٧	
الطبية	آباء المعوقين في مصر	٢٧	١٢,٩	٢,٠٤	١,٩
	آباء المعوقين في السعودية	٢٧	١١,٧	٢,١	
مج الكلي	آباء المعوقين في مصر	٢٧	٦٠,٧	٧,٥	٤,٨ ❖❖
	آباء المعوقين في السعودية	٢٧	٥٢,٦	٣,٩١	

أظهر الجدول السابق أن قيمة (ت) كانت في اتجاه آباء الطلاب المعوقين عقليا في مصر في المشكلات النفسية والاقتصادية وفي المجموع الكلي للمقياس عند مستوى دلالة (٠,٠١). بينما كانت قيمة (ت) دالة في اتجاه آباء الطلاب المعوقين عقليا في السعودية في المشكلات الأكاديمية والاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠١). ولم تكن دالة بينهما في المشكلات الطبية.

- **تفسير ومناقشة الفرض**:

أظهرت النتائج أن شعور آباء الطلاب المعوقين عقلياً في مصر بالمشكلات المشكلات الاقتصادية والنفسية كان أكثر من آباء العينة السعودية، ولا شك أن تأثير النواحي الاقتصادية (متوسط آباء العينة المصرية =١٤,٠٤)، (متوسط آباء العينة السعودية =١٤,٠٤) كان كبيرا جدا ومن الطبيعي أن يؤثر بدوره على النواحي النفسية.

ومما لا شك فيه أن إعاقة الطالب تؤدي إلى كثير من الأعباء التي تتحول إلى مشكلات اقتصادية لأسرته وللمجتمع أيضا. وربما تَنجم عنها آثار متعددة تهدد استقرار الأسرة ومواجهة تكاليف وأعباء المعيشة، ويبدو ذلك جليا في نقص إنتاجية المعوق، وزيادة نفقات الأسرة عن دخلها بسبب مصاريف وتكاليف الإعاقة، وعدم القدرة على سد العجز المالي الذي تعاني منه الأسرة، مما يثير قلق الآباء وإحساسهم بالعجز فيؤثر ذلك بدوره على حالتهم النفسية (عامر، محمد، ٢٠٠٨: ١٥).

- **نتائج الفرض الثاني:**

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" وفق متغيرات (النوع والتعليم والسن).

ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق على مقياس مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقليا (القابلين للتعلم) وفق متغيرات (النوع والتعليم والسن)

الفروق في المتغيرات		العدد (ن)	المتوسطات(م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة "ت"
النوع	الآباء	٣٠	٥٤,٧	٤,٦	٣,٣ ❖❖
	الأمهات	٢٤	٥٩,٥	٦,٨	
التعليم	أعلى من المتوسط	٣٤	٥٤,٦	٥,٣	٣,٧ ❖❖
	أقل من المتوسط	٢٠	٦٠,٢	٦,٤	
السن	أعلى من المتوسط (٣٧) سنة	٣٢	٥٤,٤	٤,٩	٣,٦٨ ❖❖
	أقل من المتوسط (٣٧) سنة	٢٢	٥٩,٩	٦,٧	

أظهر جدول "ت" السابق أن مشكلات الطلاب المعوقين عقليا كانت في اتجاه الأمهات وفقا لمتغير النوع عند مستوى دلالة (٠,٠١). وفي متغير التعليم باتجاه الآباء ذوي التعليم أقل من المتوسط عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبالنسبة لمتغير السن فكان في اتجاه الآباء الأقل سنا من المتوسط (٣٧) سنة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **تفسير ومناقشة الفرض:**

أوضحت نتائج الفروق في المتغيرات بصرف النظر عن الدولة أن الفروق بالنسبة لمتغير النوع كانت في اتجاه الأمهات (م=٥٩,٥)، وفي متغير التعليم باتجاه الآباء ذوي التعليم أقل من المتوسط (م=٦٠,٢)، وبالنسبة لمتغير السن كان في اتجاه الآباء الأقل سنا من المتوسط (م=٥٩,٩). وعلى الرغم من تأثر الأسرة كلها بذويهم المعاق، إلا أن العبء الأكبر غالبا ما يُلقى على كاهل الأم وحدها. ولأجل ذلك فقد تكون اتجاه في التربية الخاصة يهتم بدراسة كافة أدوار المحيطين بالمعاق عامة وخاصة الأم بسبب الأدوار والمهام الملقاة عليها مقارنة بأدوار الآباء (Lai, Ishiyama, 2008: 97).

وفيما يتعلق بنتائج مُتغيري التعليم والسن، حيث كانت مشكلات المعوقين في اتجاه الآباء الأقل سنا وتعليما؛ أي أنهما أكثر شعورا بالمشكلات مقارنة بالآباء الأكبر سنا والأعلى تعليما. ويذكر Magai أن ذوي العمر والتعليم الأكبر يتميزون بالقدرة على تحمل صعاب الحياة؛ إذ أنه كلما تقدم الإنسان في العمر اكتسب العديد من الخبرات المتنوعة التي تُساعده على كيفية التصرف

والتعامل مع أحداث الحياة الشاقة ومن بينها الإعاقة بسبب تراكم مواقف النجاح والفشل والأنماط السلوكية الإيجابية على مدى الحياة (Magai et al., 2003).

- **نتائج الفرض الثالث**:

وينص على: إلى أي مدى يختلف ترتيب مشكلات دمج الطلاب الطلاب المعوقين عقليا "القابلين للتعلم" في المرحلة الابتدائية بين مصر والسعودية.

وفيما يلي جدول يوضح ترتيب مشكلات الدمج في مصر كما يلي:

جدول (٥) ترتيب مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً (القابلين للتعلم) في مصر

م	مشكلات الطلاب	م	ح
١	الاقتصادية	١١.٢	٥.٦
٢	الطبية	١٠.٢	٥.٦
٣	النفسية	٩.٦	٥.٢
٤	الاجتماعية	٩.٤	٥.٩
٥	الأكاديمية	٧.٧	٤.٥

وفيما يلي جدول يوضح ترتيب مشكلات الدمج في السعودية كما يلي:

جدول (٦) ترتيب مشكلات دمج الطلاب المعوقين عقلياً (القابلين للتعلم) في السعودية

م	مشكلات الطلاب	م	ح
١	الاجتماعية	١١.٠٣	٥.٨
٢	الأكاديمية	١٠.١	٥.٣
٣	الطبية	٩.٣	٥.١
٤	النفسية	٧.٠٢	٤.١
٥	الاقتصادية	٤.٣	٢.٦

- **مناقشة الفرض**:

يَتضح من خلال الجدولين السابقين وجود مشكلات تُميز كلا النوعين من آباء الطلاب المعوقين، والملفت للنظر هو تأخر الشعور بالمشكلات النفسية لكلا النوعين من الآباء، حيث طغت المشكلات الاقتصادية لدى العينةٍ المصرية والمشكلات الاجتماعية لدى العينة السعودية. والجدير بالذكر أيضًا هو عدم وجود مشكلات مشتركة في الترتيب حيث تباينت العينتين كليا في ترتيب المشكلات. مما يدل على تأثير طبيعة الحياة في كل دولة على مشكلات الآباء فيها. ومن الواضح اختلاف نتائج البحث مع الدراسات السابقة، بل وفي نتائج الدراسات السابقة مع بعضها. حيث أبرزت دراسة (الخشرمي، ٢٠٠٣) ودراسة (عبد الكريم، ٢٠٠٥) أن أبرز المشكلات هي الاجتماعية ثم المشكلات الأكاديمية، بينما أوضحت دراسة (الحناوي، ٢٠٠٤) وجود المشكلات الاجتماعية والطبية. في حين أسفرت دراسة (علي، محمد، ٢٠٠٤) أن المشكلات النفسية كانت الأبرز. وبالطبع فإن تغير الظروف والأوضاع الراهنة له تأثير كبير على إدراك مشكلات الدمج، إضافة إلى الحالة المادية الاقتصادية للأسرة.

تعقيب عام:

- يود الباحثان التأكيد على أن إخفاقات بعض تجارب الدمج لا يعني فشله أو وجود قصور به، ولكن ثمة قصور في إعداد برامج الدمج، ولذلك يجب تطبيق أي أساليب تربوية بالتدريج بجانب تهيئة العناصر الفاعلة فيه بشكل جيد.

- من المهم علاج مشكلات الدمج لدى أسر المعوقين عقلياً في المرحلة الابتدائية حتى لا تُصاحبه المشكلات عندما ينتقل الطالب إلى المراحل التالية.
- مما لا شك فيه أن لسياسة الدمج فوائد كبيرة حيث تفسح المجال للطلاب المعوقين عقليا فرصة مشاركتهم في مختلف أنشطة الحياة، ولذلك فلابد من المزيد من التواصل بين ذوي الاختصاص والخبرة وبين صناع القرار للتغلب على مشكلات الدمج سواء كانت اقتصادية في العينة المصرية أو اجتماعية في العينة السعودية.
- للتغلب على مشكلات الدمج يرى الباحثان أنه يجب الإعداد الجيد والتهيئة الكافية لتطبيقه لكافة أطراف المنظومة التربوية (الأسرة والمعلم والمدرسة والمعوق والطلاب العاديين... إلخ)، وأن تُتخذ كافة الإجراءات والتدريبات اللازمة حتى تنخفض تدرجيا المشكلات المترتبة على الدمج، وعدم اتخاذ قرارات فوقية حتى لا يكون مصير الدمج مصير بعض التجارب التربوية التي نجحت على الورق فقط وفشلت على أرض الواقع.

- **توصيات البحث** :

يوصي الباحثان من خلال نتائج البحث إلى:

- ضرورة إمداد الوالدين بأكبر قدر من المساندة وتفهم مشاعرها ومشاركة همومها.
- مساعدة الوالدين على التفهم الموضوعي لحالة ابنها المعوق والعمل على تقبله.
- مساعدة الوالدين على تعلم طرق وأساليب إيجابية في التعامل اليومي مع طفلها المعوق.
- العمل على اشتراك الوالدين في خطط وبرامج الدمج وتنمية روح التحدي لديها.

- **البحوث المستقبلية** :

- دراسة الفروق بين مشكلات الدمج لأسر مشتركة في خطط المدرسة وأسر أخرى غير مشتركة.
- أثر تعديل البيئة المادية والمعنوية على آباء الطلبة المعوقين عقلياً في مدارس الدمج.
- عوامل نجاح الدمج من وجهة نظر المدراء والمعلمين.

- **المراجع**:

١. الحناوي، جمال. (٢٠٠٤). اتجاهات أولياء أمور الطلبة المعوقين ومعلميهم نحو الصعوبات التي تواجه دمجهم في التعليم العام. رسالة ماجستير، كلية التربية. الجامعة الأردنية.

٢. الخشرمي، سحر أحمد. (٢٠٠٣). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. مجلة جامعة الملك سعود. ١٦(٢)، ٣٣.١.

٣. الديب، رانـدا مصطفي. (٢٠١٢). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية (جامعة بنها)، ٤٠٢.٤٩٣.

٤. القحطاني، فلاح شائع. (٢٠١١). الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية وسبل علاجها. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك خالد.

٥. جعفر، غادة عبد الكريم. (٢٠٠٥). الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، كلية التربية . الجامعة الأردنية.

٦. زهران، أيمن رمضان. (٢٠١٣). فاعلية التكامل بين الإرشاد النفسي والإرشاد المدرسي في دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية والسلوك التكيفي لهم. مجلة الإرشاد النفسي. ٣٤، ٣١٦.٣٤٤.

٧. عامر، عبد الرءوف ؛ محمد، ربيع. (٢٠٠٨). الاعاقة الحركية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٨. عبد الجبار، عبد العزيز؛ ومسعود، وائل. (٢٠٠٢). استقصاء آراء المدراء والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج، مركز البحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٩. علي، أحمد؛ ومحمد، بدوي. (٢٠٠٥). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطه ببعض المتغيرات، المؤتمر السنوي الثاني عشر بعنوان التعليم للجميع وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن. القاهرة: الفترة (٢٨: ٢٩) مارس، ٧٥.٩١.

١٠. غراب، هشام أحمد. (٢٠٠٨). المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلميهم وسبل التغلب عليها. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٥(١)، ٥٣٣.٥٦٠.

١١. مصطفى، محمد؛ عبد الله، إبراهيم. (٢٠١٢). مدى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم في المدارس العادية وعلاقته بجنسهم ومؤهلهم العلمي وعدد أفراد الأسرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٠(٣)، ٢٢٩.٢٥٠.

١٢. مصطفى، نظمي ؛ السميري، عواد. (٢٠١٠). مشكلات أطفال الفئات الخاصة في المدرسة الجامعة: "دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المعوقين. المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية كلية التربية (جامعة بنها)، ٥٧٣.٦٢٤.

١٣. منصور، سمية؛ عواد، رجاء. (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول: دراسة مقارنة. مجلة جامعة دمشق، ٢٨(١)، ٣٠١.٣٥٦.

١٤. يحيى، خولة أحمد. (١٩٩٩). المشكلات التي يواجهها المعوقين عقلياً وسمعياً وحركياً الملتحقين بالمراكز الخاصة بهذه الإعاقات. مجلة دراسات، (الجامعة الأردنية)، ٢٦(١)، ٩٢.١٠٨.

15. Andzayi, A. and Amuwe, O. (2009). Counseling parents of the handicapped for effective social mainstreaming into the society. *Journal of the Exceptional Children, 2*(2), December. 215-233.

16. Angelid. P., Aravi, C. (2011). A comparative perceptive on the experiences of deaf and hard of hearing individual students at mainstream and specials schools. *American Annals of the Deaf, 151*(5), 476-487.

17. Ashfaq, S., Saeed, T. & Jahangir, F. (2009). Behavior management of children with autism / learning disability through parents training: An exploratory study. *Journal of Social Sciences, 3*(1), 1-15.

18. Campbell, J., Dodson, E. & Bost J. (2007). Educator perceptions of behavior problems of mainstreamed students. *Exceptional Children*, 51, 298-303.

19. Fareo, D. (2011). Mainstreaming of students with special needs into public secondary schools in Southwestern Nigeria. *Unpublished Ph.D. Thesis.* Obafemi Awolowo University, Ile-Ife.

20. Fareo, D. (2013). Special schools and mainstreaming programme in Nigeria and lessons for 21 ST century Y. *Life PsychologLA, 20*, 1-17

21. Haugann, E. (2009). Visually impaired students in higher education in Norway, *Journal of Visual Impairment and Blindness, 81*(10), 482-484.

22. Heward, W. L. (2007). *Exceptional children: An introduction to special education.* Upper Saddle River: New Jersey.

23. Kristyn, C. (2011). Mainstreaming: The special child goes to school. Available: http://www.families.com.

24. Lai, Y. and Ishiyama, F. (2008). Involvement of immigrant Chinese Canadian mothers of children with disabilities. *Exceptional Children, 71,* 97-108.

25. Magai, C., Consedine, N. and Gillespie, M. (2003). Physical hardiness and styles of social emotional function in late life. *The Journal of Gerontology, series B: Psychological Sciences and Social Science, 58*(5), 269.

26. Maylor, C. (2007). Class teachers face upon group responses. *Journal of Personality and Social Psychology. 73*(2), 267-238.

27. Rousso, H. (2010). Education for All: A gender and disability perspective. *Disabilities Unlimited, p.2, Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education.*

28. Taylor, J., Baskett, M. & Wern, C. (2012). Teaching H.E students with emotional and behavioral difficulties, *Education & Training, 50*(3), 231- 243.

29. United Nations: (2012).General Assembly: Human Rights Council. Available: www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A.HRC

****

البحث الخامس :

" مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري "

إعـــداد :

د / عبير سليمان ماجد حسين

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

" مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري "

د / عبير سليمان ماجد حسين

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المدارس الابتدائية في المدينة المنورة لتنمية مهارات التفكير الابتكاري . ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة، احتوت على (٥٠) مهارة موزعة على أربعة محاور (الطلاقة ، الأصالة ، المرونة ، الحساسية للمشكلات). وقد تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المعروفة، وتم تطبيقها على عينة من معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدارس المدينة المنورة بلغ عددهن (٨٧) معلمة يعملون في (١٣٣) مدرسة ابتدائية. واستخدمت الباحثة عددا من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي: إن متوسط أداء معلمات الرياضيات (عينة الدراسة) الكلي لمهارات تنمية التفكير الابتكاري (المتضمنة في بطاقة الملاحظة) بلغ (٣.١٧) وتندرج هذه القيمة في المستوى (المرتفع) وتدل على ارتفاع امتلاك معلمات الرياضيات (عينة الدراسة) لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. إن ممارسات معلمات الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري في المرحلة الابتدائية ومهاراتها الأربع جاءت مرتفعة حسب المعيار الذي اعتمدته الباحثة لتحديد درجة الممارسة، عدا الممارسات المشجعة لمهارة المرونة والأصالة فقد جاءت في درجة المتوسط. وفي ضوء هذه النتائج تم صياغة توصيات ومقترحات الدراسة .

الكلمات المفتاحية : الابتكار، مهارات التفكير ، التفكير الابتكاري ، معلمات الرياضيات ، مدى الممارسة ، المرحلة الابتدائية .

The extent of the practice of mathematics parameterized in the primary schools for the development of creative thinking skills.

Dr. Abeer Suliman Husain

Abstract

This study aimed to determining the extent of the practice of mathematics parameterized in primary schools in Medina for the development of creative thinking skills. To achieve this study, the researcher prepare a note card, containing (50) skills divided into four skill areas (fluency, originality, flexibility, sensitivity to problems). Has been verified sincerity and persistence of statistical methods known. The observation note was applied on a sample of parameterized of mathematics in primary stage schools in Medina that contained (87) parameterized working in (133) primary schools. And using appropriate statistical methods , the raw scores were analyzed for research and analysis, this resulted in the following results : The total performance average of parameters Mathematics (study sample) of the kills of developing creative thinking (contained in the observation cara) was (3.17) and fall in the value of this level (high)and indicate the height of owning parameters Mathematics (study sample) for skills development of creative thinking.The practice of parameters mathematics for the development of creative thinking at the elementary level and skills of the four came up as the standard adopted by the researcher to determine the degree of practice , except for skill practices encouraging flexibility and originality came in grade average.In light of this result was the formulation of recommendations and proposals of the study.Key words: creative, thinking skills, creative thinking, mathematics parameterized , the extent of the practice, the primary stage.

• **المقدمة** :

ميز الله الإنسان بالعقل على سائر مخلوقاته وكلفه في ضوء ذلك بالكثير من التكاليف، وأمره بحفظه وتنميته وإعماله بالتفكير فارتبط عقل الإنسان بعملية التفكير، فالتفكير من الأنشطة العقلية المعرفية المهمة في حياة الفرد وهو مطلب أساسي لزيادة فهمه للعديد من القضايا التي يتعرض لها في حياته. وقد أشارت الأدبيات الحديثة إلى أن إنسانية الفرد وتميزه يتحققان بالارتقاء بفكره وقدرته على التفكير النافع له ولمجتمعه والبشرية جمعاء. فأخذت الدول تتسابق في مجال استثمار العقل البشري والكشف عن النوابغ والمواهب من أبنائها في شتى المجالات، ولا تدخر لتحقيق ذلك جهداً في توظيف السُبل المتاحة لاستغلال هذه الثروة البشرية استغلالا يضمن لها مسايرة تيار التقدم والاضطراد الهائل في شتى المعارف والعلوم للحاق بركب التطور.

ونتيجة هذا الاهتمام ظهرت حركة "صناعة التفكير" التي مفادها أن التفكير لم يعد نشاطا أو مهمة فردية يقوم بها الفرد المفكر ليحقق هدفا ذاتيا أو يحل مشكلة معينة، ولكن أصبح نشاطا جماعيا تقوم به مجموعة من المفكرين في تخصصات متنوعة تعمل على إنتاج أفكار وحلول للمشكلات، شأنها في ذلك شأن أي مجموعة تصنع وتنتج. (المفتي ، ١٩٩٧ : ٩)

فأصبح التوجه لدراسة وتدريس التفكير توجهاً عالمياً لما له من نتائج وتأثيرات إيجابية على تقدم المجتمعات، وغدا التعلم الفعال لمهارات التفكير وخاصة التفكير الابتكاري حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى. حيث أكدت الصباغ (١٤١٤هـ) أنه أصبح من المتفق عليه إلى حد كبير بين المفكرين أن الفروق بين الأمم المتقدمة والأمم المتخلفة أو النامية ،هي فروق في مدى امتلاك هذه الأمم أو عدم امتلاكها للعقول المبتكرة، فقد أصبح الابتكار هو المحك في الإسراع بتقدم شعب ما، أو تخلف شعب آخر.(الصباغ،١٤١٤: ٧)

ويمثل التفكير الابتكاري أرقى أنواع التفكير وهو أحد أنماط التفكير العليا الذي ينبغي الاهتمام به وتعليمه وتنميته لدى جميع تلاميذ المراحل الدراسية ، فالتفكير الابتكاري كهدف تربوي ليس مسئولية مجال دراسي معين أو حتى مجموعة مواد دراسية دون غيرها ولكنه مسئولية مشتركة وموزعة بين جميع المواد الدراسية، فضلاً عن أن التفكير الابتكاري ليس هدفا لمستوى دراسي معين بل يجب أن يبدأ مع أولى سنوات العمر ويستمر طوال حياة الإنسان.

ويقع على المدرسة الابتدائية دور كبير ومهم في تنمية الابتكار لكونها بداية السلم التعليمي ، ولأهمية المرحلة السنية لتلاميذ هذه المرحلة. فقد أكد جيلفورد Guilford وتورانس Torrance وماسلوMaslow على أن مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الابتكار واكتشاف المبتكرين ، وأن الابتكار إذا لم يُشجع في هذه المرحلة فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى .(خضراوي، ٢٠٠١: ٣)

وحيث إن قوة أي نظام تعليمي تعتمد أساساً على معلميه، فقد أثبتت البحوث والدراسات كدراسة: لاسكا (Laska,1976)،وتورانس (Torrance, 1962)، فلدوسني وآخرين (Feldhusen&Others,1989) ، والقاضي (٢٠٠٦)،

والمالكي (٢٠٠٣) أن التدريس الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم ، وأن دور المعلم يتمثل في إثارة تفكير الطلبة وتوجيهه من خلال تهيئة الجو النفسي المناسب داخل الغرف الصفية. فالمناهج تكاد تكون واحدة في مدارس البلد الواحد لكن الفرق بين الخريجين من التلاميذ وما حصلوا عليه من مهارات ومعارف وما اكتسبوه من خصائص وسمات يعتمد أساسا على المعلم ، ذلك لأنه يترك بصماته الواضحة على العملية التعليمية . (Laska,1976:76)

فمهما كانت جودة المناهج والكتب ومهما توافرت الإمكانات والمعامل والأدوات ، فكل ذلك لن يحقق قيمة تذكر دون وجود معلم مبدع، في سماته الشخصية ، وفي تكوينه المهني والثقافي والعلمي، وفي امتلاكه كفايات تعليمية متنوعة مثل مهارات التخطيط وسلاسة الأداء وأساليب التقويم.(إبراهيم، ٢٠٠٥: ٢٢٠)

وفي السنوات الأخيرة من القرن العشرين بدأ تركيز التربويين على أهمية مهارات التفكير أثناء التدريس، بدلا من التركيز على مجرد ذكر الحقائق وتذكرها ، فقد أصبح الطلبة يتعلمون مهارات الاستيعاب والتحليل والتركيب والتقييم والتي تمكنهم من التفاعل مع البيئة المحيطة بهم ، وأصبحت هذه المسؤولية ملقاة على عاتق المعلم. ففي دراسة مقارنة بين مدرستين تشجعان الإبداع، ومدرستين تقليديتين، وجد أن المعلمين الذين يبدون سلوكا أكثر إثارة، وتميزا يكون طلابهم أكثر قدرة على أخذ المبادرة، وأكثر قدرة على القيام بأنشطة من النوع الإبداعي، كما تبين في دراسات أخرى أن عدم تشجيع المعلمين لأفكار التلاميذ، ومبالغتهم في النقد، ونقص ثقافتهم، وعدم تحمسهم، وصلابتهم، واهتماماتهم الضعيفة تعد من العوامل المعوقة للإبداع. (الأدغم، ١٩٩٢: ٥٩) ، (حمود، ١٩٩٥ :٦٦)

ويؤكد ذلك ما ذكره لينقفيلت (٥٦: ١٩٩٢, Langfeldt) ، وديسقورس (٢٠٠٠: ٣٩)، ومصطفى (٢٠٠١: ٢١)، وبورنسن (Borenson,1981: 51) من أن دور المعلم يجب أن يكون موجها نحو تحفيز المتعلمين على إنتاج الأفكار وإكسابهم عادات تدخل ضمن التفكير الابتكاري، كالبحث عن معلومات جديدة والسعي للوصول لحلول جديدة لمواقف وقضايا ومشكلات قد تواجههم أثناء الحياة العامة والدراسية، وتهيئة المناخ الملائم لأنشطة الابتكار والإبداع، وتشجيع الطلاب على احترام آراء الآخرين وإبداء الرأي والمناقشة والحوار، وأن يقدر أفكارهم الجديدة ، ويخلق جو انفعالي دافع يساهم في إثراء فكر المتعلمين، ويرفع عنهم مظاهر القلق والخوف التي عادة ما تصاحب الطرق التفكيرية .

وتأسيساً على ما سبق فان للمعلم دور كبير في تنمية الروح الابتكارية لدى التلاميذ، وذلك من خلال ممارسته للأنشطة غير التقليدية ، واستخدام طرق وأساليب تعلم نشطة تساعد على تنمية التفكير والابتكار لديهم بدلا من الحفظ والتلقين، وهذا يتطلب من المعلم إعدادا وتخطيطا مسبقا ، وأن يكون المعلم ممارسا ومتدربا على ذلك بالإضافة إلى وجود محتوى دراسي يتضمن مهارات التفكير الابتكاري . ويحتل معلم الرياضيات مكانة مهمة في العملية التربوية وذلك بسبب طبيعة المادة التي يدرسها واتساع مجالاتها والأهداف التي يطلب

منه تحقيقها، إذ يتفق تربويو الرياضيات ومنهم : المفتي (١٩٩٥: ٣١) وزهران (١٩٩٩: ٨) و الأمين (٢٠٠١: ٦) وأبو عميرة (٢٠٠٢: ٢٩) وغيرهم على أن الرياضيات واحدة من المواد الأساسية التي تعتبر ميدانا خصبا لتنمية أساليب التفكير المختلفة بصفة عامة والتفكير الابتكاري بصفة خاصة، إذ أنها لغة العقل وسبيل تطويره وتنميته وبنائه. فهي وسط مناسب لتنمية الابتكار لدى الطلبة، إذا ما أحسن تخطيطها وتنفيذها، ولكن لابد من دقة تخطيط المواقف التعليمية وإعداد الأسئلة الابتكارية واستخدام الاستراتيجيات التي تساعد على ذلك .

ولمعلم الرياضيات دور مهم وأساسي في تنمية التفكير الابتكاري ونقل المتعلمين من الجمود والركود إلى التفاعل والنشاط، وذلك باستخدام إستراتيجيات تدريس لها أثر فاعل في تنمية القدرة الابتكارية. ولكي يقوم معلم الرياضيات بدوره المنوط به، لابد من إعداده وتدريبه مهنيا وتربويا، فلابد له من أن يمتلك المهارات الأدائية الأساسية للقدرات الابتكارية (الطلاقة – الأصالة – المرونة – الحساسية) المرتبطة بمجال الرياضيات بحيث تتوافر لديه الإمكانات والقدرات والخبرات العملية ليستثمر طاقاته ويوجهها نحو التعلم الفعال. كما يجب على معلم الرياضيات أن ينوع في طرق وأساليب التدريس التي من شأنها أن تنمي التفكير لدى طلبته، ويسعى لتهيئه الظروف الميسرة لظهور إنتاج ابتكاري لدى الطلبة، ولذا فإن سلوكيات معلم الرياضيات داخل الفصل الدراسي لها إسهام متميز في تنمية التفكير الابتكاري للطلبة.

وفي نظرة إلى الواقع نرى أن تعليم الرياضيات يواجه تجاهلاً في إثارة التفكير الابتكاري لدى التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية ، حيث يفتقر التلاميذ لهذه المهارة فنجدهم يتعلمون الرياضيات فقط لاجتياز الامتحانات المدرسية ، في الوقت الذي يتميز فيه أطفال هذه المرحلة بزيادة نمو قدراتهم العقلية عن المراحل السابقة، وبالتالي زيادة نمو قدراتهم على التفكير الابتكاري ، فهناك استخدام متواضع من قبل المعلمين لمهارات التفكير وخاصة معلمي الرياضيات وتضمينها استراتيجيات تدريس المادة ، فواقع التدريس يظهر تناقضا بين الأهداف التي تسعى المادة لتحقيقها والممارسات الصفية لمدرسيها.

إذ إن معظم معلمي الرياضيات يقدمون للتلاميذ العلاقات والنظريات الرياضية الجاهزة دون أن يشارك التلاميذ في استكشافها والبحث عن مدى صحتها والتفكير من زوايا مختلفة فيها مما يحد من تفكير التلاميذ ويصنع قيدا على العملية الابتكارية لديهم، ويحول مادة الرياضيات إلى مجرد معلومات تعطى دون التفكير بابتكار، ودون ممارسة الوعي بالتفكير فيها أثناء دراستها.

الأمر الذي أدى إلى إجراء الكثير من الدراسات والبحوث وإقامة المؤتمرات والندوات حول التفكير الابتكاري عامة وفي الرياضيات خاصة ، فقد أجريت دراسات عديدة تؤكد أهمية تنمية التفكير الابتكاري وضعف الأساليب المتبعة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري ومنها: دراسة بريخ (٢٠١٢)،وعبد الجواد (٢٠١٠)، و التميمي و الرحال (٢٠٠٨)، والعزري (٢٠٠٧) ، والأدغم (١٩٩٢)، والسلمان (١٩٩٥)، وكارول وهويسون (Carroll&Howieson ,1991)، وأبوعميرة (٢٠٠٢) ،والباقر (١٩٩٧)، الكرش (١٩٩٧)، وزهران (١٩٩٩) . كما أثبتت الأبحاث

والدراسات في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – مناهج التعليم وتنمية التفكير- (٢٠٠٠: ١٠) ، والمؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين – التربية الإبداعية...أفضل استثمار للمستقبل – (٢٠٠٠: ١١) ، والمؤتمر العلمي الرابع – القراءة وتنمية التفكير – والذي عقدته الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠٠٤: ١٢)، والمؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات – تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع – (٢٠٠٣: ٦٢٢) وجود قصور في الأساليب المتبعة من أجل تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة في المدارس، ووجود قصور في المناهج وطرق التدريس والتقويم في دورها بتنمية المهارات الابتكارية لدى الطلبة، وأكدت على ضرورة استخدام أساليب غير تقليدية في فصول الرياضيات تساعد المعلم على تنمية الابتكار الرياضي لدى الطلبة .

وهنا وجه ستينر (Stinner,2003) انتقاداً شديداً لتجاهل طرق وأساليب عديدة في إثارة تفكير الطلاب، واستخدام الأسلوب العلمي في التدريس Scientific Method على أساس أنه الأسلوب الوحيد في تطور عملية التدريس وتشجيع الطلاب وتدريبهم على التفكير. إذ إن هناك طرقا وأساليب تعلم نشطة تساعد على تنمية التفكير والابتكار لدى الطلاب ، فهناك العديد من الأنشطة الابتكارية مثل : لعب الأدوار ، ووضع القوائم ، وحل المشكلة ، واستخدام أغرب فكرة ،والمشابهات ، والعصف الذهني ، والحل الابتكاري للمشكلة والأسئلة المثيرة للابتكارية ، وألعاب الإنصات ، والألعاب المستقبلية .

واستناداً على ما سبق يتضح أنه لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات للطلاب لابد أن يكون واضحا في ذهن المعلم أن الابتكار من أهم أهداف تعليم وتعلم الرياضيات، كما يجب الاهتمام بإعداد معلم الرياضيات بما يتضمن وعيه بالتربية الابتكارية، وأساليب تنميتها للطلاب داخل الفصل. وعدم الاكتفاء بالمحتوى الدراسي بل الاهتمام بالسياق الذي يقدم فيه هذا المحتوى، من أجل التغلب على القصور الواضح في الأساليب المتبعة من أجل تنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات، وذلك انسجاما مع أهداف تدريس الرياضيات في المملكة العربية السعودية والتي تدعو إلى تشجيع الطلبة على الابتكار وتوفير البيئة الابتكارية لهم، سعيا لإعداد أجيال من المبدعين القادرين على المنافسة في مجتمعات المعرفة. وفي ضوء ذلك فقد قامت الباحثة بإجراء الدراسة الحالية للكشف عن مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارات تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة.

- **مشكلة الدراسة** :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الطلاقة ؟

- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الأصالة ؟
- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية المرونة ؟
- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الحساسية للمشكلات ؟

- **أهمية الدراسة** :

ظهرت أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- التعرف على واقع ممارسة معلمات الرياضيات لأساليب التفكير الابتكاري في المرحلة الابتدائية.
- أهمية المرحلة الدراسية للدراسة، وأهمية المادة الدراسية، وذلك بما تحويه مقررات الرياضيات من مهارات تفكير أساسية وعليا تسهم في صقل وتنمية تفكير الطلبة، ولا أدل على أهميتها من الجهود المبذولة لتطوير أساليب تدريس المناهج بشكل عام، والرياضيات بشكل خاص، وعلى رأسها مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم لدول الخليج العربي.
- أن تنمية التفكير الابتكاري من القضايا التربوية التي أولتها السلطات التعليمية في المملكة العربية السعودية اهتماما لما يترتب عليه من إعداد أفراد قادرين على التفكير السليم .
- قد تسهم الدراسة الحالية في تطوير برنامج إعداد معلمة الرياضيات بكليات التربية لحث الطلبة المعلمين على اكتشاف المواهب الإبداعية، وإعادة النظر في محتوى المقررات التربوية التي تدرسها الطالبات.
- أن تقديم دراسات في مجال التفكير يعد من متطلبات الألفية الثالثة وقد جاءت هذه الدراسة استجابة لهذه المتطلبات التي تم التعبير عنها في المؤتمرات، كما جاءت استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والبحوث السابقة ، ومنها الدراسات التي جاءت في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – مناهج التعليم وتنمية التفكير- (٢٠٠٠)، والمؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين – التربية الإبداعية ..أفضل استثمار للمستقبل –(٢٠٠٠) والمؤتمر العلمي الرابع – القراءة وتنمية التفكير – والذي عقدته الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (٢٠٠٤) والمؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات – تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع – (٢٠٠٣)، إذ ورد في التقرير النهائي لمؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب (٢٠٠٤) ضرورة التركيز على هدف اكتساب المتعلم أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير الابتكاري .

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذاتهن .

- **حدود الدراسة** :

- الحدود المكانية : منطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤ .

- الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على مهارات تنمية التفكير الابتكاري (الطلاقة ، الأصالة ، المرونة ، الحساسية للمشكلات) والتي تضمنتها بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة.
- الحدود الأكاديمية : ستقتصر الدراسة على معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية.
- الحدود المؤسسية (المجتمع الأصلي): ويتضمن كافة مدارس البنات الابتدائية (الحكومية فقط) التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الابتكار**:

مفهوم "الابتكار" أو "الإبداع" من المفاهيم التي تناولتها الأدبيات باستفاضة، وأمعنت في توفير تعاريف متنوعة لها لاختلاف الأطر المعرفية والمفاهيمية لتخصص الباحثين، وقد اختلف الباحثون حول المصطلحات التي يستخدمونها في دراسات الابتكار، فهناك بعض الباحثين يستخدمون المصطلحين "ابتكار" و"إبداع" بمعنى واحد. والابتكار والإبداع كلمتان ستستخدمان بالتبادل كمترادفين في هذا البحث ، وهي ترجمة للكلمة الإنجليزية Creativity. وهو يشير إلى" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ، ويتكون من مهارات : الطلاقة ، و المرونة ، والأصالة ، والإفاضة ، والحساسية للمشكلات ". (جروان ،١٩٩٩: ٨٢)

وإجرائياً تعرفه الباحثة بأنه" ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج الفرد فيها الأشياء والمواقف والخبرات والمشكلات بطريقة فريدة أو غير مألوفة، فيترجم أفكاره بطريقة لم يسبق طرحها فيضفي عليها كل جديد وقد يحقق ما كان يعد من المستحيل في السابق".

- **التفكير الابتكاري** :

عرفت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية التفكير الابتكاري بأنه " نشاط عقلي يتصف بعدم النمطية وبالخروج عن مسار التفكير المألوف ويؤدي إلى إنتاج يتصف بالابتكار والجدة والإبداع ، ويكون من مهاراته الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة ، والإفاضة أو التوسع. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤: ٣)

وقد عرفه جروان بأنه : عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات مثل : الطلاقة ، المرونة ، وسمات الشخصية المبتكرة ، وتعتمد علي بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير ، وتعطي في النهاية المحصلة الابتكارية ، وهي الإنتاج الابتكاري ، والحلول الابتكارية للمشكلة ، والذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي ، وفي نفس الوقت يثير الدهشة لدى الآخرين .(جروان،٢٠٠٢: ٤٢٤)

كما عرفته عودة بأنه "عملية عقلية على مستوى عال من النشاط المعرفي، يقوم فيها الفرد بإدراك عناصر الموقف واستبصار علاقاتٍ بينها، والبحث عن مؤشرات تقوده إلى تكوين تركيبات جديدة ومتعددة ومتنوعة وأصيلة ". (عودة،٢٠١٤ :5). وفي ضوء التعريفات السابقة توصلت الباحثة إلى التعريف التالي : يعرف التفكير الابتكاري إجرائيا " بأنه قدرة التلميذات على التعبير

الحر الذي يمكنهم من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفة ، والتي تتميز بالمرونة والحداثة بالنسبة للتلميذة نفسها ، أو البيئة التي تعيش فيها ".

- **مدى الممارسة** :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنها " مستوى أداء معلمات الرياضيات (عينة الدراسة) لمهارات تنمية التفكير الابتكاري المتضمنة في بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة، وذلك أثنا تدريسهن لمادة الرياضيات داخل الفصل، ويتحدد مدى ممارسة المعلمات لهذه المهارات وإسهامهن في تنميتها لدى التلميذات من خلال المستوى الذي يحصلن عليه في بطاقة الملاحظة ".

- **مهارات تنمية التفكير الابتكاري**:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تظهرها معلمة الرياضيات داخل الفصل أثناء تعاملها مع التلميذات في الموقف الصفي، والتي تشير إلى قدرة المعلمة في المرحلة الابتدائية على تنمية التفكير الابتكاري لدى التلميذات".

- **الإطار النظري** :

تتطلع المملكة العربية السعودية كغيرها من دول العالم إلى إيجاد المبتكرين وذلك من أجل مسايرة متطلبات العصر والتحديات التي يشهدها عالم اليوم من ثورة جديدة يطلق عليها اسم "الموجة الثالثة" وهي مزيج من التقدم التقني السريع والثورة المعلوماتية. وهي تسير وفق خطط التنمية محاولة صقل قدرات أبنائها وتعليمهم وتدريبهم على منجزات الحضارة والثورة العلمية التكنولوجية، مستغلة القوى المميزة والمبتكرة التي منحها الله لبعض عباده.

ويؤكد علماء النفس والتربية على أن المجتمعات الإنسانية لابد أن تبحث عن المبتكرين في مختلف المدارس وتعمل على رعايتهم، وتوفر لهم الظروف المناسبة لتنمية قدراتهم الابتكارية، وتسهل لهم سبل العمل والابتكار، وتعطيهم من اهتمامها وتشجيعها ما يسمح لهم بالانطلاق في آفاق الابتكار والاختراع والتقدم، وهذا يحتاج إلى تهيئة الجو أو البيئة التي تساعد على تفجير تلك الطاقات لتعبر عما هو كامن فيها من مهارات وقدرات ابتكاريه. كما أنهم بحاجة إلى معلم من نوع خاص يكون متميزا ومتمتعا بسمات شخصية ومهنية تؤهله للقيام بعمله على أكمل وجه.

فالمعلم أحد العوامل المهمة لنجاح العملية التدريسية، فهو الذي يدفع بعملية التدريس إلى ما هو أبعد عن التقليدية في الأداء لكل من الدور التربوي والفني داخل الفصل، فيتجاوز ذلك إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية وممارسة لمهارات تفكير أساسية وعليا لدى الطلاب تسهم في تكوين شخصية قادرة على التفكير الابتكاري ولديها الاستعداد للإنتاج الفكري في شتى مجالات الحياة.

وهذا يتطلب من المعلم إعدادا وتخطيطاً مسبقاً، وأن يكون المعلم ممارساً ومتدربا على ذلك بالإضافة إلى وجود محتوى دراسي يتضمن مهارات التفكير. وهنا يبرز دور معلمي الرياضيات بالتركيز على الإجراءات الصفية التي تنمي

مهارات التفكير لدى طلابهم لإيجاد بيئة صفية محفزة للتفكير الابتكاري. إذ إن تنمية مهارات التفكير الابتكاري من أهم المجالات المستهدفة من تدريس الرياضيات، وخصوصا رياضيات المرحلة الابتدائية. وقد دلت دراسات بربخ (٢٠١٢)، وعبد الجواد (٢٠١٠)، والزعبي وآخران (٢٠٠٩)، والباقر (١٩٩٧) ، وكارول وهويسون (Carroll & Howieson ,1991)، وعوض (٢٠٠٣)، والأدغم (١٩٩٢) ، والسلمان (١٩٩٥) أن للمعلم دور هام في تنمية الابتكار لدى طلبته وخصوصا معلم المرحلة الابتدائية، وأكدت على ضرورة استخدام أساليب غير تقليدية في فصول الرياضيات تساعد المعلم على تنمية الابتكار الرياضي لدى الطلبة .

مما سبق يتضح أن التفكير الابتكاري شأنه شأن أي قدرة عقلية قابل للتنمية إذا استخدمت الأساليب المناسبة التي توظف المحتوي الدراسي والذي يستثير سلوك التلاميذ المعرفية والوجدانية المرتبط بالتفكير الابتكاري. وأن تنميته من المواضيع المهمة في الاتجاهات الحديثة في التدريس ، وأن العبء الأكبر يقع على عاتق المعلم.

وحيث إن ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري داخل الفصل هي محور اهتمام الدراسة الحالية ، كان لابد من التعرض لمفهوم التفكير الابتكاري وتحديد أبعاده، وتوضيح دور المعلم في توفير مناخ ابتكاري مناسب لتلاميذه و كيف يتم تعليم التفكير الابتكاري وتنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وكذلك دور الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري ، وما هو دور معلم الرياضيات في تنمية الابتكار ، واهم معوقات تنمية التفكير الابتكاري.

- **التفكير الابتكاري وأبعاده** :

يشير سيمونت Semont و برجسون Bergson إلى أن الابتكار مرادف للحياة والتطور ولا يمكن إغفاله أو التقليل من دوره في التقدم والتطور ، فهو نشاط راقي يقوم به الفرد ويساعد في حل المشكلات وإيجاد منافذ جديدة يطل بها على العالم على ما هو جديد ونافع . (القيسي ، التميمي ، ٢٠١١ : ٣٨) .

وقد بدأ الاهتمام العلمي بدراسة الابتكار(Creativity) في الربع الأخير من القرن العشرين وبشكل ملحوظ بين جميع الأمم المتقدمة أو التي تسير نحو التقدم بخطى سريعة أو بطيئة ، لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها وقد حظي هذا الموضوع بالاهتمام في أمريكا وأوربا واليابان وبدأ الاهتمام بدراسة التفكير الابتكاري والمبتكرين منذ أن أعلن جليفورد ١٩٥٠ Gllford في خطابه أمام جمعية علم النفس الأمريكية الذي قدم فيه نموذجه عن البناء العقلي الإنساني وكان ذلك البداية للانطلاق لإجراء البحوث والدراسات العلمية المختلفة في هذا الجانب.

ويتوقف تعريف التفكير الابتكاري على تحديد معنى مفهوم الابتكار، فالابتكار ظاهرة إنسانية معقدة وقدرة عقلية مركبة تتداخل العوامل المؤثرة فيها، وتتأثر في دراستها باهتمامات الباحثين حيث يختار الباحث الجانب الذي يدرسه حسب الهدف الذي يسعى إليه مما أثمر العديد من التعريفات ومنها :

يعرف التفكير الابتكاري بأنه" الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد. أو أنه عمليّة يتحقق النتاج من خلالها. أو أنه حلّ جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع". (روشكا، ١٩٨٩: ١٩)

ويعرفه جيلفورد (Guilford, 1986) بأنه" تفكير في نسق مفتوح، يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة تتمثل في تنوّع الإجابات المنتجة، التي لا تحدّدها المعلومات المعطاة ". بينما يعرفه سعاده وزميله (١٩٩٦)، بأنه "عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها، بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد، يحقق حلا أصيلا لمشكلته أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه ".

كما عرفه السيد (١٩٦٧: ١٢) بأنه " إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديدا في صياغته ، وأن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع عمل من أعمال الفن أو التخيل الإبداعي". ويرى خير الله (١٩٧٦ :١٠٧) بان الابتكار هو " قدرة الفرد على الإنتاج المتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كالاستجابة للمشكلة أو موقف مثير" .

ويذكر روجز (Rogers , 1973 : 55) في تعريفه للعمليات الابتكارية أنها "جهد ذهني لإنتاج جديد نسبيا وبأسلوب يجمع ما يتصف به الفرد من تميز من ناحية وبين المواد والأحداث والظروف المرتبطة بحياته من ناحية أخرى ".

وعرف تورانس (Torrance , 1962 : 8) التفكير الابتكاري: بأنه عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات ومدرك للتغيرات والاختلاف في المعلومات الناقصة وعدم الانسجام أو غير ذلك من الصعوبات التي تدفعه للبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات ويصوغ فروضا عن النقائص ويختبر هذه الفروض ويعيد اختبارها أو يعدل اختبارها ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر وفقا للأبعاد الآتية :

- **الطلاقة** Fluency:

وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الأسئلة واسترجاعها بدون إنتاج حل معين التوصل إلى إجابة محددة.

- **المرونة** Flexibility:

تعني القدرة على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر.

- **الأصالة** Originality:

الاستجابة الأصيلة هي تقديم الفكرة الفريدة غير العادية ، بالإضافة إلى قيمتها وإمكانية تحقيقها.

ويحدد كل من الترتوري والقضاه (٢٠٠٧) وصبحي(١٩٩٢) الأبعاد الرئيسة للتفكير الابتكاري كما يلي :

- **الطلاقة** Fluency :

هي القدرة على إنتاج سيل كبير من الأفكار والتصورات الإبداعية في برهة زمنية محدودة، وتنوع الطلاقة إلى:

- طلاقة الكلمات: أي سرعة إنتاج كلمات أو وحدات للتعبير وفقاً لشروط معينة في بنائها أو تركيبها.
- طلاقة التداعي: أي سرعة إنتاج صور ذات خصائص محددة في المعنى.
- طلاقة الأفكار: أي سرعة إيراد عدد كبير من الأفكار والصور الفكرية في أحد المواقف.
- طلاقة التعبير: أي القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملائمة لها.

- **المرونة** Flexibility:

وهي قدرة العقل على التكيف مع المتغيرات والمواقف المستجدة، والانتقال من زاوية جامدة إلى زوايا متحررة تقتضيها عملية المواجهة.

- **الأصالة** Originality:

وتعني تقديم نتاجات مبتكرة تكون مناسبة للهدف والوظيفة التي يعمل لأجلها. أو بتعبير آخر رفض الحلول الجاهزة والمألوفة، واتخاذ سلوك جديد يتوافق مع الهدف المنشود. ويقصد بالأصالة أيضا: الإنتاج غير المألوف الذي لم يسبق إليه أحد، وتسمى الفكرة أصلية إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز.

- **الحساسية للمشكلات**: (Sensitivity of Problems):

أي القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، فهو يعني نواحي النقص والقصور بسبب نظرته للمشكلة نظرة غير مألوفة، فلديه حساسية أكثر للمشكلة أو الموقف المثير من المعتاد.

- **إدراك التفاصيل**: (Elaboration):

تتضمن هذه القدرة الإبداعية تقديم تفصيلات متعددة لأشياء محدودة، وتوسيع فكرة ملخصة أو تفصيل موضوع غامض.

- **المحافظة على الاتجاه**: (Maintaining Direction) :

المحافظة على الاتجاه يضمن قدرة استمرار الفرد على التفكير في المشكلة لفترة زمنية طويلة حتى يتم الوصول إلى حلول جديدة.

ويرى المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين (٢٠٠٢) أن التفكير الابتكاري يقوم على عدد من الافتراضات الأساسية الآتية وهي :

- الابتكار مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها من خلال مادة تعليمية أو تدريبية .
- الابتكار ليس حكرا على الطلبة المتفوقين أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي كما أنها تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته وخصائصه الشخصية .
- الابتكار يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فان إيجاد الفرد المبتكر يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمدرس الجيد.

- الفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة لا تصمد للنقد في بدايتها وإذا أصدرت عليها حكما سريعاً فإنك ستقتلها. (القيسي و التميمي ،٢٠١١ ، ٤٨)

مما تقدم نجد أن فكرة التفكير الابتكاري باتت تشغل كثيراً من التربويين ، وأصبحت من الأفكار الشائعة في العديد من الندوات والمؤتمرات. وتعد مظهرا من مظاهر التجديد التربوي التي ظهرت على الساحة التربوية.

- **تعليم التفكير الابتكاري** :

إن اعتبار التفكير مهارة وليس موهبة فطرية هو الخطوة الأولى للقيام بعمل لتحسين تلك المهارة وتطويرها، فمع التقدم المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي وتحديات عصر المعلومات تزايدت أهمية تعليم وتعلم التفكير، وأصبح النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها. وتعتبر تنمية العقليات المفكرة المبدعة مسؤولية كل مؤسسات الدول وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، وقد اتفقت الأبحاث التربوية على أهمية قيام المسؤولين عن المؤسسات التعليمية والتعليم بزيادة اهتمامهم بتعليم مهاراتٍ التفكير، وأصبح هدف تنمية التفكير ولاسيما مهارات التفكير الابتكاري هدفا أساسيا من أهداف العملية التعليمية لتزويد المتعلمين بالأدوات التي تمكنهم من التعامل مع أي نوع من المعلومات أو المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم. وتتحمل المدرسة مسؤولية كبيرة في تنمية التفكير الابتكاري وتدريب المتعلمين عليه، وإكسابهم مهاراته، وتشجيعهم على ممارسته. وفي هذا الصدد تذكر المانع (١٩٩٦: ٢٧) المبررات التي تدفع إلى النظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الابتكاري إلى المدارس ومن هذه المبررات ما يلي:

- انتقل الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداعه، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات .
- تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها ، اعتمادا على إن اكتسابٍ المعرفةٍ العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمرا ناقصا ، فالمعرفة لا تغني عن التفكير ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها .
- إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة .

لذا اتجه التربويون والباحثون إلى البحث في سبل تنمية التفكير لدى التلاميذ فظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت الحث على تعليم التفكير في المدارس وتؤكد على ضرورة ذلك وأهميته وسبل تنميته مثل : دراسة غالب (٢٠٠٠)، دجاني (٢٠٠٣) ،وماكسول (Maxwell, 2004)، والخضراء (٢٠٠٥) وجاءت المؤتمرات (التي سبق ذكرها) لتؤكد أهمية تهيئة الفرص المثيرة للتفكير، وضرورة التركيز على هدف اكتساب المتعلم أنماط التفكير المختلفة ومنها التفكير الابتكاري .

ولكي تتم تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة المدارس فان ذلك يستلزم بيئة مدرسية مشجعة له ويتطلب ذلك توفير عناصر البيئة التعليمية الفعالة والتي تتمثل في معلم مبدع ومحتوى دراسي وأنشطة وتدريبات واستراتيجيات تدريسية وطرق تقويم تعمل في إطار واحد يهدف إلى إثارة قدرات الطلبة الابتكارية.

وقد أكدت الأبحاث والدراسات على أن القدرات الابتكارية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد. وإن النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة في القرن الحادي والعشرين.

ويعتبر كثير من المعلمين أن مهمة تطوير قدرة المتعلم على التفكير الابتكاري هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم. ومما يبرر زيادة الاهتمام بالتدريب على الابتكار وتنميته ما يراه الناشف(١٩٨٨: ١٣- ١٥) من أن التدريس الابتكاري يعمل على :

- الإسهام في تطوير قدرة الطلاب على التكيف للبيئة والأوضاع المتغيرة.
- الاهتمام بتنمية القدرة الإبداعية لدى الطلاب يلبي حاجات حقيقية لديهم مثل حب الاستطلاع والاكتشاف والتجربة.
- النشاط الإبداعي يزود الطلاب بدافع داخلي يفوق جميع الدوافع الخارجية، لأن الطالب حين ينزع إلى الفضول والاستقصاء إنما يفعل ذلك باعتباره غاية دون الحاجة لدوافع خارجية.
- الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب يسهم في تحسين صحتهم النفسية، لأن ممارسة النشاط الإبداعي يسد حاجات ويشبع نزعات متأصلة فيهم.

وترى الغالبية العظمى من التربويين أن التعليم الابتكاري لن يتم في ظروف صفية أو بيئة تعلم لا يتوفر فيها التدريس الابتكاري . ولتنمية القدرات الابتكارية يوجد العديد من الوسائل والأساليب والبرامج التربوية التي ثبتت فعاليتها ، إذ يتطلب تعليم التفكير الابتكاري تدريب المعلمة على ترجمة التفكير الإبداعي إلى ممارسات صفية ، وذلك عن طريق المعرفة الجيدة ، والفهم بنمو الطفل ، وخلق البيئة التعليمية المنتجة ، والمثيرة للتفكير الإبداعي ، واستخدام التكنيكات المناسبة والشاملة لعملية تفاعل المعلم والطفل وتنمية قدرتهم على التشخيص الدقيق لقدرات الأطفال والبرامج المناسبة لهم . (Carter, M., 1992: 38-42)

كما أن من أهم الوسائل والأساليب التي قد تؤدي إلى تعليم التفكير الابتكاري الأساليب التي اقترحها إدوارد دي بونو (١٩٩٧ : ٦٧- ٦٩) عند المشرفي ، والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

- توليد البدائل: وهي طريقة خاصة لتأمل الأشياء الهدف منها استثارة أنماط جديدة ، فقد يشكل أحد البدائل نقطة بداية مفيدة .
- تحدي الافتراضات : وهو إعادة تنظيم نمط أو أنماط معينة ، فالافتراضات هي أنماط تهرب عادة من عملية إعادة التركيب .

- التصميم: طالما أن التصميم ليس نسخاً أو تقليداً ، فإنه يتطلب درجة من الإبداع ، ويكون التركيز فيه على الطرق المختلفة لعمل الأشياء والتحرر من الأنماط المتكررة .
- الطريقة العكسية : حيث يأخذ الشخص الأمور كما هي ، ثم يعكسها من الداخل إلى الخارج ، ومن أعلى إلى أسفل ، ومن الخلف إلى الأمام ، وهذه طريقة لاستثارة إعادة تنظيم المعلومات .
- الوصف: يمكن وصف الأشياء المحسوسة بطريقة مختلفة من شخص لآخر، وتتعدد الأوصاف بتعدد وجهات النظر.
- حل المشكلات: تستخدم للتدريب على التفكير الإبداعي، فأي سؤال يطرح مشكلة يكون مثيرا لاهتمام المتعلم، ومساعدا له على اقتراح الحلول المناسبة. (المشرقي،٢٠٠٣ : ٧٢- ٧٣)

وفي هذا الصدد تشير كثير من الأدبيات إلى أن هناك عدة أساليب في تعليم مهارات التفكير، حيث يرى بعض الباحثين أن يكون تعليم مهارات التفكير وعملياته بصورة مباشرة بغض النظر عن محتوى المواد الدراسية، بينما يرى آخرون أنه يمكن إدماج هذه المهارات والعمليات ضمن محتوى المواد الدراسية، وكجزء من خطط الدروس التي يحضرها المعلمون كل حسب موضوع تخصصه.(جروان، ١٩٩٩: ٢٧- ٢٨) .

وبناءً على ما تقدم فإن تنمية الابتكار غاية تستهدفها النظم التربوية بمؤسساتها المختلفة، ولم يعد ترفا بل أصبح ضرورة من ضرورات تطور الأمم ودليل على التقدم الحضاري والوعي الإنساني. وفي هذا المجال أولت المملكة العربية السعودية اهتمام كبير لتعليم التفكير في مدارس التعليم العام والجامعات ، حيث تتجه سياسة المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية حاليا إلى إعادة صياغتها بطريقة تنمي تفكير المتعلم ومحاولة إطلاق العنان لأذهان المتعلمين لتنمو وتكتسب مهارات تفكيرية جديدة، من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج الذي يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بجميع أبعادها وعناصرها: مناهج ومعلمين واستراتيجيات تدريس وبيئة تعليمية تقنية بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية . فقد بذلت جهود لإدخال تعليم مهارات التفكير في المدارس، فأقامت دورة تدريبية لـ٤٥ معلم للتعرف على مهارات التفكير والتدريب على استراتيجيات ونماذج تطبيقية على كيفية تعليمها من خلال إدخالها في العديد من المواد التعليمية .

كما تم إضافة مقرر "تنمية مهارات التفكير" على الخطة الجديدة لمرحلة البكالوريوس في كليات البنات التربوية بحيث يدرس لطالبات الفرقة الثانية في جميع التخصصات ابتداءً من العام الجامعي ١٤٢٧هـ/١٤٢٨هـ ، بهدف تزويد الطالبات بخبرات معرفية وتطبيقية عن مهارات التفكير.وقد تم في العام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ تنفيذ دورات لتهيئة أعضاء الهيئة التعليمية بكليات البنات كمدربات لتنمية مهارات التفكير لزميلاتهن تحت إشراف الوكالة المساعدة للشؤون التعليمية بالرياض، وتم انتداب عدد من عضوات هيئة التدريس من مختلف كليات التربية في المملكة لتلك المهمة.

كما أن مؤسسة الملك عبد العزيز ورجال لرعاية الموهوبين تسعى لتنمية قدرات ومواهب الأفراد وتشجيعهم على الإبداع وتنمية قدراتهم على التفكيرالابتكاري من خلال برامجها وكانت من ضمن البرامج التي تقدمها برنامج "كن مبدعا " الذي تناول في مضامينه بث ثقافة وروح الاختراع و الإبداع في البيئة المدرسية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحوهما ، وتضمن فعاليات متنوعة ركزت على تنمية مهارات التفكير وسبل توظيفها للخروج بمنتجات مبسطة تتوافر فيها العناصر الإبداعية الأربع (الطلاقة، الأصالة، المرونة، الحساسية للمشكلات) مما يسهم في نشر ثقافة الإبداع والاختراع بين الطلبة وفق آلية نظام التعلم التعاوني المعين على المبادرة والاستكشاف ، وهذه تعتبر أمثلة يسيرة للواقع الذي تعيشه النهضة التعليمية في المملكة خاصة في مجال تعليم التفكير، والأمثلة على ذلك كثير لا يسع المجال هنا لذكرها.

- **دور المعلم في توفير مناخ ابتكاري مناسب لتلاميذه** :

إن تنمية الابتكار في المدارس يتطلب بيئة صفية مفتوحة يكون التفكير الابتكاري فيها مقبولا ومشجعا عليه، فالتلميذ لا يبدع إلا إذا سمحت بيئة الصف بوجه خاص، وبيئة المدرسة بوجه عام بذلك ، وقد أجمع الأدب التربوي على أن الابتكار يحتاج إلى بيئة اجتماعية مشجعة له لكي ينمو ويزدهر نتاجه، فالمناخ الابتكاري في الفصل هو الجو الصالح لتنمية الابتكار وازدهاره، حيث تتوفر الفرص للتعلم التلقائي، ويكون للمبادرة الذاتية دورا حيويا، ويساعد التلميذ على التعلم بنفسه . (المفرجي ، ١٩٩٩: ٣٢)

وفي هذا الصدد يؤكد وود س (Woods , 1996) أن البيئة المدرسية التي توفر لطلابها المناخ النفسي الملائم، وتشجعهم على البحث والاستقصاء وفرص التفكير المتعمق فإنما توفر لهم فرص التربية الإبداعية وإيجاد الحلول الابتكارية للمشكلات التي تواجههم.

كما أشار كل من فاقرتي وبلونكا (Fogarty & Bellonca, 1993) وجرانت (Grant, 1995) وآدمز (Adams, 1997) إلى أن الفصل واليوم الدراسي العادي هما أكثر الأماكن والأوقات الدراسية ملائمة للتربية الإبداعية بين الطلاب، بشرط أن تتاح الفرص لكي تنمو موهبة الطالب المبدع، وأن يؤثر المعلم إيجابيا في تنمية التفكير لدى طلابه، وأن تتوفر الأنشطة التربوية المناسبة لكي تتقابل الاحتياجات ويتحقق المردود.

ولا شك أن المعلم هو أكثر الأشخاص قدرة على خلق مناخ ابتكاري في الفصل، فهو الذي بإمكانه أن يهيئ الفرص التعليمية التي تقوي ثقة الطالب بنفسه وهو الذي يحقق تنمية لفكره الابتكاري وتنمية مواهبه وقدراته أو يحبطها، وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والإنجاز العلمي أو يغلقه، فكل ما يقوله ويفعله في الفصل يؤثر على تعلم الطلاب. فهو من أهم المثيرات التي تعمل على تهيئة المناخ الفعال للتعلم داخل الحجرة الدراسية بصورة تدفع الطالب إلى التفكير المتميز والأصيل الذي هو أحد سمات الشخصية المبتكرة . (الغامدي ٢٠٠٩: ٣٤١) . وتتفق العديد من الدراسات والأدبيات حول تأكيدها على دور المعلم في تنظيم البيئة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، فقد دلت دراسات عوض

(٢٠٠٣)، والأدغم (١٩٩٢)، والسلمان (١٩٩٥)، وسليمان (١٩٩٩) أن للمعلم دور هام في تنمية إبداع طلبته، وعلى الرغم من أن المعلم لا يقوم بالعملية التربوية وحده، إلا أنه الطرف الرئيس فيها وأحد أعظم أقطابها، ولهذا فإن تنمية الابتكار في المدرسة يستلزم تهيئة معلم مبدع كأحد أهم جوانب تعليم الابتكار.

ونتيجة للدور الفاعل للمعلم في تنظيم البيئة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، فقد وضعت بعض الأدبيات التي تناولت موضوع التفكير الابتكاري العديد من الاقتراحات التي يمكن أن تسهم في تنظيم بيئة صفية مناسبة للتفكير الابتكاري للطلاب.حيث أعطى تورانس وجوف (Torrance & Goff,1990) تفصيل لبعض الأمور التي تشجع التلاميذ على الإبداع منها :

- يجب أن نقدر مجهودات التلاميذ الإبداعية ونُسَر بها .
- يجب أن نحترم الأسئلة غير العادية التي يسألها التلاميذ ، ونتقبل بصدر رحب الأفكار والحلول غير العادية التي يقدمونها .
- يجب أن نشعر التلاميذ بقيمة أفكارهم بالإنصات إليهم ، وأن نشعرهم بالأمان ، وأن نشجعهم على اختبار هذه الأفكار .
- يجب أن نعطي الفرصة للتلميذ ليتعلم ويفكر ويكتشف بدون التهديد بالتقويم العاجل.
- يجب أن نقبل أخطاء التلاميذ الصادقة كجزء من الإبداع.
- يجب أن نشجع الأعمال الإبداعية داخل الصف.

كما حدد كرول وزميلاه (Crowl et.al. ,1997 : 197) عددا من الأساليب التي تدعم الإبداع داخل حجرة الدراسة منها : أهمية التقليل إلى أدنى حد من استخدام المكافآت الخارجية لتدعيم الإنتاج الإبداعي ، وأن يحاول المعلم أن يستثير ويدعم لدى تلاميذه الرضا الداخلي عما يقدمونه من مجهودات ، وهذا الشكل من المكافآت على الرغم من صعوبة تأسيسه يمكن تحقيقه عندما تكون الأنشطة التي تقدم للمتعلمين تثير خيالاتهم وتستحوذ على تفكيرهم، وأن يوفر المعلم الفرص لتلاميذه لحل المشكلات من خلال جلسات العصف الذهني .

كما قدم خضراوي (٢٠٠١: ٢٤- ٢٦) أهم الأدوار أو الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم لتشجيع الإبداع لدى تلاميذه داخل الصف فيما يلي :

- أن يهتم بتلاميذه كأفراد لكل منهم قدراته ، وميوله ، ونواحي ضعفه ، وجوانب قوته .
- أن يهتم بإكساب تلاميذه المعلومات والمهارات التي تمكنهم من حل ما يعترضهم من مشكلات أكاديمية أو حياتية ، أكثر من اهتمامه بتقديم الحلول الجاهزة .
- أن يكون صادقا ، وواثقا من نفسه ، فيعترف بالأخطاء التي يقع فيها ، وبنواحي قصوره وضعفه ، ولا يحاول تغطيتها أو تبريرها أو التملص منها .
- أن يسمح لتلاميذه بقدر من الحرية في العمل ، والتعبير عن آرائهم ، واختيار أوجه الأنشطة التي تناسبهم كلما سنحت الفرصة لذلك .
- أن يكون واسع الأفق ومتعدد الاهتمامات، ولا يميل إلى التعصب أو النقد المستمر أو إصدار الأحكام السريعة على أعمال التلاميذ .
- أن يعمل على إشباع حاجات تلاميذه الإبداعية، وذلك عن طريق:

- ✓ تقبل الأسئلة غير العادية .
- ✓ احترام الأفكار الغريبة .
- ✓ الحث على الأسئلة المثيرة للتفكير .
- ✓ أن يظهر للتلاميذ أن كل ما يقدم من جديد له فائدة .
- ✓ عدم نقد التلميذ في شخصه أو طريقته، بل يوجه النقد البناء إلى العلاقة بين الأسباب والمسببات.
- ✓ إظهار التحمس لأفكار التلاميذ بالإنصات إليها .

- ◄◄ أن تكون ظروفه المصاحبة للمواقف التعليمية داخل الفصل ليس بها توتر أو انفعال أو إحباط، فالحالة المزاجية التي تدل على الرضا والانشراح تؤدي إلى تيسير الإبداع .
- ◄◄ تشجيع وتدريب التلاميذ على أهمية الاستفادة من أفكار الآخرين، سواء أكان ذلك أثناء العمل في مجموعات صغيرة، أو مع مجموعة الفصل ككل، والعمل على إشعال روح المنافسة الشريفة بين التلاميذ.
- ◄◄ أن تكون حاذقا وماهرا مع ما يفرزه المناخ الإبداعي، فقد أثبتت الأبحاث أن طلاب المرحلة الابتدائية الذين يحصلون على أعلى نسبة في اختبارات الإبداع يقول عنهم زملائهم أنهم غالبا ما يثيرون المتاعب لمعلميهم، ومع هذا فالمعلمون يعلنون دائما مساندتهم للإبداع.

ومن نتائج المناخ ما يلي :

- ✓ الحلول غير المتوقعة من التلاميذ وما قد تسببه من إرباك في خطة المعلم داخل الفصل .
- ✓ إدراك أحد أو بعض التلاميذ لعلاقات لم يفطن إليها المعلم من قبل .
- ✓ الأسئلة التي يعجز المعلم عن حلها.

- ◄◄ أن يكون المعلم نموذجا لما يدعو إليه من مهارات وما يشجعه من أساليب تفكير لدى التلاميذ، فلأن يرى التلميذ نموذجا أمامه للشخص المبدع خير ألف مرة من إسماعه النصائح والتوجيهات التي تدعو إلى التفكير والإبداع.
- ◄◄ أن يكون أسلوب التفاعل اللفظي بين المعلم مساعدا ومشجعا التلميذ على التفكير، سواء أكان ذلك من خلال المادة الدراسية ، أو من خلال الأحاديث العادية التي تدور بينهما ، على النحو الذي وضحه كوستا ومارزانو .
- ◄◄ مساعدة التلاميذ على احتمال الإحباط والفشل الذي قد يتعرضون له حتى تكون لهم الشجاعة على المحاولة من جديد .
- ◄◄ الاستخدام السليم للتعزيز مع مراعاة التباين بين التلاميذ في المستويات والقدرات وسمات الشخصية. وتجنب التعزيز الكابح للنشاط الإبداعي عندما تكون الأسئلة أو النشاطات من النوع الذي يحتمل أكثر من إجابة ، أو ليس له إجابة محددة ، لأن استجابة المعلم للطالب بـ (ممتاز ، أو أحسنت ، أو صحيح) تضع حدا لمزيد من التفكير في موضوع السؤال أو الإجابة ، ليس فقط بالنسبة للتلميذ المستجيب ، بل لدى جميع تلاميذ الفصل ، وأن يحاول المعلم أن يستثير ويدعم لدى تلاميذه الرضا الداخلي عما يقدمونه من مجهودات .

لذلك فان المعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الابتكار لن يستطيع أن يفعل شيئا حيال تنمية التفكير الابتكاري، وتكون المواقف التعليمية

التي يخططها وينفذها ليست سوى مواقف تقليدية تستهدف نقل ما في الكتاب إلى عقول الطلاب، دون أي قدرة على توظيف تلك المادة أو التفكير فيها أو تطبيقها في مواقف جديدة تعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب.(الكرش،١٩٩٧: ٨٥).

- **دور الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري** :

تبرز أهمية الرياضيات باعتبارها أحد فروع المعرفة التي تعمل على تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات وتتميز بالبنية المنطقية والتراكمية المترابطة ، وتمتاز بطبيعتها التركيبية التي تعطي الفرصة للتلميذ باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية لنفس المقدمات المعطاة ، وكذلك تتسم ببنيتها الاستدلالية التي تسمح بالمرونة في أسلوب تنظيم المحتوى ، كذلك فان مادة الرياضيات غنية بالمواقف المشكلة التي تمكن التلاميذ من البحث عن حلول متعددة ومتنوعة، وتعطي الفرصة للنقد الموضوعي للمواقف المشكلة ، وهذا يكسب التلاميذ المرونة في أتماط التفكير واستراتيجيات الأداء. (المغربي ، ٢٠١٢ :٣٦)

أما عن رياضيات المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص، فإن جوهرها هو المفاهيم الرياضية التي تعد أساس العملية الرياضية والتي تؤدي إلى تكوين المعنى لدى المتعلم بصورة أكثر فهما ووضوحا فهي تهدف إلى تنمية التفكير الرياضي وقدرة التلاميذ على حل المشكلات، وتذويدهم بالمعرفة الرياضية للحياة. (السعيد ، ٢٠٠٥)

ويضيف المالكي (٢٠٠٣ :٢٦٧) أن الرياضيات تعد من أهم المجالات التي يمكن أن تساهم في تنمية أساليب التفكير نظرا لطبيعتها التي ترتبط بالاستقراء والاستنباط والابتكار ، ونظرا لما يتطلبه حل المسائل كمكون أساسي فيها من المتعلم من أن يعمل تفكيره في تحديد خطط الحل وما تتطلبه من معلومات سابقة ، وطرق الربط بينها للتوصل إلى الحل الصحيح وتقويمه. وهذه في مجموعها تكسب المتعلمين بعض القدرات الأساسية للعملية الابتكارية .

وقد تحول النظر إلى الرياضيات في ضوء الاتجاهات الحديثة من تلك المنظومة المجردة في الماضي إلى أن أصبحت نظام متسق يهدف إلى تنمية التفكير، والتواصل والقدرة على مواجهة المشكلات. فأصبحت أداة مهمة لتنظيم الأفكار، وفهم المحيط الذي نعيش فيه ، ومساعدة الفرد على فهم البيئة المحيطة والسيطرة عليها . كما أنها تؤدي دورًا هامًا بين المقررات الدراسية في التعليم ، لما تحتويه من معارف ومهارات تساعد الطلبة على التفكير السليم لمواجهة المواقف المختلفة، فهي تسهم في تنمية القدرات العقلية لدارسيها، وتكسبهم المهارات الرياضية التي تساعد على دراسة المواد الأخرى.

وتأكيداً لما سبق فإن للرياضيات طبيعة خاصة، لأنها ترتبط بقوة بالعقل البشري، فهو الذي يحركها ويطورها ويتحكم فيها ، لذلك تحتاج إلي التفكير والابتكار في تعليمها وتعلمها ، وهذا ما جعلها مجالا خصبا واسعا لتدريب الطلبة على أساليب تفكير متنوعة. فبالإضافة إلى كون الرياضيات إحدى الركائز الأساسية للتطور العلمي والتكنولوجي ، فإن طبيعة بنائها ومحتواها

وطريقة معالجتها للموضوعات يجعل منها ميدانا خصبا للتدريب على اساليب تفكير سليمة ، فالرياضيات بناء استدلالي يبدأ من مقدمات مسلم بصدقها، وتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية ، وهذا يعتبر أساسا للتفكير المنطقي السليم ، واللغة التي تستخدم في الرياضيات تتميز بالدقة والإيجاز في التعبير ، وهذا يعتبر عاملا مساعدا على وضوح الأفكار التي تستخدم كمادة للتفكير بمختلف أساليبه ، وتعمل على توجيهه في مسارات سليمة. كما أن الرياضيات من حيث مادتها وقضاياها تتميز بالمنطقية والموضوعية، مما يجعلها وسيطا جيدا لتنمية التفكير الناقد ، ومهارات حل المشكلة. وبذلك يمكن القول بأن الرياضيات من المواد الدراسية التي يمكن أن تساهم بصورة فعالة في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الابتكاري.

وهنا يرى عبيد (١٩٩٥: ١٩) أن الرياضيات مدرسة للإبداع وأن دراستها وتدريسها ينمي القدرات العقلية لدى المتعلم ويوجهها نحو الأصالة والمرونة، كما أن الشغف بها يستثير العقل ويدفعه للاستجابة للتحديات . وفي هذا المجال يؤكد عزيز (٢٠٠٠) على أن من القضايا المهمة التي يجب التصدي لها عند تصميم مناهج الرياضيات مساعدة المتعلم على القيام بالتحليلات العقلية الرشيدة والرصينة لكل الوقائع والظروف ، وكذا تعويده على المراجعة النقدية المستمرة لكل المشروعات والأحداث والقضايا والمسلمات وأساليب السلوك المتعارف عليها، وبخاصة أننا نعيش في زمن يرفض فيه الإنسان أن يأخذ الأمور على علتها وإنما يقوم بفحصها وتمحيصها قبل أخذ أي رأي فيها .

وحيث إن من بين أهم أهداف التربية اكتساب التلاميذ لأنماط التفكير السليم التي تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر، فإن أهمية هذا الهدف تتضاعف بالنظر إلى أهداف تدريس الرياضيات اذ يعتبر الوسيلة الأولى لتحقيق ذلك، فقد تضمنت الصيغة الموحدة لأهداف تدريس الرياضيات بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربية (١٩٨٥ : ٩) على الهدفين التاليين :

- اكتساب أساليب التفكير الرياضي ، ومنه التفكير الابتكاري .
- تقدير إمكانية العقل الإنساني وإبداعه في الاختراع والابتكار .

كما تضمنت وثيقة المبادئ والمعايير للمجلس الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM)2000 معيار التفكير كأحد معايير العمليات الرئيسة ، وأكدت على ضرورة الالتزام الجاد من قبل المعلمين بتنمية التفكير الرياضي، وضرورة توفير البيئات التعليمية التي تشجع وتحفز التفكير في الرياضيات، وهكذا فإن تنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات عند المتعلم يعد هدفا أساسيا من أهداف التربية، سعت وتسعى إليه معظم دول العالم التي أصبحت في اتجاه الدول المتقدمة ، كسنغافورة واسكتلندا واليابان.

وتشير خضر(١٩٩١) إلى إمكانية تنمية التفكير الرياضي والابتكاري لجميع التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية المختلفة ، وفي جميع المراحل الدراسية المختلفة عن طريق تصميم مداخل جديدة للتدريس تثير القدرات الكامنة للتفكير الرياضي والابتكاري على غرار مدخل الحكايات والألغاز الرياضية ، والتي أكدت الدراسة التي أجرتها فاعليتها في تنمية التفكير الرياضي

والابتكاري بالنسبة لجميع التلاميذ عينة الدراسة ذوي المستويات التحصيلية المختلفة في الرياضيات. كما أكدت عدد من الدراسات أبو عميرة (١٩٩٦) ومحمد (١٩٩٢)، وخليفة (١٩٩٩ : ١٨٧)، وإسماعيل (١٩٩٨ :٣١١)، ومكسيموس (١٩٧٩: ١٣) فعالية استخدام البرامج الإثرائية والوسائل التعليمية في تدريس الرياضيات وكذلك الألغاز والمغالطات الرياضية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدام الأسئلة التي توجه الطلاب نحو التفكير الإنتاجي التباعدي.

ولكي تسهم المناهج الدراسية في تنمية التفكير الابتكاري ينبغي أن تصمم بأسلوب يدعو إلى انطلاق أفكار الطلاب ، وتتحدى قدراتهم الإبداعية ، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار ، وتنفذ بأساليب قائمة على أسس علمية تحترم أفكار الطلاب ، وتتيح الفرصة أمام ابتكاراتهم وإنتاجيتهم. (المالكي ، ٢٠٠٣: ٢٦٧) وقد قدم ديسقورس (٢٠٠٠) مجموعة من التصورات المستقبلية لمنهج الرياضيات في الألفية الثالثة تحت عنوان : " تدريس التفكير" ، ومن المبررات التي ساقها لأهمية هذه الفكرة أنها تساهم في إنتاج نوعيات من الأفراد قادرين على التعامل مع المستقبل بالحكمة والوعي ، ولذلك يؤكد على ضرورة عدم التركيز على تدريس المواد الدراسية فقط ، بل يجب أن نهتم بتدريس التفكير على اعتبار أنه هدف قومي إقليمي وعالمي ولمواجهة التحديات القريبة والبعيدة على السواء .

ومن ثم بات جليًا أن تنمية مهارات التفكير الابتكاري أصبحت ضرورة من ضرورات العصر الذي تلعب الرياضيات فيه دورا كبيرا . حيث اعتبرت بعض الدول المتقدمة مثل بريطانيا والولايات المتحدة وروسيا واليابان، الرياضيات عاملاً مؤثرًا في التقدم والتنمية، واعتبرت أن الإبداع في الرياضيات مؤشرًا على توافر مقومات التقدم التقني. (أبو عمة، ٢٠٠٥) وبالتالي توجهت ممارسات التربويون الرياضيون في التأليف للكتب المدرسية، وفي تعليمهم للرياضيات، وفي إعدادهم للمعلمين قبل أو أثناء الخدمة إلى توظيف الرياضيات من أجل تنمية الابتكار لدى المتعلم.

ومن هذا المنطلق ونتيجة لما واجهته مناهج الرياضيات السابقة التي كانت قبل العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ من سلبيات وانتقادات كان أبرزها افتقارها إلى تعليم مهارات التفكير وخاصة العليا منها، ظهرت الحاجة الماسة إلى تطويرها، فاعتمدت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم والذي يهدف إلى التطوير الشامل في مادتي العلوم والرياضيات من خلال تطوير المواد التعليمية وأساليب التقويم والتعلم الالكتروني والتطوير المهني. (الحربي ، ٢٠١٣: ٤- ٥) وبذلك أصبحت مناهج الرياضيات المطورة تسعى لأجل تطبيق الأهداف التي وضعت من أجلها والتي من أبرزها تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب، من خلال موضوعات وأنشطة وتدريبات تحتاج لمعلم يمتلك مهارات خاصة لتنفيذ وتقويم تعلم التلاميذ المهارات المتضمنة في المقرر.

ومن هنا رأت الباحثة ضرورة توضيح ماذا يقصد بإبداع التلميذ في الرياضيات، بعد أن وضحت دور الرياضيات في تنمية الابتكار لدى الطلبة، وفي

هذا القول ترى الباقر (١٩٩٧ : ٣٩) أن المقصود بإبداع التلميذ في الرياضيات هو ذلك السلوك (أو النشاط) للتلميذ الذي يعكس قدراته العقلية في مجال الرياضيات المدرسية والموجه نحو تكوين إنتاج جديد على التلميذ من عناصر الموقف الرياضي لتجاوز هذا الموقف، وهذا الناتج قد يكون تعميمات رياضية (علاقات، نظريات ، حقائق، خصائص،...) أو تركيبات أو تنظيمات وقد يكون حلولاً لمشكلات رياضية أو إشكاليات رياضية.

فالشخص المبدع في الرياضيات كما تراه خضر (١٩٩١: ١٦٢) هو الذي يحل مشكلات رياضية بطرق جديدة ويصل إلى تنظيمات وتعميمات بأساليب مبسطة وجديدة، وأهم ما يميزه نشاطه الزائد وإصراره على حل مشكلات تتحدى تفكيره.

ويرى روشكا (١٩٨٩: ١٩) أن التلميذ الذي يحل مشكلةٍ رياضية يعتبر مبدعاً إذا توصل إلى الحل بطريق مستقل غير معروف مسبقا لديه .أما هولاندس (Hollands , 1973 : 22-23) فيرى أن الشخص المبدع في الرياضيات هو الذي يظهر المرونة عندما يستخدم مداخل رياضية متنوعة ، أو عندما يقترح طرق حل جديدة لمشكلة رياضية ، أو عندما يكون قادرا على تحسين أو تعديل الطرق القديمة ، أو عندما يقترح أكبر عدد من الأفكار الرياضية في قضية ما أو مشكلة رياضية في وقت قصير ، أو من خلال استخدامه مداخل جديدة غير مألوفة في التعامل مع القضايا والمشكلات الرياضية . فالمبدع يحاول إيجاد حلول متنوعة وغير نمطية للموقف المشكل الذي يواجهه، وتتمثل العملية الإبداعية في الرياضيات في إيجاد أكبر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير المألوفة للمشكلات الرياضية في الفروع المختلفة للرياضيات التي يدرسونها . أي أن الحلول تمثل مسارات غير نمطية أو معروفة للوصول إلى حل المشكلات الرياضية . (المفتي ، ١٩٩٧ : ٢٢)

ومن التعريفات السابقة يتضح أن الفرد يصل إلى مستوى الإبداع في الرياضيات إذا كان لديه المقدرات التالية :

- إعادة تنظيم المعلومات وتركيبها في صورة جديدة .
- إدراك علاقات جديدة بين أجزاء المشكلة أو الفكرة الرياضية .
- حل مشكلة بطرق جديدة غير مألوفة .
- حل المشكلة بأكثر من طريقة .
- اكتشاف تطبيقات جديدة للأفكار الرياضية .
- تعديل أو تحسين الطرق القديمة في تناول المشكلات أو الأفكار الرياضية .
- إنتاج أكبر عدد من الأسئلة المتنوعة عندما يواجه بموقف رياضي أو مشكلة رياضية .
- كشف التناقضات والأخطاء المتضمنة في الأفكار أو حلول المشكلات الرياضية.
- نقد وتقويم الحلول التي يصل إليها .(خضراوي،٢٠٠١: ١٠- ١١)

وبناء على ما سبق ذكره ترى الباحثة أن الإبداع في الرياضيات يتمثل في القدرة على رؤية بيانات معطاة في صورة جديدة وغير معروفة مسبقا، وفي هذا الصدد يذكر أبو عميرة (٢٠٠٢: ٢٧- ٢٨) أن هناك عناصر مشتركة للمتعلمين الإبداعين في الرياضيات ، من أهمها :

- الخروج عن نمطية التفكير في الرياضيات .
- حل تمرينات ومشكلات رياضية غير نمطية .
- الميل إلى المخاطرة والتفكير المستقل .
- التوصل إلى التعميمات الرياضية بسرعة.
- استخدام الأسلوب الاستدلالي أثناء اشتقاق النتائج والتعميمات.
- النظر إلى المشكلة الرياضية بزوايا متعددة.
- إدراك مكونات النظرية الهندسية وبرهنتها باستخدام تلك المكونات.
- إدراك الأشياء التي لا يدركها الآخرون.
- البحث دائما عن مبررات ومسببات خطوات البراهين والحل.

وتأسيساً على ما سبق نجد أن الرياضيات ميدان رحب لتعليم التفكير وإكساب التلاميذ لمهارات التفكير السليم، فجوهر الرياضيات هو التفكير الابتكاري لا مجرد عملية الوصول البسيط للحل . يقول هوارد فير Howard Fehr في عودة (٢٠١٤) إن مهمة مدارسنا هي تزويد عقول تلاميذها بأسس التفكير المنتج، وإذا لم نجعل تلاميذنا قادرين على حل مشكلات جديدة وقادرين على متابعة دراستهم مستقلين عن المدرس فإننا نكون قد أنتجنا القليل من تدريسنا للرياضيات. (عودة،٢٠١٤ :١٣)

- **تنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ المرحلة الابتدائية** :

تعد المرحلة الابتدائية البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال، وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النُمو الشامل المتوازن لشخصياتهم روحيًا واجتماعيًا وعقليًا ووجدانيًا وجسميًا، فهي مرحلة حاسمة في حياة الفرد يتم خلالها وضع اللبنة الأولى لملامح شخصية الطفل. وفي هذه المرحلة يكون نمو التلميذ سريعا في شتى المجالات وما يتعلمه خلالها يبقى أثره مدى الحياة . أنها من أهم المراحل التعليمية بل هي الأساس القوى في السلم التعليمي لأنها تسهم بشكل كبير في رسم وتشكيل أساسيات وأبعاد نمو جميع النواحي، ولعل من أبرزها ما يتعلق بمهارات التفكير.

ولذلك يخطئ من يظن أن تدريس التفكير ليس ممكنًا في فترات مبكرة من عمر الفرد ، بل يجب ترسيخ أساس التفكير مبكرا في الأطفال منذ أن يعوا ما حولهم من مثيرات تدفعهم إلى التفتح الذهني ، والوعي بذاتهم وبمن حولهم. (البنيان ، ٢٠١١ : ٨) ويؤكد تورانس Torrance أن سنوات الطفولة المبكرة والمرحلة الأولى تمثل السنوات الذهبية لتنمية التفكير الإبداعي وتطوره، وتعتبر عموما مرحلة الطفولة فترة الأساس في النمو الابتكاري حيث معدل النمو لوظائف الابتكار خلالها أكبر منه في أي من مراحل العمر اللاحقة. (بولسنان وبلوم، د.ت. :٥٤٦)

كما أكد كل من جيلفورد Guilford وماسلو Maslow على أن مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الابتكار واكتشاف المبتكرين، وأن الابتكار إذا لم يشجع في مرحلة الطفولة فان تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى .(أبو عميرة ،١٩٩٦: ٧٩٢) (روشكا، ١٩٨٩: ٢٠٧) . وهذا ما تؤكده روبينسون (Robinson, 1987) في أن هدف التعليم في هذه المرحلة هو الوصول بالأطفال

ليكونوا مفكرين ماهرين ، فإذا أراد الطلاب إثبات أنفسهم كأعضاء فاعلين في المجتمع يجب أن يزودوا بمهارات التفكير والتعليم الضرورية ليتفاعلوا مع متغيرات العالم .

فالقدرةَ على التفكير تبدأ في هذه المرحلة بصورة عفوية تتسم بالصراحة ، لذا يمكن توجيه هذه القِدرات في هذه المراحل، وتنميتها باتجاه ابتكار الأفكار. ويعد الصف السادس نهاية المرحلة الابتدائية التي يستمر فيها نمو التفكير المجرد، وتزداد فيه القدرة على تعلم المفاهيم ونموها، ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجريدها وعموميتها وثباتِها، وبالتِالي يزداد استعداد الطفل في هذه المرحلة لدراسة المناهج الأكثر تقدما وتعقيدا. (زهران ،١٩٩٩ : ٢٧١) .

ويعتبر تعليم مهارات التفكير في هذه المرحلة أمرا في غاية الأهمية ، حتى يتأهل الطفل إلى ما بعدها من مراحل وقد حمل معه مجموعة من القدرات لم تكن لتتطور لولا تعلمه للطريقة الصحيحة للتفكير ، فيرتقي تلميذ الصفوف الأولية في مراحل التعليم المختلفة مصحوبا بالقدرة على حل المشكلات ومجموعة التفكير الأساسية والإبداعية التي قد تدعم مواهبه في سن مبكرة .

وانطلاقاً من أن التفكير الابتكاري هو أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها وأن مرحلة الطفولة من المراحل الخصبة لدراسة الإبداع واكتشاف المبدعين ، وأن الابتكار إذا لم يُشجع في مرحلة الطفولة فإن تشجيعه بعد ذلك يكون ضعيف الجدوى، وأنه صفة مشتركة بين جميع الأطفال. كان إصدار وثيقة العقد الثاني لحماية الطفل (٢٠٠٠- ٢٠١٠) "المجلس القومي للطفولة والأمومة" كإشارة البدء لأن تحتل قضايا الطفولة مكانها اللائق من الاهتمام باعتبارها المركز والجوهر لكل خطط المستقبل ولكل آفاق التقدم ، ولابد من إعداد الأطفال الذين هم رجال الغد وأمل المستقبل من خلال تنشئتهم على ثقافة قوامها الإبداع وجعل التفكير الإبداعي هو منهج التعامل مع الحياة والتمكين من إطلاق الملكات الإبداعية عند الطفل . (المشرفي ،٢٠٠٣ : ١٤)

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي تؤكد ذلك منها دراسة : خضراوي (٢٠٠١)، والمشرفي (٢٠٠٣)، وبربخ (٢٠١٢)، والبنيان (٢٠١١)، ومصطفى (٢٠٠١)، ويعقوب (٢٠٠٨) حيث اهتمت تلك الدراسات بتشجيع وتنمية التفكير الابتكاري وأكدت أن التفكير الابتكاري يتأسس منذ الطفولة المبكرة ، وأن القدرة الابتكارية تزداد بزيادة أعمار الأطفال من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية.

وتأسيساً على ما سبق فإن المرحلة الابتدائية تعد من المراحل المهمة لتنمية التفكير الابتكاري ، وأن مهارات التفكير الابتكاري تتكون بالممارسة وتتكون على نحو ارتقائي وتدريجي وتحتاج إلى توجيه وإرشاد حتى تصل إلى أعلى مستوى فالتفكير لاينمو تلقائيا لأنه عملية لا يتم اكتسابها عفويا أو نتيجة عرضية من خلال محاولات إنجاز أخرى، وإنما يتم من خلال إكساب مهارات التفكير للطلبة في أثناء تعلمهم مجالات محددة من المحتوى الدراسي، وباستخدام طرائق متعددة، وقد لا يكون هناك أفضل من غرفة الصف للتدريب على الإبداع. وهذا يتطلب أن يلتقي التلاميذ بمعلم من نوع خاص في شخصيته وأدواره، معلم

يساهم في تكوين فكر التلميذ بصورة علمية، ويوسع ويعمق إدراكه العقلي المتأتي الناقد وينمي تفكيره الابتكاري ، ويكسبه سمات الشخصية القوية ويزيد من تكيفه مع العالم الذي يعيش فيه.

وهنا يؤكد ليفين (Levien , 1997) أن التلاميذ في المرحة الابتدائية الأكثر إبداعا هم من يقوم بالتدريس لهم معلمون مبدعون، فيتبعون أساليب تدريس تتسم بإثارة الدافعية ، ومبادأة التلاميذ ، والتفاعل بين المعلم والتلاميذ ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض . وتؤكد العديد من الأدبيات ما أشار إليه ليفين

- **معلم الرياضيات وتنمية التفكير الابتكاري** :

مما سبق يتضح دور الرياضيات كمادة دراسية في تنمية الابتكار عند الطلبة، كما ثبت أيضا أن للمعلم دورا مهما وأساسيا في هذا المجال ونقل المتعلم من الجمود والركود إلى التفاعل والنشاط، وذلك عند وضع الطلبة في مواقف تعليمية تفكيرية. ولذا فإن مجموعة سلوكيات المعلم داخل الفصل الدراسي وفي حصة الرياضيات لها إسهام متميز في تنمية مهارات الابتكار عند الطلبة. فعلى معلم الرياضيات أن يسعى لتهيئه المناخ الملائم لأنشطة الإبداع ، ويشجع طلابه على احترام آراء الآخرين ، ويقدر أفكارهم الجديدة ، ويعمل على تنمية بعض الصفات والمهارات لدى الطلاب كصفة التحدي وحب الاستطلاع العلمي والتفكير المتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة . (Langfeldt , 1992 : 56)

وفي هذا المجال يؤكد شلبي (٢٠٠٥) أن على معلم الرياضيات دور مهم في توضيح المفاهيم الرياضية للطلاب، وفي تشكيل خبراتهم المعرفية الرياضية، وفي تدريبهم على اكتساب مهارات الرياضيات الأساسية، وفي تصميم الخبرات التي تثير دافعيتهم لتعلم الرياضيات، وهو الذي يعالج جميع أنواع القصور التي قد تحدث أثناء التعامل مع الخبرة الرياضية، ويعمل علي تنمية واستثمار الأفكار التي يطرحها التلاميذ أثناء تعلمهم، وفي توفير الفرص التعليمية السارة التي تساعدهم في الانخراط في التفكير الرياضي، وفي تزويد الطلاب بالمواقف التعليمية المختلفة التي تتحدي قدراتهم على اختلاف مستوياتهم من الفهم أو المعرفة الرياضية.

فالتجريد الذي تتصف به الرياضيات وبنيتها المنطقية يحتم على معلم المرحلة الأولى بوجه خاص أن يعي طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها ، ذلك لأن وعيه ومعرفته بطبيعة الرياضيات يساعده على اختيار أنسب طرق التدريس لتعلم تلاميذه ، ليوسع ويعمق إدراكهم العقلي المتأتي الناقد وينمي تفكيرهم الابتكاري، وبالتالي مساعدتهم على الوصول لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وهنا تؤكد بولسنان وبلوم (د.ت. : ٥) على أن التعليم في المرحلة الابتدائية يحتاج الى معلم على درجة عالية من الكفاية العلمية والتربوية تتفق مع فلسفة ذلك النوع المميز من التعليم وأهدافه ، يستخدم فيها طرائق تدريس تساعد على تنمية التفكير الابتكاري ، فطرائق التدريس من الأساليب الفعالة في تنمية التفكير الابتكاري. كما يؤكد المالكي (٢٠٠٦: ٢٦٩) أن المعلم يمكن أن يؤدي دورا مهما وأساسيا في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الذين يقوم بتدريسهم .

وذلك بتطوير طرائق تدريسية جديدة دون الاعتماد على طريقة واحدة،واستخدامه لوسائل مثيرة في التدريس، واحترامه لعقلية الطلاب، والاهتمام بهم وتشجيعهم على عرض طرائقهم الخاصة في حل المسائل الرياضية.

ولقد أكد العديد من الدراسات على ضرورة توافر مجموعة من المهارات التدريسية المرتبطة بتنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين، لكي يستطيعوا أن ينموا التفكير الابتكاري لطلابهم . إلا أن المتأمل لواقع التدريس الصفي للمعلمين والمستدل عليه من الدراسات (دراسة بربخ (٢٠١٢)،وعبد الجواد (٢٠١٠)، و التميمي والرحال (٢٠٠٨)، خالد (١٩٩٩)، والمالكي (٢٠٠٦)، حمود (١٩٩٥)، والعزري (٢٠٠٧)، والأدغم (١٩٩٢)، والسلمان (١٩٩٥)، وكارول وهويسون (Carroll&Howieson ,1991)، وأبوعميرة (٢٠٠٢) ،والباقر (١٩٩٧)، الكرش (١٩٩٧)، وزهران (١٩٩٩)) .يرى محدودية توافر مهارات تنمية التفكير الابتكاري لدى المعلمين، واستمرارهم في الاعتماد على الطرق التقليدية في معالجة المادة موضوع التعلم وهو ما يعيق عملية الابتكار.

حيث ذكر أبو عميرة (٢٠٠٠: ٦٧- ٦٩) أن كثير من الدراسات والبحوث التي أجريت لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي وخصوصا معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، أن معظم معلمون الرياضيات يهملون العمليات الفكرية المتمثلة في الملاحظة والاختيار ومحاولة التعميم الرياضي ويهتمون بتعليم العمليات الحسابية، ويكتفون بعرض المصطلحات والرموز والنظريات الرياضية والتدريب على حل المسائل بطريقة روتينية دون ممارسة التفكير المستقل المبدع، كما أنهم يكلفون الأطفال في هذه المرحلة العمرية بالواجبات المنزلية الكثيرة ذات الحلول الروتينية الآلية ، مما لا يتيح الفرصة للتلميذ أن يفكر، فهم يخلطون بين تنمية المهارات الرياضية وتنمية القدرات الإبداعية حيث إنهم يواجهون صعوبات في التعرف على السلوك المبدع للتلميذ، فهم لا يمتلكون كفاءات إبداعية .

أن طرق تنمية التفكير الابتكاري هي مطلب أساسي يجب ان يتدرب عليها معلمو الرياضيات لخلق مناخ ابتكاري، ولعل هذه الطرق تشجع التلاميذ على تحليل المشكلات الرياضية العامة إلى مشكلات فرعية محددة . وعلى تحليل الأنماط والتراكيب الرياضية، وعلى تجاوز حالات الجمود العقلي والبعد عن العمل الروتيني ، وهذه الطرق تنمي القدرة على ربط وإعادة تنظيم العناصر الرياضية المختلفة بطرق جديدة تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات . (السعيد ، ٢٠٠٥)

وبناءً على ما سبق فإننا لا يمكن أن ننمي الابتكار لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية إلا إذا توفر المعلم المؤهل على القيام بدوره كاملا في تنمية الابتكار. وقد قدم مجموعة من تربوي الرياضيات بدر(2005)،و أبوعميرة (٢٠٠٢)، والأعسر(٢٠٠٠)، و المفتي (١٩٩٥)، و بولسنان وبلوم (د.ت.) مجموعة مقترحات تعيين المعلم على تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين في مواقف التدريس عموما وتدريس الرياضيات على وجه الخصوص وهي :

- حسن تقدير المعلم للتفكير الإبداعي.
- توفير خبرات للطلاب تجعلهم أكثر حساسية للمثيرات البيئية.
- تعليم الطلاب كيفية اختيار الأفكار ومحاكمتها بطريقة نظامية.
- تطوير التسامح تجاه الأفكار المخالفة الجديدة والتعامل معها بانفتاح.
- تجنب الإكراه في التفكير والأسلوب.
- تشجيع التعامل الحر مع الأفكار والأشياء.
- توفير مناخ صفي ديمقراطي دافئ يشع بالحب والحرية.
- تعليم الطلاب تقدير وتثمين تفكيرهم الإبداعي.
- تعليم الطلاب الالتزام بقرارات الأقران دون التضحية بقدراتهم الإبداعية.
- تزويد الطلاب بمعلومات حول العملية الإبداعية.
- تعليم الطلاب احترام الروائع وخفض إحساسهم بالرهبة أمامها.
- تشجيع الطلاب على المبادأة بتعليم أنفسهم.
- تحفيز المتعلم على وعي المشكلات وتحسسها والشعور بأن هناك أموراً ناقصة.
- توفير ضروريات تثير التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
- توفير فرص التفاعل النشط بين الطلاب وعناصر البيئة مع إتاحة فترات للهدوء.
- توفير مصادر وموارد تعليمية للطلبة ليصلوا إلى الأفكار والمبادئ.
- إتاحة الفرصة للطلاب لتحليل الأفكار والتبصر في انعكاساتها الكاملة.
- تطوير قدرة الطلاب على النقد البناء.
- تشجيع الطلبة على اكتساب المعارف بطرق مختلفة ومتنوعة.
- أن ينمي المعلم في نفسه روح المغامرة.

وهنا يرى جميز (١٩٩٣: ١٢٦- ١٢٧) أن من العوامل المؤثرة سلباً على التفكير الابتكاري في الرياضيات والتي يعمل المعلم المبدع على إزالتها من مواقف التعلم في حصة الرياضيات ما يلي:

- إرغام التلاميذ على اتباع واستظهار خطوات محدودة عند حل المسائل الرياضية.
- الاستناد في الحكم على خطأ حل ما بناء على أن التلميذ لم يتبع الطرق المألوفة أو المستخدمة في الكتاب المدرسي .
- الاعتماد في التدريس على التلقين وتعويد الطالب على نقل الحلول في كراستهم كما هو مسجلة على السبورة.
- حل جميع المسائل الرياضية أو معظمها بنفس الطريقة.
- توقف المعلم عند أحد الحلول ليظهر أنه الأفضل دون إشراك التلاميذ في إصدار هذا الحكم أو دون أن يحاول معرفة عدد الحلول التي أمكن للتلاميذ الوصول إليها.
- المبالغة في تنويع أشكال وطرق الشرح في الحصة الواحدة ، والإسراف في تغير الدرس سواء من ناحية الشكل أو المضمون.
- المبالغة عند تفسير مفهوم إبداع التلاميذ بما يجعله مشتملاً على أي مجهود ذاتي بصرف النظر عند درجة الإدراك التي يتمتع بها نشاط وذاتية التلاميذ.
- الاقتصار على المظهر الخارجي لعملية التدريس كأن نهتم بعدد التلاميذ الذين وجهت إليهم الأسئلة دون الاهتمام بعمق أو سطحية إجابات التلاميذ،

ولا بالمدى الذي وصلوا إليه من تفكير إيجابي وإدراك سليم وعمق لما يقومون بتنفيذه .

بناء على ما سبق ذكره ترى الباحثة أنه يمكن لمعلم الرياضيات الأخذ بمعظم أساليب تنمية التفكير الابتكاري وأهمها استخدام الأسئلة التباعدية والألغاز والألعاب والاكتشاف والعصف الذهني وذكر الخصائص واختلاق العلاقات، واستخدام حل المشكلات لمساعدة الطلبة على التفاعل بفاعلية أكثر مع الرياضيات. فلا يخرج الابتكار لدى الطلبة إلى حيز الوجود إلا بمعلم يهيئ البيئة الصفية المشجعة للابتكار من خلال ممارسات تتيح للطلبة التعبير عن أفكارهم.

- **معوقات تنمية مهارات التفكير الابتكاري** :

إن كل ما تقدم وما تناولته الباحثة يعد أمراً ضرورياً في الوقت الراهن والمستقبل، إلا أن هناك اتفاق من قبل كثير من الدراسات على أن هناك تدني في القدرات التفكيرية لدى التلاميذ. وقد حدد الحارثي بعض العوامل التي تعوق من تعليم مهارات التفكير يوجزها الحارثي (٢٠٠٢: ٩٤) بالاتي:

- الأسلوب التلقيني في التدريس والتركيز على حشو المعلومات .
- استئثار المعلم بالكلام طيلة الحصة وعدم إفساح المجال للطلاب للتعبير عن أفكارهم .
- تركيز الامتحانات العامة على المستويات المعرفية المتدنية مثل التذكر واسترجاع المعلومات
- ازدحام الطلاب في الفصل .
- اهتمام أولياء أمور الطلاب بالدرجات وبحفظ المعلومات وعدم الاهتمام بتنمية مهارات التفكير.
- قلة المواد التعليمية والتجهيزات .

كما صنف الباحثان إساكسن وترفنجر (Isaksen & Treffinger , 1985) عقبات التفكير الابتكاري في مجموعتين :

- **أولاً : العقبات الشخصيّة** :

وتتمثل في ضعف الثقة بالنفس ، والميل إلى المجاراة ، والحماس المفرط الَّذي يؤدي إلى استعجال النتائج ، والوصول إلى درجة من الاستغراق الزائد الذي يقلل الوعي بالوضع القائم ، ويعزز التفكير بطريقة نمطية .

- **ثانياً : العقبات الظرفية** :

ويقصد بها العقبات المتعلقة بالموقف ذاته ، أو الجوانب الاجتماعيَّة أو الثقافية السائدة : كالرغبة في المحافظة على الوضع الراهن ، وعدم التوازن بين الجدِّ والفكاهة ، أو بين التنافس والتعاون . وهناك عدد من العوامل التي قد تعوق تنمية الابتكار ، وجاءت في محاور ثلاثة يمكن إجمالها على النَّحو الآتي : (حمود، ١٩٩٥) و(البنيان ،٢٠١١) و(سعادة ، ٢٠٠٣ : ١٢٠) و(جروان،٢٠٠٢)

- **معوقات الابتكار في الأسرة** :

تؤدي الأسرة دوراً مهما في حياة الأبناء ؛ وخاصةً في السنوات الأولى ؛ إذ إنها الوسيط الذي يوفر للطفل الخبرات المختلفة ، وتنقل إليه المعلومات والمهارات

والاتجاهات والقيم ، ومن أبرز معوقات الابتكار في البيئة الأسرية : المستوى الاقتصادي ، والاجتماعي ، والتعليمي ، والثقافي المنخفض للأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية فيها .

- **معوقات الابتكار في المدرسة** :

إن أبرز معوقات الابتكار في المدرسة تتمثل في المناخ التقليدي السائد ، والمناهج المكتظة التي لا تلبي حاجات الطالبات ، والتي لا تزال متأثرة بالافتراض السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وهذا ما ينعكس على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين ، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامة والتدريبات المعرفية الصفية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد و تقويم. كذلك تعد طرق التدريس التي تركز على تلقين المتعلم ،وأساليب التقييم التي تعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها ، واتجاهات المعلمين السلبية نحو الابتكار من أكبر معوقات الابتكار في المدرسة.

كذلك قد يشكل العبء التَّدريسي في الجدول الدراسي عقبة أخرى، فالمعلّمة عندما تعيش جوا من التوتر بسبب هذا العبء لا تميل إلى تطوير أدائها ، أو الأخذ بالجديد في التدريس ، وإنما تفضل السير على الأسلوب التقليدي، هذا إلى جانب المديرة المتسلطة المسيطرة ، وكذلك نقص معرفة المعلمات لكيفية تدريس التفكير ومهاراته ، وذلك لعدم تلقيهن مقررات في التفكير أثناء إعدادهن أو تدريبهن أثناء الخدمة كل ذلك يعد من معوقات الابتكار .

- **معوقات الابتكار في المجتمع** :

يعد النِظام الاجتماعي بقيمه واتجاهاته وأنماط العلاقات السائدة فيه كذلك الضغوط الاقتصادية ، وتدهور الأوضاع التعليمية والثقافية والاضطرابات الأمنيَة الداخليَة والخارجية من معوقات الابتكار.

وبناءً على ما تقدم فإن كل هذه العوامل والمعوقات تحد من تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ وتعيق من تقدمهم ، وتمنع تحقيق الأهداف التي تسعى المجتمعات لتنميتها في أبنائها حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل .

- **الدراسات السابقة** :

أجرى عودة (٢٠١٤) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديريات التربية والتعليم بغزة (شمال –شرق- غرب) في المرحلة الثانوية لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وذلك من وجهة نظر كل من (الطلبة، المعلمين ، ومدراء المدارس الثانوية ومشرفي الرياضيات) وكذلك سعت إلى فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديريات التربية والتعليم بغزة للممارسات التدريسية المشجعة لمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة وفقا للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، الصف، الفرع ، المديرية التي تتبع لها المدرسة) ودلت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسات معلم الرياضيات لأساليب تنمية

التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية ومهاراته الأربع مرتفعة.وأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات فئات العينة الثلاث(معلم، طالب، مدير ومشرف) على مقياس ممارسة معلم الرياضيات لأساليب تنمية التفكير الإبداعي حيث الفروق لصالح المعلمين.

وفي دراسة بريخ (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق بين تقديراتهم لممارسة أساليب التفكير الإبداعي،التي تعزى إلى متغيري (الجنس،الخبرة التدريسية) ، فدلت نتائج الدراسة على أن تقديرات المعلمين لممارسة أساليب التفكير الإبداعي بلغت (٨٣.٣٤٪) كما بلغت تقديرات طلبة الصف التاسع على نفس الاستبيان (٨١.٢٤٪) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لأساليب ممارسة التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

كما هدفت دراسة عبيدات (٢٠١١) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي التاريخ الإجراءات الفية التي تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على ١٧ أجراء صفيا يقوم به المعلم من أجل تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة ، وقد أظهرت النتائج أنه يتم استخدام الإجراءات الصفية من قبل معلمي التاريخ التي تنمي مهارات تفكير الطلبة بدرجة متوسطة ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي حول درجة الاستخدام .

وهدف عبدالجواد (٢٠١٠) في دراسة له إلى تحديد أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق بين تقديراتهم التي تعزى لمتغيرات: الجهة المشرفة على المدرسة، الجنس، والخبرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون أساليب تشجيع التفكير الإبداعي بنسبة (٣٥,٨١٪) بينما لا توجد فروق بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

كما هدف الغامدي(٢٠٠٩) في دراسته إلى التعرف على مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لمهارات تنمية التفكيرالابتكاري، وأوضحت نتائج الدراسة ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكيرالابتكاري، وعدم الكفاية التدريسية لديهم لممارسة السلوكيات التدريسية التي يظهر بها المعلمون داخل حجرة الدراسة التي تعمل على استثارة وتنمية التفكيرالابتكاري.

وهدفت دراسة العازمي وآخران (٢٠٠٩) إلى إبراز ممارسات المعلم التربوية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت وجاءت استجابات عينة الدراسة مؤكدة أن للمعلم دور فعال في تنمية عوامل الإبداع لدى الطلبة كما أن له دورا فعال في تحقيق متطلبات تربية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي من خلال الممارسات اليومية مع الطلبة والمتمثلة في احترامهم وتقبله لأفكارهم واحترام آرائهم وإتقانه لعمله وإخلاصه فيه.

وفي دراسة بدر (٢٠٠٨) سعت الباحثة إلى معرفة واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة . وجاءت النتائج مؤكدة أن معلمات هذه الصفوف يغلب عليهن استخدام التدريس التلقيني ، وان الواقع الفعلي لا يتضمن الأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي ، فالمناخ الصفي لا يرقى إلى المستوى المطلوب الذي يشجع على الإبداع .

وفي دراسة يعقوب (٢٠٠٨) سعى الباحث إلى معرفة مدى تطبيق معلمي الصفوف الثلاث الأولى لأساليب تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرف الصفية وجاءت النتائج مؤكدة أن معلمي هذه الصفوف يقومون بالإجراءات التي تنمي إبداع طلبتهم بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة التميمي والرحال (٢٠٠٨) إلى التعرف على درجة ممارسة مدرس الرياضيات للمهارات المنمية للتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي علمي وذلك من وجهة نظر الطلبة، وقد حاولت الدراسة الإجابة على الفرضيتين التاليتين:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أراء أفراد العينة ومتوسط الفرضي للمجتمع (١١١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الطلاب وبين متوسط الطالبات فيما يتعلق بممارسة مدرس الرياضيات للمهارات المنمية للتفكير الإبداعي في تدريس الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني ثانوي علمي في المدارس الحكومية بمدينة حماة. وقد أظهرت النتائج رفض الفرضية الأولى وقبول الفرضية الثانية .

أما دراسة العزري (٢٠٠٧) فهدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي العلوم في الصفوف (٥- ٩) لمهارات تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية وانعكاسها على ملفات أعمال الطلبة ، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم بطاقة ملاحظات صفية لقياس أداء معلمي العلوم لمهارات تنمية التفكير الإبداعي مكونة من (٢٥) عبارة مقسمة على أربع فئات. دلت نتائج الدراسة على أن ممارسة معلمي العلوم لتنمية مهارات التفكير الإبداعي كانت متوسطة بمتوسط بلغ (١,٧٢) من أصل تدريج ثلاثي على بطاقة الملاحظة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويي الخبرة. وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لانعكاس ممارسة المعلمين على ملفات أعمال الطلاب في مهارة الطلاقة ، ووجود فروق دالة إحصائيا لانعكاس ممارسة المعلمين على ملفات أعمال الطلاب في مهارتي المرونة والأصالة لصالح ملفات الطلاب الذين درسوا عند معلمين ذوي الممارسة العادية.

وفي دراسة القرني (٢٠٠٧) سعى الباحث للتعرف على درجة استخدام معلم المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والناقد لدى الطلبة والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامه لهذه الأساليب، والتعرف

على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية : (المؤهل ، الخبرة ، التخصص ، الدورات التدريبية) فيما يتعلق بدرجة أهمية واستخدام مهارات التفكير لدى الطلاب . وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم ٤١٥ معلما وأظهرت نتائج تلك الدراسة أن درجة أهمية استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب كانت بدرجة كبيرة في جميع المهارات .

كذلك هدفت دراسة الحربي (٢٠٠٧) إلى التعرف على أهم مهارات تنمية التفكير الابتكاري اللازم امتلاكها لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية ، ومدى امتلاك هؤلاء المعلمين لتلك المهارات بمدينة حائل ، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي : جاءت مهارة الطلاقة في الترتيب الأول حيث حصلت على نسبة مئوية بلغت ٥١.٣٪ ، تلتها مهارة المرونة بنسبة ٤٨.٧٪ ، وجاءت مهارة الأصالة في الترتيب الثالث بنسبة ٣٨.٣٪ ، وجاء في الترتيب الرابع والأخير مهارة الحساسية للمشكلات بنسبة ٣٤.٣٪ وتشير هذه النتائج إلى ضعف امتلاك المعلمين لمهارات تنمية التفكير الابتكاري ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي ١.٢٩ بنسبة مؤية ٤٢.٩٪ وهي نسبة دون المتوسط .

أما دراسة المالكي (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تحديد سلوكيات المعلم الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري واللازم امتلاكها من قبل معلمي الرياضيات ، حيث اقتصرت على السلوكيات الصفية لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية المرتبطة بقدرات التفكير الابتكاري العامة ، وهي: الطلاقة ، الأصالة ، المرونة، التفاصيل. والتي تعمل على دعم تلك المهارات داخل الحجرة الدراسية ، وقد توصل الباحث إلى قائمة بسلوكيات المعلم الصفية الداعمة للتفكير الابتكاري والتي حددها الباحث في(٣٨) سلوك ، موزعة على أربعة محاور رئيسة كما يلي : المحور الأول . توجيه الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري، ويحتوي على(٦) مهارات فرعية .المحور الثاني . استجابة المعلم الداعمة للتفكير الابتكاري ، ويحتوي على (١٠) مهارات فرعية.المحور الثالث . بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الابتكاري ، ويحتوي على (١٢) مهارة فرعية .المحور الرابع . المعلم كنموذج للتفكير الابتكاري ، ويحتوي على (١٠) مهارات فرعية. وقد أوصى الباحث بتطوير برامج كليات المعلمين والتربية الحالية في ضوء الأنشطة والمهارات التي يقوم عليها التفكير الابتكاري، والتنويع في أساليب التدريس التي يستخدمها المعلمون؛ لتشتمل على الأساليب الابتكارية مثل : الأسئلة التباعدية مفتوحة النهاية، والأسئلة التحفيزية ،العصف الذهني.

وقد أعدت الخضراء (٢٠٠٥) دراسة تجريبية هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تعليمي مكون من جزأين: الأول: تعليم قدرات التفكير الابتكاري، والثاني: تعليم مهارات التفكير الناقد ودمجه في وحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط، كما قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس تحصيل التلميذات في وحدة الدولة الأموية. كما استخدمت

اختبار تورانس للتفكير الابتكاري صورة الألفاظ (أ) ، وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم فاعلية الجزء المتعلق بتعليم قدرات التفكير الابتكاري المدمجة في الوحدة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، بينما تحقق فاعلية وحدة تعليم مهارات التفكير الناقد المدمجة في الوحدة التعليمية في تنمية التفكير وتحسين التحصيل.

وفي دراسة لماكسويل (Maxwell, 2004) هدفت إلى توضيح دور المادة العلمية في تعليم التفكير، وجد أن معظم نتائج الأبحاث في تعليم التفكير تتم من خلال المادة الدراسية، والتطبيق العملي لها في الفصل (حجرة الدراسة)، ودراسة السلوك المعرفي للطلبة، وعلى الرغم من أهمية نتائج البحوث في مجال التربية إلا أنها تزودنا بمفاتيح عملية في التربية ولكنها ليست إجابات مطلقة (حقائق)، والإجابات الحقيقية يمكن فقط أن نجدها في حجرة الدراسة (التجربة الفعلية)، وقد استخلص: أن التعلم الأفضل يحدث عندما تكون المعرفة الجديدة ذات معنى ومتصلة بالمعرفة السابقة للطلبة، وعندما تنظم المعلومات حول المفاهيم الرئيسية أو الأفكار العريضة، كما يمكن الحصول على المعرفة والاحتفاظ بها متى استخدمت عدة حواس في تعلمها، واستخدم التدريب والمران المستمر، كما أن انتقال المعرفة يحدث متى عممت المفاهيم وأتيح الوقت للطلبة لاستيعاب المعرفة الأساسية والتركيز عليها.

أما دراسة دجاني (٢٠٠٣) فقد استهدفت إعداد مشروع يعمل على تحسين الأداء وتطوير المهارات والممارسات التعليمية لدى معلمة المرحلة الابتدائية، وبالتالي تحسين نوعية التعليم، كما يهدف إلى تشجيع المعلمة على أن تكون باحثة متأملة ومبادرة، ولا يهدف إلى تعميم النتائج، واستغرق تنفيذ المشروع سنة دراسية تقريبًا، وقد مر المشروع بمرحلتين تحضيرية : تعريف المعلمات بالمشروع وأهدافه، ومرحلة تطبيق المشروع: البدء بتطبيق تعليم التفكير ودمج البرامج النظرية التي تمت مراجعتها مع المنهاج المقرر، أو تطبيق بعض الأفكار في غرف الصفوف، ومرحلة التقييم من قبل المعلمات بعد تطبيق فكرة معينة وتقوم المعلمات بتقييم بعضهن، ثم تقييم المشروع من قبل المشاركات في البحث جميعهن (معلمات وطالبات)،وقد أشاد المشاركات بنجاح المشروع في إضافة الكثير من الخبرات التعليمية والأساليب التدريسية، وأضافت لدى الطالبات المتعة والتشويق والرغبة في التعلم وأثارت لديهن حب البحث والاستقصاء.

كما أجرى ستروم وستروم (Strom&Strom,2002) دراسة عبر ثقافية في خمس دول هي: أمريكا وألمانيا واليونان والهند والفلبين بهدف التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التفكير الإبداعي المتوقع من طلبتهم فأظهرت نتائج الدراسة على (١٠٠٠) معلم انخفاض الارتباطات بين السلوكيات التي أراد المعلمين أن يمارسها طلبتهم وسلوكيات المبدعين، بل إن المعلمين من الدول الخمس لم يعطوا أهمية للسلوك الإبداعي بل أنهم يشجعون سلوك الطلبة على حفظ المواد الدراسية ولا يعطون أهمية للسلوك الإبداعي.

كما هدفت دراسة قشوع (٢٠٠١) إلى معرفة وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي في الدور الذي يقوم به معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم،

وأظهرت نتائج تطبيق مقياس دور المعلم واختبار التفكير الإبداعي على الطلبة أن للمعلم دورًا متوسطا ، ودلت النتائج على توافق استجابات الطلبة على المقياس ونتائجهم في اختبار التفكير الإبداعي .

كما أعد غالب (٢٠٠٠) دراسة استهدفت التعرف إلى أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة بكلية التربية – صنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين قبل الخدمة في تخصصي الرياضيات والعلوم الاجتماعية في أساليب التفكير، وقد تم استخدام مقياس Harrison & Bramson لأساليب التفكير. وقد كشفت نتائج الدراسة أن ١٢,٦٪ فضلوا أسلوب التفكير التركيبي، و١٦,٧٪ فضلوا أسلوب التفكير العملي، بينما فضل ١٣,٥٪ التفكير الواقعي، و٢٥,٧٪ فضلوا التفكير التحليلي، و٢٥,٧٪ فضلوا التفكير المثالي من عينة الدراسة، ولا يوجد أثر لمتغير التخصص على أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. كما أظهرت النتائج أن نمط التفكير المسيطر من بين أنماط التفكير (تفكير آحادي البعد ، تفكير ثنائي البعد، تفكير ثلاثي البعد، تفكير مسطح، وغير مصنف) هو التفكير آحادي البعد يليه التفكير الثنائي والمسطح، وهذا يعني أن اغلب أفراد العينة يستعين بأسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة في جميع المواقف التي يمر بها سواء بمناسبة أو بغير مناسبة.

أما دراسة الليثي (١٩٩٩) فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح على تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في تحصيل الرياضيات عند مستوى الفهم والتطبيق وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية، كم بينت الدراسة أنه توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على تنمية أنواع التفكير ومنها التفكير الابتكاري وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

كما هدفت دراسة الباقر(١٩٩٧) إلى تحديد مجموعة الأنشطة التعليمية الصفية التي يمارسها معلمو الرياضيات بالمرحلة الإعدادية بدولة قطر، والمتعلقة بتشجيع وتنمية الإبداع لدى طلبة هذه المرحلة،ومن ثم إلقاء الضوء على واقع الممارسات الفعلية لتدريس هذه المادة بالمرحلة الإعدادية، وطبقت الباحثة بطاقة ملاحظة أداء معلم رياضيات على عينة منهم فدلت النتائج على أن درجة ممارسة معلمات عينة البحث للأنشطة التعليمية المشجعة والمثيرة للإبداع لدى طالباتهن في حجرة الدراسة من فئة التقدير ضعيفة وهذا مستوى متدني وغير مرضي، ودلت أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الممارسة لمجموعات عينة البحث في الأنشطة التعليمية حسب متغير الخبرة.

كذلك هدفت دراسة الكرش (١٩٩٧) إلى تحديد السلوكيات المطلوبة التي تيسر عملية الابتكار في حجرة الدراسة وكذلك تحديد مدى توافرها لدى عينة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر . وتمت الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر وعددهم ٢٠ معلما ، وأظهرت

النتائج أن الغالبية العظمى لم تحقق الحد الأدنى المقبول للأداء في معظم المهارات المرتبطة بعملية الابتكار. وقد أوصى الباحث بضرورة تدريب المعلمين على مجموعة السلوكيات التي تيسر عملية الابتكار داخل حجرة الدراسة .

وفي دراسة السلمان (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة دور معلم العلوم في تنمية وتشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة عمان، وذلك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، طبقت الباحثة مقياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي على عينة الدراسة، ثم قامت الباحثة بتحليل النتائج فتوصلت وجود انخفاض عام في دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع وذلك من وجهة نظر الطلبة.

كذلك هدفت دراسة الأدغم (١٩٩٢) إلى علاج بعض نواحي القصور فيما يتعلق بتنمية الإبداع لدى معلمي اللغة العربية لتلاميذ الصف السابع الأساسي بمحافظتي الدقهلية ودمياط بمصر، وطبق الباحث بطاقة ملاحظة خاصة بخصائص المعلم المبدع، واختباراً في اللغة العربية لقياس الأداء الإبداعي لطلبة الصف السابع الأساسي، كما أعد مرشداً للمعلم يساعده على تنمية الإبداع لدى الطلبة في القراءة والنصوص والتعبير، وبتطبيق أدوات الدراسة دلت النتائج على أن متوسط درجات المجموعة التجريبية التي زود معلموها بدليل تنمية الإبداع كان أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة والتفكير الإبداعي.

أما دراسة كارتر (Carter ,1992) فقد هدفت إلى تحديد العناصر التي يمكن للمعلم استخدامها من أجل تعليم الإبداع في الفصل الدراسي، واقتراح برنامج لتدريب المعلمين على تنمية إبداع طلبتهم، مكونًا من أربعة أجزاء يمكن أن تنطبق على معظم المواد الدراسية: مساعدة المعلمين للتعرف على موادهم، فحص البيئة، الإستراتيجية التي يتم من خلالها التدريب على الإبداع، إستراتيجية الوقت مع أجزاء منفصلة، وهي تتضمن فترة عمل إضافية للمعلمين يتم فيها عرض خطط إضافية لهم تهدف إلى إكسابهم ثروة من المعلومات عن كيفية تنظيم عناصر البيئة الصفية، وفي هذا الجزء يمكن للمعلم أن يدرك طبيعة الأدوار التي يقوم بها الطلبة من أجل تنمية إبداعهم

وفي دراسة كارول وهويسون (Carroll&Howieson,1991) سعى الباحثان إلى التعرف على التفكر الإبداعي لدى طلبة السف السابع في غرب استراليا ، والتعرف على الأنشطة التي يدخلها المعلمون في الدرس لتشجيع الموهبة الإبداعية، وقد حدد الباحثان بعض المؤشرات التي يمكن للمعلم استخدامها، كما أظهرت نتائج تطبيق اختبار الذكاء واختبار تورانس للتفكير الإبداعي أن الموهبة والإبداع موجودان لدى الطلبة وأن المسئولية الأكبر تقع على الطلبة في اكتشاف هذه الإبداعات وإبراز هذه القدرات الإبداعية لدى طلبتهم.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- حاول الباحثون في هذه الدراسات التعرف على دور المعلم في تنمية الابتكار لدى الطلبة على اختلاف المباحث التي يدرسونها وكذلك الصفوف

الدراسية ، فبعض هذه الدراسات هدفت للتعرف على ممارسات معلم التربية الإسلامية مثل دراسة بربخ (٢٠١٢)، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩) ، ودراسة الحربي (٢٠٠٧) ودراسة الزعبي وآخران (٢٠٠٩)، بينما هدفت دراسة عبد الجواد (٢٠١٠) ودراسة الأدغم (١٩٩٢) لدراسة دور معلم اللغة العربية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، بينما هدفت دراسة الخضراء (٢٠٠٥)، ودراسة عبيدات(٢٠١١) إلى التعرف على دور معلم التاريخ في تنمية التفكير الإبداعي وهدفت دراسة العزري (٢٠٠٧) ، و قشوع (٢٠٠١) ودراسة السلمان (١٩٩٥) إلى التعرف على دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة، بينما هدفت دراسة الليثي (١٩٩٩) إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية مهارات التفكير الرياضي في المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة غالب (٢٠٠٠) إلى التعرف إلى أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة. كما هدفت دراسة عودة (٢٠١٤)، ودراسة التميمي والرحال (٢٠٠٨) ودراسة المالكي (٢٠٠٦)، ودراسة الكرش (١٩٩٧) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لأساليب تنمية التفكير الإبداعي وتميزت منها وهدفت دراسة الباقر(١٩٩٧) ، وبدر(٢٠٠٨) في أنها هدفت إلى تحديد الأنشطة التي يمارسها معلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة.

- استخدمت بعض الدراسات بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الابتكاري، كما ورد في دراسة العزري (٢٠٠٧) والحربي (٢٠٠٧) ، والباقر (١٩٩٧)، والسلمان (١٩٩٥) ، والأدغم (١٩٩٢) والكرش (١٩٩٧) ، وعبيدات (٢٠١١) وتتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامها لبطاقة الملاحظة كأداة لتحقيق أهداف البحث.

- امتدت الدراسات عبر مراحل دراسية مختلفة ففي حين هدفت دراسة بدر (٢٠٠٨)،والخضراء(٢٠٠٥)، والباقر(١٩٩٧) لمعرفة مدى تطبيق معلم الصفوف في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير، فقد هدفت دراسة كل من:بربخ (٢٠١٢) وعبد الجواد(٢٠١٠)، ودراسة يعقوب (٢٠٠٨)،والعزري (٢٠٠٧) والدجاني(٢٠٠٣)،وقشوع (٢٠٠١)،وكارول وهويسون (Howieson &Carroll ,1991)، والأدغم (١٩٩٢)، والسلمان(١٩٩٥) لدراسة ممارسات معلم المرحلة الأساسية. وتناول كل من الليثي (١٩٩٩)، والغامدي (٢٠٠٩)، والحربي (٢٠٠٧)، والعازمي وآخران (٢٠٠٩)، والقرني (٢٠٠٧)، وعودة (٢٠١٤)،والتميمي والرحال (٢٠٠٨)، والزعبي وآخرون (٢٠٠٩)، والمالكي (٢٠٠٦)، والكرش (١٩٩٧) وعبيدات (٢٠١١)، وغالب (٢٠٠٠) ممارسات معلم المرحلة الثانوية.

- تجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة عودة (٢٠١٤)، وبدر (٢٠٠٨) ، و التميمي و الرحال (٢٠٠٨)، ووغالب(٢٠٠٠)، والباقر(١٩٩٧)، والمالكي (٢٠٠٦)، والكرش (١٩٩٧) التي تناولت معلم الرياضيات إلا أنها تتناول ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بينما تناولت تلك الدراسات معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية والمتوسطة .

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة ، وفي اختيار المنهجية المناسبة ، وفي تفسير النتائج .

- **إجراءات الدراسة** :

تعرض الباحثة فيما يلي إجراءات الدراسة ، حيث يتم توضيح منهج الدراسة ، وتحديد مجتمع الدراسة ، وعينتها ، والخطوات التي مرت بها عملية بناء وتطبيق أداة الدراسة ، ومن ثم غرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات .

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج الملائمة لأهداف الدراسة ، ونظرا لن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارات تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة ، فان استخدام المنهج الوصفي يعتبر الملائم لموضوع الدراسة الحالية .

- **مجتمع وعينة الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات بالمدارس الابتدائية الحكومية بالمدينة المنورة للعام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤ ، ويعملون في (١٣٣) مدرسة ابتدائية، تتوزع هذه المدارس على ثلاث مكاتب إشرافية - شمال، غرب ، شرق – منطقة المدينة المنورة . وقد جاء اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية، إذ اشتملت عينة البحث على (٨٧) معلمة رياضيات ، بواقع (٢٩) معلمة لكل مكتب إشرافي ، حيث أتاحت الباحثة الفرصة لكل معلمة أن تكون من عينة الدراسة.

- **أداة الدراسة** :

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة وقد مرت إجراءات إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من البطاقة** :

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لجمع المعلومات المتعلقة بممارسات معلمات الرياضيات لمهارات التفكير الابتكاري ، وهذه الأداة تتطلبها الدراسة الحالية للكشف عن مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارات الابتكاري، وقد استخدمت الباحثة نتائج تطبيق هذه الأداة في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **الاستعانة بالمراجع العلمية والدراسات السابقة** :

والتي تناولت مهارات التفكير الابتكاري، حيث تم التركيز على الدراسات التي أعدت قوائم للمهارات المطلوب توافرها لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ، ومنها الكرش (١٩٩٧)، والسلمان (١٩٩٥)، والباقر١٩٩٧)، وعبيدات (٢٠١١)، والأدغم (١٩٩٢)،والحربي (٢٠٠٧)، والمالكي (٢٠٠٦) والغامدي (٢٠٠٩)، و جروان (١٩٩٩) حيث تم الاستفادة منها في تحديد المحاور الرئيسية لمهارات التفكير الابتكاري .

- **تحديد أبعاد البطاقة**:

أعدت الباحثة قائمة تحتوي على مهارات تنمية التفكير الابتكاري التي ينبغي أن تمتلكها معلمات الرياضيات، وقد تضمنت المهارات الرئيسة الأربع للتفكير الابتكاري وهي: الطلاقة، الأصالة، المرونة، الحساسية للمشكلات ، حيث اشتملت البطاقة مبدئيا على (٦٠) مهارة موزعة على النحو التالي :

- (المحور الأول) الطلاقة: وعدد فقراتها (١٧) فقرة
- (المحور الثاني) الأصالة: وعدد فقراتها (١٣) فقرة
- (المحور الثالث) المرونة: وعدد فقراتها (١٩) فقرة
- (المحور الرابع) الحساسية للمشكلات وعدد فقراتها (١١) فقرة

وتم تحديد أسلوب تقدير مستويات أداء المعلمة وفق مقياس متدرج مكون من خمسة تقديرات لفظية تدل على درجة ممارسة المعلمة لهذه المهارات وهي : (دائما) وتعطى ٤ درجات، (معظم الوقت) وتعطى ٣ درجات ، و(أحيانا) وتعطى ٢ درجة ، و(نادرا) وتعطى درجة ، و(أبدا) وتعطى صفر.

- **صدق بطاقة الملاحظة** :

تحققت الباحثة من صدق الأداة من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

- المحتوى العلمي للبطاقة.
- مدى السلامة اللغوية لفقرات البطاقة.
- مدى شمولية البطاقة لمهارات التفكير الابتكاري.
- مناسبة درجات التقدير المختارة في بطاقة الملاحظة.

وفي ضوء آراء المحكمين تم إحداث بعض التغييرات والتعديلات التي قدمها المحكمين على البطاقة ، بحيث حذفت الفقرات التي أجمع المحكمون على حذفها، كما عدلت الفقرات التي أشار المحكمون إلى ضرورة إعادة صياغتها وبذلك أمكن الوصول إلى الصورة النهائية ، والتي احتوت أربعة محاور وتكونت من (٥٠) مهارة موزعة كما يلي:

- المحور الأول: المهارات المتعلقة بمهارة الطلاقة، وعدد فقراتها (١٥) فقرة.
- المحور الثاني: المهارات المتعلقة بمهارة الأصالة، وعدد فقراتها (١٠) فقرات.
- المحور الثالث: المهارات المتعلقة بمهارة المرونة ، وعدد فقراتها (١٦) فقرة.
- المحور الرابع: المهارات المتعلقة بمهارة الحساسية للمشكلات ، وعدد فقراتها (٩) فقرات.

- **ثبات بطاقة الملاحظة** :

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة خلال تطبيقها على (٥) معلمات من معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من خارج عينة الدراسة، حيث تمت ملاحظتهن من قبل الباحثة، ومن قبل إحدى الزميلات من مشرفات التربية العملية لمادة الرياضيات ، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper (المالكي ، ٢٠٠٣) وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد فئات الاتفاق بين الملاحظين}}{\text{عدد فئات أداة الملاحظة}} \times ١٠٠$$

وكانت النتيجة (٠.٨٣) واعتبرت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية صالحة لما وضعت لقياسه على عينة الدراسة .

- **التطبيق النهائي لبطاقة الملاحظة** :

تم التطبيق الميداني لأداة الدراسة على معلمات الرياضيات عينة الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٤هـ/ ١٤٣٥هـ - ٢٠١٣/٢٠١٤ في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة من خلال ملاحظة المعلمات في المهارات الخاصة بتنمية التفكير الابتكاري بمعدل حصة دراسية لكل معلمة، ثم قامت الباحثة بتفريغ البيانات للبدء في معالجتها إحصائيا .

- **المعالجة الإحصائية** :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) حيث تم حساب:

- المتوسط الحسابي بكل مهارة من المهارات ولكل محور .
- معامل الثبات لكوبر Cooper لحساب ثبات أداة الدراسة .

- **إجابة أسئلة الدراسة** :

في هذا الجزء تقوم الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال عرض وتحليل وتفسير نتائج تطبيق أداة الدراسة على عينتها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية التفكير (الطلاقة والأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات)، كذلك حساب المتوسط العام والانحراف المعياري لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، وكذلك حساب المتوسط العام لمهارات هذا المجال. أما معيار درجة الممارسة فقد تم حسابه كما يلي:

اعتبار أن درجة ممارسة المعلم للمهارة التي تعبر عنها الفقرة منخفضة إذا كان المتوسط الحسابي لاستجابات المفحوصين على الفقرة بين (١- ١.٩٩)، ودرجة ممارسة المعلم للمهارة الواردة في الفقرة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي لاستجابات المفحوصين بين (٢- ٢.٩٩)، أما إذا كان المتوسط الحسابي لاستجابات المفحوصين على الفقرة بين (٣- ٤) اعتبرت درجة ممارسة المعلم للمهارة المعبرة عنها الفقرة مرتفعة.

- **نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس ومناقشتها** :

ينص السؤال الرئيس ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الطلاقة ؟
- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الأصالة ؟
- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية المرونة ؟
- ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الحساسية للمشكلات ؟

- **أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الأول:**

ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الطلاقة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي للعبارات والانحراف المعياري والرتب التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (الطلاقة)، وكذلك حساب المتوسط العام لمهارات هذا المحور، وتم ترتيبها تنازليا حسب الأوساط الحسابية .

والجدول (١) يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للعبارات التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (الطلاقة)، وكذلك المتوسط العام لمهارات المحور الأول: والذي ينص سؤاله البحثي على التالي: "ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الطلاقة؟ " .

جدول (١) : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأداء معلمات الرياضيات والمتوسط العام لمهارات (الطلاقة)

الرتبة	الرقم	المهارة	المتوسط	الانحراف
١	١٣	تشجيع الطالبات على توليد وإثارة أسئلة جديدة.	٣,٦٦	١,٠٦
٢	١٤	تطلب من الطالبات أمثلة ولا أمثلة للمفاهيم التي تعرضها .	٣,٦٦	١,١٧
٣	١٢	تطبق استراتيجيات تشجع الطالبات على طرح أكبر عدد من الأفكار حول الدرس.	٣,٦٤	٠,١
٤	١١	توظيف الواجبات المنزلية لتنمية التفكير الابتكاري.	٣,٦	١,٠١
٥	٩	تهيئة الطالبات لقبول واحترام جميع الأفكار.	٣,٥٥	١,٠٣
٦	١٠	اختيار أساليب الإدارة الصفية التي تجعل الطالبة محورا للنشاط الصفي .	٣,٥٥	١,٠٨
٧	٨	وضع الطالبات في مواقف ليس لها نهاية محددة مما يزيد من دافعيتهن.	٣,٤٦	١,١٧
٨	٧	تهيئة المواقف المختلفة لإثارة انتباه الطالبات .	٣,٣٨	١,١٣
٩	٦	العمل على التعبير عن الفكرة الواحدة بأكثر من أسلوب.	٣,٣٦	١,٠٧
١٠	٥	الابتعاد عن إصدار أحكام نقدية على إجابات الطالبات.	٣,٢٤	١,١١
١١	٣	توجيه العديد من الأسئلة التي تعالج المستويات المعرفية العليا (التحليل ، التركيب ، التقويم).	٣,٢	١,٠٣
١٢	٤	اختيار أهداف الدرس ووسائل التنفيذ بما ينمي التفكير الابتكاري.	٣,٢	١,٠١
١٣	٢	توجيه العديد من الأسئلة التباعدية ذات النهايات المفتوحة.	٣,٠٨	١,١٤
١٤	١	تمهد للدرس من خلال طرح سؤال أو مشكلة تثير انتباه الطالبات.	٣,٠٦	١,٠٢
١٥	١٥	تشجيع الطالبات على التوصل إلى علاقات بيت مفهومين أو أكثر لم تكن معروفة لديهن من قبل.	٢,٤٤	١,٢٧
		المتوسط العام	٣,٣٣	

يتضح من نتائج الجدول (١) التباين في مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارة تنمية الطلاقة حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمهارات الطلاقة بين (٢,٤٤) و(٣,٦٦) وهذه القيم جميعا تراوحت بين درجة ممارسة متوسطة ومرتفعة ، حيث حصلت المهارة رقم (١٣) والتي تنص "على تشجيع الطالبات على توليد

وإثارة أسئلة جديدة "على أعلى قيمة والبالغة (٣.٦٦) ، في حين حصلت العبارة رقم (١٥) والتي تنص على " تشجيع الطالبات على التوصل إلى علاقات بيت مفهومين أو أكثر لم تكن معروفة لديهن من قبل" على أقل قيمة بلغت (٢.٤٤) لجميع مهارات الطلاقة .

كما يتضح من الجدول (١) أن مستوى تحقيق المهارة لدى المعلمات بصفة عامة في مهارة الطلاقة كان مرتفع حيث بلغ متوسطها العام (٣.٣٣) وهي تدل على أن درجة ممارسة المعلمات لمهارات الطلاقة كان مرتفعا.

- **ثانياً : نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:**

ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الأصالة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي للعبارات والانحراف المعياري والرتب التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (الأصالة)، وكذلك حساب المتوسط العام لمهارات هذا المحور، وتم ترتيبها تنازليا حسب الأوساط الحسابية .

والجدول (٢) يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للعبارات التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (الأصالة)، وكذلك المتوسط العام لمهارات المحور الثاني: والذي ينص سؤاله البحثي على التالي: "ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الأصالة ؟ " .

جدول (٢): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأداء معلمات الرياضيات والمتوسط العام لمهارات(الأصالة)

الرتبة	الرقم	المهارة	المتوسط	الانحراف
1	٢٤	استخدام صيغا متنوعة لتقويم أصالة التفكير مثل : اقترح ، استنبط، برهن ، قارن ، استخلص ، دللي.	3.89	0.93
٢	٢١	إتاحة الفرصة للطالبات لتطبيق أفكار جديدة لتثبيت المهارات	٣,٥٥	١,٠٨
٣	٢٢	عقد المقارنات بين المفاهيم والمصطلحات والأفكار الرياضية لتحديد أوجه الشبه والاختلاف.	٣,٤٦	١,١٧
٤	١٩	عرض المفاهيم والأفكار بصورة مثيرة لتفكير الطالبات ومحفزة لتقديم حلول جديدة.	٣,٣٨	١,١٣
٥	١٦	إتاحة الفرصة للطالبات لطرح العديد من الإجابات والحلول للمشكلة من خلال إستراتيجية العصف الذهني.	٣,٠٦	١,٠٢
٦	١٨	تناقش الطالبات لاكتشاف حقائق ومفاهيم وتعميمات في مجال الرياضيات .	٢,٨٢	١,٤٤
٧	١٧	استثارة الطالبات لإنتاج أفكار جديدة من خلال تمثيل الأدوار.	٢,٠٦	١,١٦
٨	٢٣	تشجيع الطالبات على التنظيم والتخطيط وعدم العشوائية أثناء المناقشات .	٢,٠٢	١,١٤
٩	٢٠	تعطي تفسيرات غير مألوفة للبيانات والإحصاءات والأشكال الهندسية.	١,٩٣	٠,٩٢
١٠	٢٥	العمل على تقديم طرق متنوعة ومتجددة للوصول إلى القانون أو البرهان أو العلاقة.	١,٧١	١,٠٣
المتوسط العام			٢,٩١	

يتضح من نتائج الجدول (٢) التباين في مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارة تنمية الأصالة حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمهارات الأصالة بين (١.٧١) و(3.89) وهذه القيم جميعا تراوحت بين درجة ممارسة منخفضة ومتوسطة ومرتفعة ، حيث حصلت المهارة رقم (٢٤) والتي تنص " استخدام صيغا متنوعة لتقويم أصالة التفكير مثل : اقترح ، استنبط، برهن ، قارن ، استخلص ، دللي."على أعلى قيمة والبالغة (3.89) ، في حين حصلت العبارة رقم (٢٥) والتي تنص على " العمل على تقديم طرق متنوعة ومتجددة للوصول إلى القانون أو البرهان أو العلاقة" على أقل قيمة بلغت (١.٧١) لجميع مهارات الأصالة .

كما يتضح من الجدول (٢) أن مستوى تحقيق المهارة لدى المعلمات بصفة عامة في مهارة ا الأصالة كان متوسط حيث بلغ متوسطها العام (٢.٩١) وهي تدل على أن درجة ممارسة المعلمات لمهارات الأصالة كان متوسطا.

كما يلاحظ في الجدول (٢) أن (٢) مهارة حصلت على مستوى أداء يقع بين (١.٧١- ١.٩٣) وهاتان المهارتان تندرجان تحت المستوى المنخفض ، و (٤) مهارات حصلت على مستوى أداء يقع بين (٢.٠٢- ٢.٨٢) وهذه المهارات تندرج تحت المستوى المتوسط ، بينما حصلت (٥) مهارات على مستوى أداء يقع بين (٣.٠٦- 3.89) وهذه المهارات تندرج تحت المستوى المرتفع.

- **ثالثا : نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث :**

ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية المرونة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي للعبارات والانحراف المعياري والرتب التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (المرونة)، وكذلك حساب المتوسط العام لمهارات هذا المحور، وتم ترتيبها تنازليا حسب الأوساط الحسابية .

والجدول (٣) يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للعبارات التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (المرونة)، وكذلك المتوسط العام لمهارات المحور الثالث: والذي ينص سؤاله البحثي على التالي: "ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية المرونة ؟ " .

يتضح من نتائج الجدول (٣) التباين في مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارة تنمية المرونة حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمهارات المرونة بين (١.٣٦) و(٢.٣) وهذه القيم جميعا تراوحت بين درجة ممارسة منخفضة و متوسطة ، حيث حصلت المهارة رقم (٤١) والتي تنص " توفير أنشطة صفية للطالبات تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية جديدة "على أعلى قيمة والبالغة (٣.٦٦) ، في حين حصلت العبارة رقم (٢٧) والتي تنص على " تعطي أمثلة متنوعة للمفاهيم الرياضية " على أقل قيمة بلغت (١.٣٦) لجميع مهارات المرونة . كما يتضح من الجدول (٣) أن مستوى تحقيق المهارة لدى المعلمات بصفة عامة في مهارة المرونة كان متوسط حيث بلغ متوسطها العام (٢.٧٨) وهي تدل على أن درجة ممارسة المعلمات لمهارات المرونة كان متوسطا.

جدول (٣): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأداء معلمات الرياضيات والمتوسط العام لمهارات(المرونة)

الرتبة	الرقم	المهارة	المتوسط	الانحراف
١	٤١	توفير أنشطة صفية للطالبات تساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية جديدة.	٢,٣	١,٠٨
٢	40	تستطيع التنويع والتحرر في الأفكار بطريقة تتسم بالمرونة.	٢,٢	١,٠٧
٣	39	تستنبط مع الطالبات التعريف أو الخاصية أو القانون ثم تعطى أمثلة وتطبيقات عليها .	٢,٠٦	١,١٦
٤	38	تطلب من الطالبات إعادة ترتيب النظريات أو القوانين أو العلاقات بحيث يمكن استنتاجها من السابق.	٢,٠٢	١,١٤
٥	37	تستخدم صيغ متنوعة لتقويم المرونة مثل: دللي على ،علل ، ما الذي أدى إلى ؟	٢,٠١	١,٠٦
٦	36	إعطاء كل تلميذة حقها في أن تعبر عن ذاتها من خلال الحلول التي تقدمها.	٢	١,٠١
٧	35	تتجنب فرض آرائـــها وأفكارها عند حل المسائل والتمارين الرياضية .	١,٩٨	٠,٩٩
٨	34	تعتمد مبدأ الحوار والمناقشة المفتوحة مع الطالبات أثناء حل المسائل المطروحة.	١,٩٦	٠,٩٧
٩	33	إتاحة الفرصة للطالبات لإعادة صياغة المفاهيم والعلاقات والمهارات والتعبير عنها بتعبيراتهم الخاصة وبأساليب مختلفة.	١,٩٣	٠,٩٢
١٠	31	تطبق المفاهيم والحقائق في مواقف غير مألوفة .	١,٩٢	١,٠١
١١	32	تتيح الفرصة للطالبات لنقد صياغة بعض التعاريف وصياغة منطوقات بعض النظريات ورؤوس بعض التمارين.	١,٩٢	١,٠١
١٢	30	تنهي المعلمة أساليب الحوار الجيد بين طالباتها من جهة وبينها وبينهم من جهة أخرى .	١,٩	٠,٩٧
١٣	29	حث الطالبات على استخدام طرق متنوعة لإيجاد العلاقة.	١,٨٩	٠,٩٨
١٤	28	ابتكار وسائل تعليمية جديدة تساعد على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات .	١,٨	٠,١
١٥	26	تشجيع فرص التعلم الذاتي.	١,٥٢	٠,٩٤
١٦	٢٧	تعطى أمثلة متنوعة للمفاهيم الرياضية .	١,٣٦	٠,٨٧
		المتوسط العام	٢,٧٨	

- **رابعاً : نتائج الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:**

ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الحساسية للمشكلات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي للعبارات والانحراف المعياري والرتب التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (الحساسية للمشكلات)، وكذلك حساب المتوسط العام لمهارات هذا المحور، وتم ترتيبها تنازليا حسب الأوساط الحسابية.

والجدول (٤) يوضح قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة للعبارات التي تقيس مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية (الحساسية للمشكلات)، وكذلك المتوسط العام

لمهارات المحور الرابع: والذي ينص سؤاله البحثي على التالي: "ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية الحساسية للمشكلات ؟ " .

جدول (٤): قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأداء معلمات الرياضيات والمتوسط العام لمهارات(الحساسية للمشكلات)

الرتبة	الرقم	المهارة	المتوسط	الانحراف
١	49	إثارة دوافع الطالبات نحو تحليل المسألة اذا كان الهدف واضحا وفيه تحد لقدراتهن.	٣,٩٩	١,١٣
٢	48	تبدي إعجابها عند توصل الطالبات إلى حل إبداعي للمشكلة المطروحة.	٣,٨٠	٠,٨٨
٣	50	السماح بوقت مناسب للمحاولات الفردية أو الجماعية لحل المشكلة	٣,٧٢	١,٠٠
٤	43	تعرض مشكلات لها أكثر من حل على الطالبات وتطلب منهن عرض البدائل المختلفة للحلول.	٣,٧٦	٠,٩٦
٥	47	تستخدم لغة البرهان الرياضي لإكسابه للطالبات.	٣,٧٤	١,٠٥
٦	42	تتقبل الحلول غير النمطية في حالة وصول الطالبات إليها.	٣,٦٩	١,٠٨
٧	45	تحفز الطالبات على تقديم براهين وأدلة تدعم إجابتهن.	٣,٦٦	١,٢٦
٨	46	تساعد الطالبات على صياغة المشكلات بأكثر من طريقة وأسلوب.	٣,٥٥	١,٠٢
٩	44	تشجع الطالبات على ابتكار أشكال غير نمطية بالاستعانة بالمعلومات الرياضية المتاحة في الدرس.	٣,٠٦	١,٠٢
		المتوسط العام	٣,٦٦	

يتضح من نتائج الجدول (٤) التباين في مدى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارة تنمية الحساسية للمشكلات حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لمهارات الحساسية للمشكلات بين (٣,٠٦) و(٣,٩٩) وهذه القيم جميعا تمثل درجة ممارسة مرتفعة ، حيث حصلت المهارة رقم (٤٩) والتي تنص " إثارة دوافع الطالبات نحو تحليل المسألة إذا كان الهدف واضحا وفيه تحد لقدراتهن "على أعلى قيمة والبالغة (٣,٩٩) ، في حين حصلت العبارة رقم (٤٤) والتي تنص على " تشجع الطالبات على ابتكار أشكال غير نمطية بالاستعانة بالمعلومات الرياضية المتاحة في الدرس " على أقل قيمة بلغت (٣,٠٦) لجميع مهارات الحساسية للمشكلات .

كما يتضح من الجدول (٤) أن مستوى تحقيق المهارة لدى المعلمات بصفة عامة في مهارة الحساسية للمشكلات كان مرتفع حيث بلغ متوسطها العام (٣,٦٦) وهي تدل على أن درجة ممارسة المعلمات لمهارات الحساسية للمشكلات كان مرتفعاً.

- **خامساً : إجابة السؤال الرئيس للدراسة :**

ما مدى ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري؟. للإجابة عن السؤال الرئيس تم تطبيق بطاقة ملاحظة على معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة لقياس مدى ممارستهن لمهارات تنمية التفكير الابتكاري والتي بلغ عددها (٥٠) مهارة.

والجدول (٥) يوضح متوسط أداء معلمات الرياضيات (عينة الدراسة) الكلي في مهارات تنمية التفكير الابتكاري (المتضمنة في بطاقة الملاحظة) وكذلك المتوسط الحسابي لكل مهارة من المهارات الرئيسة الأربع للتفكير الابتكاري، كذلك درجة الممارسة والترتيب لكل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري حسب استجابات عينة الدراسة.

جدول (٥): متوسط الأداء الكلي والمتوسطات الحسابية ودرجة ممارسة والترتيب لكل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري(المتضمنة في بطاقة الملاحظة) لاستجابات عينة الدراسة

الرقم	المهارة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
	التفكير الابتكاري	٥٠	١٧و٣	مرتفع	–
١	الطلاقة	١٥	٣,٣٣	مرتفع	٢
٢	المرونة	١٦	٢,٧٨	متوسط	٤
٣	الأصالة	١٠	٢,٩١	متوسط	٣
٤	الحساسية للمشكلات	٩	٣,٦٦	مرتفع	١

يتضح من الجدول (٥) السابق ما يلي :

إن متوسط أداء معلمات الرياضيات (عينة الدراسة) الكلي لمهارات تنمية التفكير الابتكاري (المتضمنة في بطاقة الملاحظة) بلغ (٣.١٧) وتندرج هذه القيمة في المستوى (المرتفع) وتدل على ارتفاع امتلاك معلمات الرياضيات(عينة الدراسة) لمهارات تنمية التفكير الابتكاري.

إن ممارسات معلمات الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري في المرحلة الابتدائية ومهاراتها الأربع جاءت مرتفعة حسب المعيار الذي اعتمدته الباحثة لتحديد درجة الممارسة، عدا الممارسات المشجعة لمهارة المرونة و الأصالة فقد جاءت في درجة المتوسط.

ممارسات معلمات الرياضيات المشجعة لمهارة الحساسية للمشكلات لدى طلبة المرحلة الابتدائية تأتي في المرتبة الأولى ، بينما تحتل المرتبة الأخيرة في هذه الممارسات مهارة المرونة.

- **مناقشة نتائج الدراسة** :

من الجداول (١، ٢، ٣ ،٤ ، ٥) السابقة يتضح ما يلي:

المهارة الأقل حظاً في التشجيع من قبل ممارسات المعلمات هي مهارة الأصالة ومهارة المرونة، فقد دلت النتائج على التباين في درجة ممارسة معلمات الرياضيات لمهارتي الأصالة والمرونة ، فجاءت في درجة متوسطة .أي أن معلمات الرياضيات لا تشجعن الطالبات على تقديم أفكار واستجابات غير مألوفة ولا تساعدن الطالبات على التغلب على المعيقات العقلية التي تعيق تغيير منحنى تفكيرهن في حل مشكلة ما ، كما أن المعلمة لا تسعى لتنوع الأفكار والاستجابات . وفي هذه النتيجة دلالات ومؤشرات تتضمن اعتماد المعلمة على نمط معين في قبول أفكار الطالبات، هذا بالإضافة إلى الاتجاه نحو قولبة أفكار الطالبات ضمن إطارات محددة حسب ما يقدمه الكتاب المدرسي أو حسب ما تقدمه المعلمة نفسها. وإن كانت ممارسات المعلمات ككل قد جاءت في درجة مرتفعة إلا أن

الابتكار في جوهر تعريفه يعتمد على التجديد والخروج عن المألوف ، وهذا ما أكدته دراسة بدر (٢٠٠٨)، والباقر(١٩٩٧) ، والأدغم (١٩٩٢) ، والحربي (٢٠٠٧).

إن الواقع الفعلي في حصص الرياضيات بالمدارس الابتدائية يغلب عليه التدريس التلقيني عوضا عن التدريس لتنمية الابتكار، إذ أن المناخ الصفي لا يرقى إلى المستوى المطلوب من التفاعلات التي تشجع على الابتكار بين المعلمات وطالباتهن . وتعزى الباحثة سبب ذلك إلى أن منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية من المناهج المطورة والتي دعت لها مجموعة من المبررات والدواعي المحلية والعالمية، حيث قامت المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم من خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج ومشروع تطوير العلوم والرياضيات بتطويرها. ونظرا لأن بناء المناهج وتجويدها يشكل صعوبة ويأخذ قدرا من الوقت، فإن هنالك مشكلات تبدأ مع بناء هذه المناهج وأثناء التدريب عليها وتستمر بعد التدريب. ولعل من أبرز هذه المشكلات هو القناعة السائدة عند عدد من المعلمين في إصرارهم على استخدام المنهج بصورته التقليدية. (الطيار ، ٢٠١٣: ٢٣) فمن يتولى تدريس هذه المناهج المطورة يستخدم الطرق التقليدية ذاتها كالحشو والتلقين. وهذا يعتبر مؤشر إلى الحاجة إلى إعداد دورات تدريبية لتأهيل المعلمات أثناء الخدمة للعناية بتوفير مناخ ابتكاري داخل الفصل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة بدر(٢٠٠٨) فالمناخ الصفي لايرقى إلى المستوى المطلوب الذي يشجع على الإبداع .

إن ما تواجهه المناهج المطورة من مشكلات لعل أبرزها ضعف تزويد المتعلمين بالأسس التي قامت عليها المناهج المطورة وأهم الاستراتيجيات المناسبة لها، والاستعانة ببعض المعلمين المؤهلين بصورة ضعيفة ليتولوا عملية التدريس، كذلك طول المقررات الدراسية والتي لا يتناسب طولها مع زمن الحصة وما تتطلبه تطبيقات النظرية البنائية التي تقوم على جهد الطالب واستراتيجيات تعلم متنوعة تشجع الطلاب على التعلم الذاتي . أدى إلى انخفاض درجة ممارسات معلمات الرياضيات لتقديم طرق متنوعة ومتجددة للوصول إلى القانون أو البرهان أو العلاقة، ولتشجيع التعلم الذاتي، وعدم إعطائهن تفسيرات غير مألوفة للبيانات والإحصاءات والأشكال الهندسية، كذلك عدم ابتكار وسائل تعليمية جديدة تسهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في مجالي (المرونة والأصالة) لدى الطالبات. كما أكدته دراسة المالكي (٢٠٠٦) وبثينة (٢٠٠٥) و الطيار(٢٠١٣) وهنا تتفق الباحثة مع ما أكده أبو عميرة (١٩٩٠) من أنه يمكن تنمية مهارة الأصالة لدى الطالب بتعويده على إعطاء حلول مختلفة ومتنوعة للموقف الرياضي الذي يتعرض له ، وذلك من خلال إعطائه فرصة لحل التمرينات الرياضية بأكثر من طريقة، وإعطائهم مواقف رياضية تجعلهم يتوصلون بها إلى عدة حلول مختلفة يمكن أن تكون مبتكرة وبعيدة عن الأفكار العادية.

حصلت مهارة الحساسية لحل المشكلات على أعلى درجة ممارسة من قبل معلمات الرياضيات بالمدارس الابتدائية (عينة الدراسة) فقد استطاعت معلمات الرياضيات توفير الأجواء النفسية الآمنة والمرحة التي سادت الحصص، حيث أبدين إعجابهن بالطالبات عند توصلهن إلى حل إبداعي للمشكلة المطروحة،

كذلك قمن بإثارة دوافع الطالبات نحو تحليل المسائل الرياضية، والسماح لهن بوقت مناسب للمحاولات الفردية أو الجماعية لحل المشكلات. مما هيأ لهن الفرصة لتقديم أفضل ما لديهن من أداء ابتكاري حسب مستوى قدراتهن الابتكارية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (٢٠٠٧) حيث جاءت مهارة الحساسية للمشكلات في الترتيب الرابع و الأخير ، فقد حصلت على نسبة مئوية بلغت ٣٤.٣ % .

كما احتلت مهارة الطلاقة على المرتبة الثانية بعد مهارة الحساسية لحل المشكلات فحصلت على درجة ممارسة مرتفعة من قبل معلمات الرياضيات بالمدارس الابتدائية (عينة الدراسة)، وربما يكون السبب في ذلك ما تتطلبه تنفيذ المناهج المطورة من استراتيجيات تشجع الطالبات على طرح أكبر عدد من الافكار ، والاهتمام بالأسئلة التي تعالج المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم). وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الأدغم (١٩٩٢)، والحربي (٢٠٠٧) وما جاء في الإطار النظري للبحث إذ إن معظم الأدبيات والأبحاث التي تناولت التفكير الابتكاري ترى أن مهارة الطلاقة تعد بنك الابتكار.

إن مستوى ممارسات معلمات الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري في المرحلة الابتدائية ككل ومهاراته (الطلاقة و الأصالة والمرونة والحساسية للمشكلات) قد وصلت إلى مستوى مرتفع وهو مستوى مقبول في هذه الدراسة.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عودة (٢٠١٤)،وبربخ (٢٠١٢)، والعازمي وآخران (٢٠٠٩)، والقرني (٢٠٠٧)، والزعبي وآخرون(٢٠٠٩). وتختلف مع دراسة الغامدي (٢٠٠٩)، ودراسة الحربي (٢٠٠٧)، وعبد الجواد (٢٠١٠)، والباقر (١٩٩٧)، والكرش(١٩٩٧). التي أظهرت نتائجها ضعف امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات تنمية التفكيرالابتكاري، وعدم الكفاية التدريسية لديهم لممارسة السلوكيات التدريسية التي يظهر بها المعلمون داخل حجرة الدراسة التي تعمل على استثارة وتنمية التفكير الابتكاري، ولعل السبب يرجع إلى طبيعة المادة.

ربما يكون من العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يخص درجة ممارسة المعلمات (عينة الدراسة) لمهارات المرونة والأصالة التباين في مدى الممارسة حيث تراوحت معظم قيم المتوسطات الحسابية بين درجة ممارسة منخفضة و متوسطة. والذي يعزى إلى كثرة المهارات التقويمية المراد تطبيقها على الطالبات من خلال المناهج الدراسية، مما يجعل وقت التقويم طويلا ومؤثرا على سير العملية التعليمية، فبعد أن أقرت وزارة التربية والتعليم تطبيق التقويم المستمر على جميع صفوف المرحلة الابتدائية من خلال متابعة المهارات الدراسية ، وجدت المعلمات صعوبات. حيث زاد عدد المهارات المطلوبة من المعلمة متابعتها وتوثيقها في حقول سجل التقويم، وتزامنت هذه الزيادة بعد أن حدث تطوير للمناهج الدراسية فأصبحن أمام مقرر جديد يحتاج منهن إلى تفعيله من خلال أنشطة التعلم ومجموعة من المهارات الدراسية الكثيرة والمتشعبة والتي تأخذ حيزا من الوقت على حساب شرح المادة العلمية وأصبحت المعلمة مطالبة بأن تقيس مهارات الطالبة بعد كل مادة علمية تقدمها لها. ونتيجة لذلك أصبحت المعلمة تسلط اهتمامها على كيف تنهي عملية التقويم وليس على كيف تنمي المهارات المطلوبة .

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء نتائج الدراسة والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال مناقشة النتائج يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات فيما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول درجة ممارسة معلمات الرياضيات لأساليب تنمية التفكير الابتكاري واستقصاء أثر متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتفعيل وتطبيق الممارسات التدريسية المشجعة لمهارات التفكير الابتكاري.
- إجراء دراسة مشابهة باعتماد بطاقة الملاحظة كأداة للحصول على النتائج.
- إجراء دراسات مماثلة في مراحل تدريسية مختلفة كمرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.
- إجراء دراسات مشابهة لمعلمات المواد الدراسية المختلفة في المرحلة الابتدائية.
- العمل على تفعيل خطة التدريب التربوي لتدريب معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية على المناهج المطورة، وتهيئة الظروف المكانية والتجهيزات التقنية للمساعدة في تطبيقها.
- افتتاح أقسام جديدة في كليات التربية تعنى بتخرج المعلم المتخصص في مجال التفوق العقلي والابتكار لمراحل التعليم.
- دراسة العلاقة بين اكتساب معلمات الرياضيات لمهارات التفكير الابتكاري ومدى اكتساب طالباتهن.
- دراسة لتحديد أسباب تدني مستوى أداء معلمات الرياضيات لمهارات تنمية التفكير الابتكاري.
- دراسة حول دور مقرر طرق تدريس الرياضيات بكليات التربية للبنات في إكساب وتنمية المهارات اللازمة لمعلمات الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري لدى طالباتهن.
- تشجيع التجارب الابتكارية للمعلمين والمعلمات الذين يشجعون طلبتهم على التفكير الابتكاري.

- **المراجع**:

١- أبوعمة، عبد الرحمن ،٢٠٠٥: أم العلوم (الرياضيات) سفينة الدول المتقدمة. *مجلة المعرفة*، وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية، العدد(١٢٣).

٢- أبو عميرة ، محبات ، ١٩٩٦ : تأثير الألغاز الرياضية على تنمية مهارات التفكير العليا والاتجاهات نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . العدد (٣٩).

٣- أبو عميرة ، محبات ، ١٩٩٠ : تجريب برنامج متقدم في الرياضيات للمتفوقات بالصف السابع من التعليم الأساسي، *المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته* . جامعة عين شمس.

٤- أبو عميرة ، محبات، ٢٠٠٢: *الإبداع في تعليم الرياضيات* . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب .

٥- الأدغم ، رضا ، ١٩٩٢: *معلم اللغة العربية ودوره في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

٦- الأعسر، صفاء، ٢٠٠٠: *الإبداع في حل المشكلات* . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

٧- إسماعيل ،محمد ، ١٩٩٨ : أثر استخدام برنامج إثرائي في الرياضيات على تحصيل التلاميذ المتفوقين بالصف الثالث الإعدادي وتفكيرهم الإبداعي . *مجلة البحث في التربية وعلم النفس* . كلية التربية جامعة المنيا . ١٢ (٨) ، أكتوبر .

٨- الأمين، إسماعيل،٢٠٠١: *طرق تدريس الرياضيات* . القاهرة : دار الفكر العربي.

٩- الباقر، نصرة ،١٩٩٧: دراسة تقويمية لدور معلمات رياضيات المرحلة الإعدادية في تنمية الإبداع لدى تلميذات تلك المرحلة في دولة قطر. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*.العدد (٤٣)،ص ص٣١ –٧٨

١٠- بدر ، بثينة، ٢٠٠٥: واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعليمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٠٨) .

١١- برنخ ، أشرف ،٢٠١٢: مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٢٠ (١)، ص ص٩١- ١٢٩.

١٢- البنيان ، ابتسام ، ٢٠١١: *فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري في الأداء التدريسي لمعلمات الاقتصاد المنزلي وفي تنمية مهارات التفكير الابتكاري لتلميذات الصف السادس الابتدائي بجدة*. رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة،

١٣- بولسنان ، فريدة و بلوم ، أسمهان ، د.ت. : *طرائق التدريس وبرامج في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل المتمدرس*. جامعة المسيلة ، الجزائر . متاح على:
manifest.univ-ouargla.dz/documents/Archive/...en...d.../S0434.docx

١٤- الترتوري ، محمد ، ٢٠٠٦ : *التفكير الإبداعي*. الأردن . متاح على :
doc.abhatoo.net.ma/IMG/doc/30mai_3.doc

١٥- الترتوري، محمد والقضاه، محمد ٢٠٠٧: *أساسيات علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق*. عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٦- التميمي ، جاسم و الرحال ، درغام ، ٢٠٠٨: درجة ممارسة مدرس الرياضيات للمهارات المنمية للتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي علمي من وجهة نظر الطلبة، *مجلة الفتح*، العدد(٣٦).

١٧- جروان، فتحي، ٢٠٠٢ : *الإبداع: مفهومه، معاييره، نظرياته، قياسه، تدريبه، مراحل العملية الإبداعية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٨- جروان، فتحي، ١٩٩٩ : *تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات*. الأردن :الكتاب الجامعي.

١٩- جميز، أحمد ،١٩٩٣: *فاعلية مداخل مقترحة لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية* . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٢٠- الحارثي ، إبراهيم ،٢٠٠٢ : *تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير* . الرياض: مكتبة الشقري .

٢١- الحربي ، بدر ، ٢٠٠٧: *مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري بمدينة حائل*. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٢- الحربي ، محمد ، ٢٠١٣: *مدى إسهام مقررات الرياضيات المطورة في تنمية أنماط التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٣- حمود ، رفيقة، ١٩٩٥: معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ١(٢)، القاهرة.

٢٤- خضر، نظلة، ١٩٩١ : دراسة استكشافية حول فاعلية الحكايات والألغاز الرياضية مندمجة معا في تنمية التفكير الرياضي والابتكاري للتلميذ المتفوق والتلميذ منخفض التحصيل في الرياضيات. *التربية (القطرية)* ، العدد (٩٧).

٢٥- الخضراء، فادية ، ٢٠٠٥: *تعليم التفكير الابتكاري والناقد (دراسة تجريبية)*. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٦- خضراوي، زين العابدين ، ٢٠٠١: *مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية*. متاح على: http://docs.ksu.edu.sa/KSU_PORTAL/sites/Colleges/Papers/mharat%20altdrys%20alebdaay.doc

٢٧- خليفة،عبد السميع ،١٩٩٩ : *تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي* .ط٣. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٨- خير الله، سعيد، ١٩٧٦: *سلوك الإنسان أسسه النظرية والتجريبية* . القاهرة : الأنجلو المصرية.

٢٩- دجاني، دعاء، ٢٠٠٣ : *رعاية تعليم التفكير للأطفال – بحث إجرائي تربوي تعاوني* ، متاح على: http://www.qattanfoundation.org/pdf/1187_2.doc

٣٠- ديسقورس، ناجي، ٢٠٠٠: تصورات مستقبلية لمنهج الرياضيات في الألفية الثالثة - تدريس التفكير - . *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات . المجلد الثالث ، يناير ،جامعة الزقازيق .

٣١- رؤشكا، الكسندرو، ١٩٨٩: *الإبداع العام والخاص* . (د. غسان عبد الحي أبو فخر، مترجم). الكويت: عالم المعرفة.

٣٢- الزعبي ،إبراهيم وآخران، 2009 : درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة أم القرى لعلوم التربية والنفسية*، المجلد الأول، العدد الأول .

٣٣- زهران ، العزب، ١٩٩٩: تنمية بعض الكفايات الأدائية اللازمة لمعلمي الرياضيات لتنمية مهارات التفكير لدى طلابهم بالمرحلة الإعدادية . *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المجلد الثاني ، أكتوبر ، جامعة الزقازيق .

٣٤- سعادة، أحمد، ٢٠٠٣: *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة* .ط١ .فلسطين:دار الشرق للنشر والتوزيع.

٣٥- السعيد ، رضا ، ٢٠٠٥: *الحس العددي* ، متاح على: http://www.mbadr.net/articles/view.asp?id=36

٣٦- سليمان،علي،١٩٩٩: *عقول المستقبل استراتيجيات التعليم الموهوبين وتنمية الإبداع*. الرياض: الصفحات الذهبية .

٣٧- السيد، عبد الحكيم، ١٩٦٧: *القدرات الإبداعية وعلاقتها بالسمات الشخصية دراسة معاملات الارتباط*. رسالة، ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٣٨- شلبي،أحمد،٢٠٠٥: *تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة* . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

٣٩- الصباغ ، إيمان ،١٤١٤هـ: *السمات الشخصية للمبتكرين* . جدة: دار العبيدي للنشر والتوزيع .

٤٠- صبحي،تيسير،١٩٩٢: *الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة*.عمان:دار التنوير العلمي.

٤١- الطيار، سلطان ،٢٠١٣: *مشكلات معلمي الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية وسُبل حلها دراسة ميدانية على معلمي مدينة الرياض*.رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤٢- العازمي، عبد الله ،٢٠٠٩: *دور المعلم في تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت*. المؤتمر العلمي الثاني بعنوان دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش، ص ص٧١- ١١٣.

٤٣- عبدالجواد، إياد،٢٠١٠: تقييم أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة بغزة. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ ،العدد الأول، السنة العاشرة.

٤٤- عبيد، وليم ،١٩٩٥: *الإبداع والرياضيات* . دراسات تربوية ، ١٠ (٧٩) ،ص ص١٨- ٢٩.

٤٥- عبيدات ، هاني ، ٢٠١١: درجة استخدام معلمي التاريخ الإجراءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير لدى طلبتهم. *دراسات العلوم التربوية*، المجلد (٣٨) ، العدد الأول .

٤٦- العزي ، محمود ، ٢٠٠٧: *مدى ممارسة معلمي العلوم لمهارات تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرف الصفية وانعكاسها على ملفات الأعمال*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس .عمان .

٤٧- عزيز ، مجدي ، ٢٠٠٠ : تطوير مناهج الرياضيات الموضوع القديم الجديد . *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات . المجلد الثالث . يناير.

٤٨- عودة ، رحمة . ٢٠١٤ : *مدى ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بغز*، . مؤتمر وزارة الثقافة الخامس- ثقافة الإبداع - ، غزة.

٤٩- غالب، رمان،٢٠٠٠م: *أساليب التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة* . كلية التربية بصنعاء، قسم مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها.متاح على : http://www.ust.edu/ssm/sup_1.htm

٥٠- الغامدى ، فريد ، ٢٠٠٩: مدى ممارسة معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* . ١ (١) ،ص ص ٣١٠- ٣٨٨.

٥١- القاضي،عدنان، ٢٠٠٦: *فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالبحرين*. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة،"رعاية الموهبة.. تربية من اجل المستقبل" ، جدة.

٥٢- القرني،عبدالله، ٢٠٠٧: *مدى استخدام معلم المرحلة الثانوية لأساليب تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب وتأصيلها بمكة المكرمة* . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

٥٣- قشوع، فاتنة ٢٠٠١: *دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بيرزيت، فلسطين.

٥٤- القيسي ، عبد الغفار ، التميمي ، ندى ٢٠١١ : التفكير الابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية* ، العدد (١٩)، ص ص٣٥- ٧٦.

٥٥- الكرش ، محمد، ١٩٩٧: السلوكيات المطلوبة لعملية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر . *مجلة كلية التربية* ، العدد(١٢٢) كلية التربية ، قطر.

٥٦- الليثي ، خالد ، ١٩٩٩: *أثر استخدام برنامج مقترح في الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب المرحلة الثانوية* . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٧- المالكي،عوض، ٢٠٠٣: *مدى امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير الابتكاري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥٨- المالكي،عوض، ٢٠٠٦: *سلوكيات معلم الرياضيات الصفية المثيرة للتفكير الابتكاري* . دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة "رعاية الموهبة.. تربية من اجل المستقبل" ، جدة.

٥٩- المانع ، عزيزة ، ١٩٩٦: تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير ، *رسالة الخليج العربي* ، العدد (٥٩)، السنة السابعة عشر .

٦٠- محمد ، جمال ، ١٩٩٢ : نوعيات حلول معلمي الرياضيات بالتعليم الابتدائي والطلاب المعلمين لبعض الألغاز الرياضية المتداولة. *المجلة التربوية* ؛ كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، الجزء١ ،العدد (٧).

٦١- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، ١٩٨٥: صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية. *مكتب التربية العربي لدول الخليج* ، المجلد (٢)،الرياض .

٦٢- المشرفي ، انشراح ، ٢٠٠٣: *فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال* . رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٦٣- مصطفى ، فهيم، ٢٠٠١: *الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي .

٦٤- المغربي ، نبيل ، ٢٠١٢: العلاقة بين الحس العددي والذكاء العددي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة الخليل . *مجلة جامعة الأقصى* ،سلسلة العلوم الإنسانية ، ١٦(٢) .ص ص٣٤- ٨٤.

٦٥- المفتي ، محمد ، ١٩٩٥: *قراءات في تعليم الرياضيات*. ط١. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٦٦- المفتي، محمد ، ١٩٩٧: *بحوث تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات في مجال تعليم الرياضيات* . دراسات في المناهج وطرق التدريس . (٤٥) . ص ص٩ – ٣٥ .

٦٧- المفرجي ، سالم ١٩٩٩: *أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٦٨- مكسيموس ، وديع ، ١٩٧٩ : *المغالطات الرياضية ودورها في تحسين تدريس الرياضيات* . أسيوط . كلية التربية .

٦٩- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،٢٠٠٤: *مناهج التعليم وتنمية التفكير*. التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب ، بيروت.

٧٠- المؤتمر العلمي الثالث ، ٢٠٠٣: *تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، الزقازيق، القاهرة .

٧١- المؤتمر العلمي الثاني عشر،٢٠٠٠: *مناهج التعليم وتنمية التفكير*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة.

٧٢- المؤتمر العلمي الرابع ، ٢٠٠٤: *القراءة وتنمية التفكير*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة القاهرة.

٧٣- المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، ٢٠٠٠: *التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل* . المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، عمان ، الأردن.

٧٤- الناشف، عبد الملك ،١٩٨٨: *طرق التعليم والتعلم الإبداعيين طرق مقترحة للتعليم والتعلم من أجل الإبداع*. عمان : دائرة التربية والتعليم الاونروا اليونسكو، معهد التربية

٧٥- وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤: *خطة وزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة ١٤٢٥- ١٤٣٥هـ*، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

٧٦- يعقوب، نافذ ٢٠٠٨: دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفوف الثلاث الأولى في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية*، تونس، ٢٨(١) ، ص ص ١٩- ٥٧.

77- Adams, L. D. , (1997). "Teacher and Parent Attitudes about Thinking Skills: A Cross National Study". Forty Fourth (ICET) World Assembly Promoting Quality Teacher Education for An Interconnected World. Sultanate of Oman, December (15-20).
78- Carroll , John &Howieson, Noel.(1991) ."Recognizing creative Thinking - Talent in the classroom ." Roeper Review , Vol.(14) ; No .(2),pp 68-71.
79- Carter, M.(1992) : Training Teachers For Creative Learning Experiences, Child Care Information Exchange. No.(85).
80- Costa, A(1991). THE School as a home for the mind palatine. Skylight publishers.
81- Crowl , T. K. et al (eds.) (1997) : Educational Psychology Windows on Teaching . U.S.A. ; Times Mirror Higher Educational Group ,Inc.
82- Feldhusen, J. , Baska, J., Seely, K.(1989): Excellence in gifted (Book). Colorado Publishing Company.
83- Grant, B., (1995). "The Place of Achievement in The Life of The Spirit and The Education of Gifted Students".Roeper Review,Vol.(18);No. (2). pp:132-134.
84- Guilford , J .P.(1986).Creative talents ; T heir nature, Uses an d development NY : Bear l y Limited Buffalo.
85- Hollands , R. " (1973) :" Educational Technology : Aims and Objectives in Teaching Mathematics ". Mathematics in School . Vol.(1) ; No.(6).
86- Isaksen,S.G. & Treffinger ,D. J.(1985).Creative problem solving: The basic course.Buffalo,NY:Bearly Limited.
87- Laska, J.A (1976) A schooling and education : Basic concepts and problems (Book). N.Y Van Nostraud Company.
88- Levien , J. C. (1997) : " Personal Creativity and Classroom Teaching Style of Second Year , Inner-City Teachers ". D. A. I. , Vol. (57) ; No. (10) .
89- Maxwell, Michael G. (2004). Learning and thinking: what science tells us about teaching.
90- Robinson, I. (1987). Program to incorporate high-order thinking skills into teaching and learning for grades k-3. ERIC No. ED 284 689.
91- Rogers, (1973) Towards a theory of c creativity, in : P.E Vernon, (ed) creativity, Harmondsworth, penguin books
92- Stinner, A.(2003). Scientific Method, Imagination and the Teaching of Physics. Canadian Journal of Physics.

93- Strom ,D.&Strom ,S.(2002)."Changing the Rules: Education for Creative Thinking" .The journal of Creative Behavior , Vol.(36) ; No. (3),pp183-199.
94- Torrance E. P. (1962) Guiding creative talent NJ : Prentice Hall.
95- Woods, D.R.,(1996).“Teaching Thinking, problem- Solving, Transference and the Context". Journal of College Science Teaching.Vol.(26) ;No.(1).pp.74–76
96- Borenson,H.(1981): Promoting Mathematical Creativity in the classroom. Educational Forum ,Vol.(45);No.(4).
97- Fogarty, R. and Bellonca, J., (1993): Patterns for Thinking: Patterns for Transfer. A Cooperative Team Approach in Critical and Creative Thinking in the Classroom. Illinois: Skylight Publishing, Inchttp://studentsfriend.com/ onhist/ learning. html.
98- Langfeldt,P.(1992):Teachers Perceptions of Problem behavior :Across-Cultural Study between Germany and South Korea .The British Journal of Educational Psychology,Vol.(62);Part2,pp. 217-224.
99- Torrance, E. Paul; Goff, Kathy (1990) : “ Fostering Academic Creativity in Gifted Students “. (*ERIC*)database No. ED321489

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة "

إعـــداد :

د/ فيصل بن مد الله الرويشد

كلية التربية جامعة الجوف

المملكة العربية السعودية

" واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة "

د/ فيصل بن مد الله الرويشد

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث بتطبيق الدراسة على جميع الطلبة الملتحقين بالبرنامج وعددهم (100) طالبا وطالبة خلال العام 1433/1432هـ، وقد أعد الباحث استبانة تكونت من (68) فقرة موزعة بين ستة مجالات، كان لمجال "أعضاء هيئة التدريس" فيها أعلى متوسط حسابي (3.80) ثم مجال "المقررات الدراسية" (3.73) ثم مجال "طرق التدريس" وحصل على (3.56) كما حصل مجال "التقويم" على متوسط حسابي (3.49) وجاء مجالا "إدارة البرنامج والبيئة المادية" بأقل متوسطين حسابيين. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لصالح الإناث في المجالات "أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية، التقويم، الأداة ككل" كما لم تظهر أية فروق لمتغير التخصص، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة في مجالي البيئة المادية وإدارة البرنامج ولصالح من خبرتهم أقل. وفي ضوء ذلك كان أهم التوصيات التي خرج بها الباحث الاهتمام بعملية التقويم والتجهيزات المادية وتوظيف جميع الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم وإعداد الورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: برنامج الدبلوم التربوي، جامعة الجوف.

" The reality of the diploma program in Al Jouf University from the Student's point of view "

Abstract

This study aims at investigating the reality of the educational diploma program in Al-jouf University in the kingdom of Saudi Arabia. The participants of this study were (100) students (male and female) who had registered for the diploma program during the academic year of 1432/1433 AH. A set of questionnaire with (68) statements were prepared by the researcher and these statements were classified/distributed into six fields. The field of ' faculty members" got the highest mean (3.80) then the field of "study Courses" (3.73) then the field "teaching methods" (3.56) also the field of "Evaluation" got (3.49). The fields of "program and management and the physical environment" got the less two means or averages.The results also showed an existence of statistically significant differences in favor of females in the fields of 'faculty members, study courses, evaluation, the whole questionnaire's fields" and there were no differences according to the specialization variable, while there were statistically significant differences according to the experience variable in the fields of the physical environment and program management for those who have less experience. Accordingly, the researcher recommends to concern and interest in the evaluation process, physical equipment, and using all educational modern technologies in the education process and recommends formulating training workshops for faculty members.

Keywords: educational diploma program, Al-jouf University.

- **مقدمة** :

أصبح تطور وتقدم مؤسسات التعليم العالي في أي مجتمع مقياس لتقدم هذه المجتمعات باعتبارها مراكز أكاديمية منتجة وناقلة ومجددة للمعرفة،وحاضنة للتقنية، تستثمر إمكاناتها المتاحة خدمة للمجتمع وتنمية لمتطلباته.(حربي،2006) وبالتالي لم يعد مقبولا في الوقت المعاصر في كثير من الأوساط السياسية والاجتماعية والاقتصادية وحتى الأكاديمية أن تمارس مؤسسات التعليم العالي وظائفها في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع المحلي بأسلوب تقليدي. بل أصبحت مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأداء وظائفها ضمن منظومة متكاملة ومتجددة تتوافق مع التوجهات والمتغيرات المعاصرة لدورها الريادي للإسهام في التنمية المستدامة لمجتمع المعرفة وتحقيق الشراكة الحقيقية معه من خلال إسهامها في تكوين رأس المال المعرفي، وتنمية الموارد البشرية وموائمتها مع المتطلبات التنموية وسوق العمل، والبحث عن المعارف الجديدة واكتشافها، وصناعتها واستثمارها، ونشرها وإشاعتها لأكبر عدد من الأفراد محليا وعالميا، وتنمية الاتجاهات الفكرية الايجابية لطلبتها ومجتمعها (السنبل، 2007).

وأشار الخضير (1427هـ) أن على مؤسسات التعليم العالي في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العصر، والناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي،والتغيرات الأساسية في البيئة الاجتماعية والاقتصادية أن تبحث عن روافد جديدة وبدائل فعّالة تمكنها من الاستجابة لهذه التغيرات، لأن ما يواجه المنظومة التعليمية وفي مقدمتها الجامعة من عوامل تغير يمثل فرصة لإعادة نموذج جديد بمفاهيمه وتصوراته وبنيته ووظائفه حتى تحقق كفاءتها وفاعليتها ودعمها في قيادة المستقبل ذاته. حيث يظهر في واقعنا اليوم معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وعليه فان هذه التحولات فرضت على مؤسسات التعليم العالي إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات بإعادة النظر في النظم التعليمية من حيث مفهومها ومحتواها وأسلوبها، بالاعتماد على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. (عوض،2004) ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانا وبصورة جزئية أحيانا أخرى، وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالدراسات العليا قدرا كبيرا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها (المنيع،1430ه).

وبين الحميدي (2004) أن حداثة تجربة التعليم العالي العربي وتطورها المتسارع أفرزت مجموعة من المشاكل تكاد تكون متشابهة مع وجود بعض الخصوصيات التي لها علاقة بتاريخ أو قدم التجربة والتي مكنت من تجاوز مجموعة من العقبات وإيجاد الحلول الناجعة لها، ولعل من أهم المشكلات التي واجهت التعليم العالي كما بينها الثبيتي وهاشم (2005) تضخم هذا القطاع بسرعة واستقباله سنويا أعدادا كبيرة، مما خلق عبئا ثقيلا على مؤسسات

التعليم العالي بحيث لم تعد قادرة على تلبية احتياجات هذه الأعداد الهائلة،وقد حاولت الدول العربية معالجة هذا الأمر بإيجاد أماكن ومبان جديدة للتدريس،لكن ارتفاع الطلب على التعليم العالي ضاعف الحاجة سنويًا بإنشاء مؤسسات جديدة، كما أن من المشاكل التي يعاني منها التعليم العالي ضعف البرامج والمناهج التدريسية وهيمنة التلقين النظري على حساب التفكير وضعف الترجمة العلمية وبطئها، وجعل الطالب مضطرا لإتقان لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية كي يتسنى له الاطلاع على ما يحتاجه من بحوث ودراسات علمية تصدرها دور النشر المختلفة. كما ضعفت الموائمة بين احتياجات سوق العمل وبين الاختصاصات العلمية في التعليم العالي، ونقص في أعضاء الهيئة التدريسية الوطنية، وضعف الأجور والمخصصات المالية لأساتذة الجامعة والتي تمكنهم من التفرغ للبحث العلمي مما ساهم في هجرة العقول والأدمغة.

كما يواجه التعليم العالي في مطلع الألفية الثالثة تحديات تفرضها عليه مجموعة من التحولات والتغيرات العالمية، من ترسيخ لمفهوم العولمة والتجارة الحرة والتكتلات الإقليمية وسرعة التواصل التقني والمعلوماتي، وزيادة نسب بطالة الخريجين والتوجه نحو الخصخصة وانحسار دور القطاع الحكومي،وتدني مساهمة قطاع الإنتاج في شؤون التعليم العالي والتحاق غالبية الطلبة بالعلوم الإنسانية والابتعاد عن التخصصات العلمية (Katrien et al, 2005). ونتيجة لذلك بدأت مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في مواكبة هذه التطورات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية، من خلال تقديم برامج وإيجاد تخصصات تخدم المجتمع وتواجه التغيرات المستمرة وتسهم في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع، وتمد سوق العمل الحكومي والأهلي بالكوادر البشرية المؤهلة التي تلبي احتياجاته وتنسجم مع أهدافه بجعل الإسلام عقيدة ومنهج في السلوك ومتفاعلا مع روح العصر، وإعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا،وإتاحة الفرصة أمام النابغين لمواصلة دراساتهم العليا في التخصصات العلمية المختلفة، والقيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي، وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المعاصرة واتجاهاتها التقنية، والنهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي، وترجمة العلوم والفنون النافعة إلى اللغة العربية والقيام بالدورات التدريبية والدراسات التجديدية التي تكسب الخريجين المهارات الضرورية لسوق العمل، وتكثيف برامج الابتعاث إلى الجامعات الأجنبية المرموقة، وتطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي لجميع برامج مؤسسات التعليم العالي، وتطوير أطر التعاون والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الأهلي (حمود، 2001).

وبما أن برنامج الدبلوم التربوي لا يقل أهمية عن باقي تخصصات الدراسات العليا، فعلى مؤسسات التعليم الجامعي ضمان نوعيته وبناء برامجه التعليمية في ضوء احتياجات الطلبة وإمكاناتهم وقدراتهم العقلية والنفسية سواء أكانوا متفوقين وموهوبين أم بطيئي التعليم، وعلى الطلبة أن يكرسوا جهودهم لتحقيق أعلى مستويات الانجاز الأكاديمي، ويبذلون جهودهم وإبداعاتهم وصولا إلى مستوى التمكن والإتقان شريطة أن يتوفر في كل نظام تعليمي خبرات وقيادات تعليمية وإدارية رفيعة المستوى، وإداريين أكفاء، وإمكانات مادية

مناسبة وبيئة ثرية للعمل يسودها روح الفريق المتعاون والمتسامح وتحقيق المصلحة العامة (شحاتة، 2008).

وتأسيساً على ما سبق وفي ظل هذه التحديات التي تتنامى فيها إتجاهات العولمة الاقتصادية وتتسارع معدلات التطورات التقنية لتضفي بعداً جديداً لمفهوم التعليم العالي، أصبحت عملية تحسين وتطوير نوعية مخرجات مؤسسات التعليم العالي ورفع كفاءتها وقدرتها على الإبداع والابتكار في مجالات التقنية الحديثة، الوسيلة الأساسية والحاسمة لاستيعاب استحقاقات المرحلة الحالية والتعامل بفاعلية مع المستجدات والمتغيرات المستقبلية مما يعزز قدرة الدول العربية للإندماج في الإقتصاد العالمي وإعادة النظر في أهداف التعليم العالي وبرامجه، وهياكله الإدارية لكي يطور مهامه ووظائفه، ويجوّد خدماته، ليصل إلى مستوى عال من الجودة للنهوض بالمجتمع إلى طريق التنمية والتطوير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006).

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

يعتبر برنامج الدبلوم التربوي أحد البرامج الرئيسية في تطوير مهارات الطالب من الناحية العلمية والعملية فيما يحقق أهداف المجتمع المحلي وحاجات سوق العمل لخلق أفراد قادرين على مواكبة التطورات الحديثة،واستجابة للعديد من العوامل التي أبرزها الوعي بهذه التغييرات والتكيف معها، وإن طرح مثل هذا الموضوع يعد منطلقا أساسيا في دراسة واقع هذا البرنامج كنقطة مهمة للوقوف على مواطن القوة والضعف التي يمكن من خلالها تطوير مهارات الطالب وتأهيله لتلبية احتياجات لسوق العمل، لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لواقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف تعزى لأثر الجنس (ذكور، إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لواقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف تعزى لأثر التخصص (علمي، أدبي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لواقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف تعزى لأثر الخبرة (بدون خبرة، 1–5 سنوات، 6–10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة النتائج التالية:

- واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة.
- الوقوف على نقاط القوة والضعف في برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من حيث المحاور التي طرحت (أعضاء هيئة التدريس (المدربين)،المقررات الدراسية (المادة التعليمية)، طرق التدريس، التقويم، البيئة المادية، إدارة البرنامج).

- الوصول إلى نتائج حقيقية يمكن من خلالها تطوير البرنامج بالصورة التي تحقق الأهداف المرجوة.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة بالآتي:

- توفير معلومات تساعد على تطوير وتحسين نوعية البرامج والمقررات في مؤسسات التعليم العالي.
- الوقوف على المشاكل والتحديات التي تواجه التعليم العالي بشكل عام وبرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف بشكل خاص.
- تسهم في إثراء الأدب التربوي لاسيما المحلي منه والعربي.
- تشجيع الاهتمام المتزايد بأهمية التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية والعملية.

- **التعريفات الإجرائية** :

- برنامج الدبلوم التربوي: هو البرنامج الذي يلتحق به الحاصل على درجة البكالوريوس الذي يقيس مدى تأهيل الطالب للعمل في المجالات المهنية التربوية.
- مؤسسات التعليم العالي: هي الجامعات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية التي يلتحق بها الطلبة بعد إكمال المرحلة الثانوية للتسجيل في التخصصات العلمية والأدبية فيحصل فيها الطالب على درجة البكالوريوس أو الدبلوم التربوي أو الماجستير أو الدكتوراه.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر هذه الدراسة على:

- طلبة برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1432/1433هـ.
- نتائج التحليل الإحصائي لمجالات الدراسة (أعضاء هيئة التدريس (المدربين)،المقررات الدراسية (المادة التعليمية)، طرق التدريس، التقويم، البيئة المادية، إدارة البرنامج) الذي قام الباحث بإعدادها للتعرف على واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية.

- **الدراسات السابقة** :

تعتبر البحوث المتعلقة بواقع برنامج الدبلوم التربوي في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية معدومة في حدود علم الباحث، إلا أن هنالك العديد من الدراسات التي تناولت واقع الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة.

أجرى سيبهان وأومان (siegbhan and Oman, 2004) دراسة بعنوان واقع وهوية وصورة جامعة (Ulea University of Technolog) السويدية من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من طلبة

البكالوريوس والماجستير، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على دور الجامعة في البقاء في وجه المنافسة المتزايدة وانخفاض إقبال الطلبة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن على الجامعة التغيير من نمطها الإداري والأكاديمي لتميز نفسها عن باقي الجامعات من خلال استحداث معالم فريدة في وسائل التكنولوجيا وأساليب التدريس وخدمة المجتمع تختلف عن المعالم التقليدية الموجودة لاستعادة الثقة بالطلبة، كما أظهرت النتائج ضرورة التغيير في العمليات الإدارية للجامعة لتشكيل صورة قوية لها، وأن وسائل الاتصال الواضحة هي من أهم مظاهر هذه العملية.

وقام يوسف (2010) دراسة بعنوان واقع الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة تدريس في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة، حيث هدفت هذه الدراسة للوقوف على مجموعة من الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس،كما هدفت إلى معرفة مدى أهمية هذه الكفايات من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، وقام الباحث بتصميم استبيان اشتمل على أربعين كفاية وزعت على ستة مجالات، حيث أظهرت نتائج الدراسة حصول الكفايات الأربعين على تقديرات إيجابية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى فيروم لينج (Phirom Leng, 2010) دراسة نوعية بعنوان تصور الطلبة تجاه برامج التعليم العالي في القطاع الخاص في كمبوديا من وجهة نظرهم،حيث تم جمع البيانات من خلال إجراء مسح شامل ومقابلات مع عدد من الطلبة من ثلاث جامعات خاصة في كمبوديا، واستخدمت الدراسة أسلوب المقارنات النوعية، وأظهرت الدراسة تسعة مواضيع رئيسة تتعلق بالتعليم العالي في كمبوديا وهي (نوعية أعضاء هيئة التدريس، الاستخدام المكثف للغة الانجليزية، ملائمة الرسوم الدراسية، تنوع الجداول الدراسية، شروط القبول،ضعف تطبيق سياسة المدرسة على الطالب، محدودية احتمالية الاعتراف، مكتبة غنية بالموارد، تأثير الأسرة) وقدمت هذه الدراسة عدة اتجاهات للبحث في المستقبل حول دور القطاع الخاص في التعليم العالي في كمبوديا.

وأجرت خضرا والقطاونة (2011) دراسة هدفت للتعرف على واقع الدراسات العليا في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للكشف عن دور الجامعة في تقديم الخدمات الالكترونية والبرامج التعليمية التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة ومدى إسهام أعضاء هيئة التدريس في نشر أهمية البحث العلمي لدى الطلبة. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس،كما أظهرت النتائج تركيز معظم أعضاء هيئة التدريس على الأساليب التقليدية في التدريس، وتدني مستوى تحفيز الطلبة على البحوث العلمية وقلة ملائمة الخدمات الالكترونية الحديثة.

كما أجرى عطيات وعطيات (٢٠١٠) دراسة بعنوان تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالبا وطالبة من طلاب برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية والبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات دالة احصائيا في تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة احصائيا في تقييم الطلبة لمحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة الخطط الدراسية،والممارسات التدريسية في برنامج الدبلوم العام في التربية.

وقام الكبسي (2008) بدراسة بعنوان واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به من وجهة نظر الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا (الماجستير، والدبلوم العام، ودبلوم الإدارة والإشراف) في جامعة الأنبار في جمهورية العراق حيث هدفت الدراسة للتعرف على أساليب التدريس المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس واستخدم الباحث استبيانا تكون من أربعة مجالات بواقع (64) فقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى جودة التدريس الجامعي وضرورة التركيز على الأساليب التربوية الحديثة في التدريس.

وأجرى روبرت (Roberts, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن تقييم طريقة إدارة الجامعة لبرنامج الدكتوراة في جامعة (South Misisippi) الأمريكية وفهم تصورات الطلبة لجودة هذا البرنامج، ومدى رضاهم عن التخطيط المستقبلي لخطط الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (25) طالبا وطالبة،واستخدم الباحث بيانات المسح والمقابلات للكشف عن نقاط القوة والضعف للبرنامج. حيث أظهرت النتائج قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس وتطبيق معايير الجودة العالمية في محتوى المناهج الدراسية. كما أظهرت النتائج تعارض سياسات الجامعة الإدارية مع رغبات أعضاء هيئة التدريس، والافتقار إلى التوجيه السليم لتطوير المناهج الدراسية، والتمييز الواضح بين برامج الدكتوراه المطروحة، وعدم الإعداد الجيد للبحوث المناسبة للبرامج. كما خلصت النتائج إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية المطروحة في برنامج الدكتوراة، وتقليل ساعات الدراسة النظامية.

وقام سبرليك (Sperlich, 2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن نظرة طلبة الدراسات العليا إلى واقع الإدارة التعليمية في جامعة مانهايم الألمانية (University of Mannheim). تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا واستخدم الباحث استبانه لتقييم هذه النظرة، حيث

حاولت هذه الدراسة الكشف عن الفرق بين الطرق التقليدية والطرق الحديثة في التدريس لتفسير العلاقة بين قدرة المدرس على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وقدرة إدارة الجامعة على توفير المناخ المناسب لإحداث التعليم الفعّال والنشط. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج أن الأساليب الحديثة في التدريس تنمي قدرات ومهارات الطالب العليا في التفكير كما تنمي المهارات البحثية لديهم، وأن توفير المناخ المناسب من حيث البيئة المادية والتجهيزات المناسبة يساعد على إحداث تعلم نشط وفعّال.

وأجرى توماس ولودمان (Tomas and Lodman, 2001) دراسة هدفت إلى تقييم نقاط قوة وضعف برنامج إعداد المعلمين في مستوى البكالوريوس والماجستير من جامعة كارنجي. وتكونت عينة الدراسة من(434) طالبا وطالبة من حملة البكالوريوس والماجستير في عدد من جامعات الولايات المتحدة،استخدم الباحثان استبانه تكونت من أربعة مقاييس فرعية وهي (التقويم، نوعية البرامج،والمهارة، والمعرفة، وأساليب الإدارة الصفية) وقد أظهرت النتائج أن جميع الخريجين قيموا البرنامج بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقفي التقييم تُعزى إلى الدرجة العلمية (بكالوريوس، ماجستير) كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم البرنامج تُعزى للجنس ولصالح الإناث، حيث كان تقييم الإناث للبرنامج أكثر ارتفاعا وايجابية. ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يتبين اتفاق هذه الدراسة مع دراسة سيبهان وأومان (siegbhan and Oman, 2004) من حيث إن على الجامعة أن تغير من العمليات الإدارية لتشكيل صورة قوية لها، وأن وسائل الاتصال الحديثة هي من أهم مظاهر هذه العملية،كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2010) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص، كما وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خضرا والقطاونة (2011) من حيث إن قلة توافق البيئة المادية المناسبة للمتعلمين يقلل من تحفيز الطلبة لعملية التعليم ويجعل استجاباتهم متوسطة أو دون المستوى المطلوب، كما وتتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث أن الأساليب الحديثة بالتدريس وقدرة أعضاء هيئة التدريس على توظيفها في العملية التعليمية من القواعد الأساسية لتطوير قدرات ومهارات المتعلمين، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2010) وخضرا والقطاونة (2011) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الكبيسي (2008) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت مجالات أخرى بالإضافة إلى نوعية مجتمع الدراسة وهم من طلبة الدراسات العليا في برنامج الدبلوم التربوي والذي لم تركز عليها الكثير من الأبحاث العربية والعالمية في حدود علم الباحث.

- **منهجية البحث** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي في مسح مجتمع الدراسة وبناء وتطوير الأداة التي استخدمت، وتم التحقق من صدق وثبات الأداة، وتحديد متغيرات الدراسة،وكذلك الطريقة الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى النتائج.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة الجوف للعام الدراسي 1433/1432هـ والبالغ عددهم (100) طالب وطالبة منهم (63) طالب و(37) طالبة، والجدول رقم (1) يمثل أعداد الملتحقين والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعين حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) : التكرارات والنسب المئوية للأبعاد حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٦٣	٦٣٪
	أنثى	٣٧	٣٧٪
التخصص	علمية	٤١	٤١٪
	إنسانية	٥٩	٥٩٪
الخبرة	بدون خبرة	٢٨	٢٨٪
	من ١ – ٥ سنة	٣٠	٣٠٪
	من ٦ – ١٠ سنة	٢٢	٢٢٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠	٢٠٪
المجموع		١٠٠	١٠٠٪

- **أداة الدراسة** :

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة للوقوف على واقع برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الجوف في المملكة العربية السعودية وقد تكونت من ستة مجالات هي: أعضاء هيئة التدريس (المدربين)، المقررات الدراسية (المادة التعليمية)، طرق التدريس، التقويم، البيئة المادية، إدارة البرنامج. ولقياس استجابة الفرد أتبعَت كل فقرة بالأداة بخمسة بدائل (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، قليلة، بدرجة قليلة جداً) حسب مقياس ليكرت الخماسي ليستطيع الطالب اختيار الإجابة التي تناسبه من خلال وضع الإشارة المحددة على البديل الذي يتفق مع موقف الطالب من مضمون الفقرة.

ولتفسير استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبيان اعتمد الباحث المعيار الإحصائي الآتي:

- أقل من 1.8 بدرجة قليلة جداً.
- من 1.81-2.6 بدرجة قليلة.
- من 2.61-3.4 بدرجة متوسطة.
- من 3.41-4.2 بدرجة كبيرة.
- أكبر من 4.2 بدرجة كبيرة جداً.

- **صدق الأداة** :

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على تسعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف والمتخصصين في أساليب التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس والإدارة التربوية لإبداء الرأي حول مدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبيان للمجال الذي تندرج تحته، وسلامة الفقرة لغويا، ووضوح المعنى وأية ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على اقتراحات المحكمين تم

حذف بعض الفقرات، كما تم إعادة صياغة بعضها حتى ظهرت الأداة بالصورة التي عليها الآن.

- **ثبات الأداة** :

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتوزيعها على عينة استطلاعية وبلغ عددهم (20) طالبا وطالبة وبعد أسبوعين أعيد توزيع الإستبانة على العينة نفسها، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوحت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين (0.92-0.84). وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة الخمسة، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.89)، جدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (2) : معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الأداة بطريقة الإعادة للمجالات والأداة ككل

المحور	الاتساق الداخلى	ثبات الأداة
أعضاء هيئة التدريس (المدربين)	٠,٧٦	٠,٨٤
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	٠,٨٢	٠,٨٧
طرق التدريس	٠,٧٨	٠,٨٩
التقويم	٠,٨٠	٠,٨٥
البيئة المادية	٠,٧٩	٠,٨٤
إدارة البرنامج	٠,٧٨	٠,٨٦
الأداة ككل	٠,٨٩	٠,٩٢

- **متغيرات الدراسة** :

احتوت الدراسة على مجموعة من المتغيرات وهي:

- أولا: المتغير المستقل: الجنس (ذكور وإناث)، التخصص (علمي، أدبي)، الخبرة (بدون خبرة، من 1- 5 سنوات، من 6 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- ثانيا: المتغيرات التابعة: واقع الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة.

- **المعالجة الإحصائية** :

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول ما واقع برنامج الدبلوم التربوي كما يراه الطلبة الملتحقون بالبرنامج، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث لمعرفة أثر متغير الجنس والتخصص على واقع برنامج الدبلوم التربوي كما يراه الطلبة الملتحقون بالبرنامج. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الرابع لمعرفة أثر الخبرة على واقع برنامج الدبلوم التربوي.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

السؤال الأول:"ما واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة؟"

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت بين (3.23-3.80) حيث كان أعلاها لمجال أعضاء هيئة التدريس (المدربين) وبمتوسط حسابي (3.80) وبدرجة تقييم كبيرة مما يدل على حرص إدارة الجامعة على اختيار نخبة من أعضاء هيئة التدريس (المدربين) الأكفاء لتدريس هذا البرنامج، وجاءت في المرتبة الثانية مجال المقررات الدراسية (المادة التعليمية) وبمتوسط حسابي (3.73) وبدرجة تقييم كبيرة مما يوحي بأن المقررات الدراسية التي تم اختيارها في هذا البرنامج تحقق الهدف الحقيقي من البرنامج، ثم جاء مجال (طرق التدريس) في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.56) وبدرجة تقييم كبيرة وهذا ما يدعم حقيقة نوعية أعضاء هيئة التدريس والذين يُمكنوا من استخدام أساليب تدريس فعّالة، في حين جاء في المرتبة الرابعة مجال (التقويم) وبمتوسط حسابي (3.49) وبدرجة تقييم كبيرة وربما يُعزى ذلك لقيام أعضاء هيئة التدريس باختيار طرق متنوعة موضوعية وهادفة من شأنها الوقوف بشكل حقيقي على مستوى الطالب، وجاء في المرتبة الخامسة مجال (إدارة البرنامج) وبمتوسط حسابي (3.24) وبدرجة تقييم متوسطة وربما يُعزى السبب في ذلك لأهمية الاتجاه نحو دور القيادة وأثرها في تطوير البرنامج وإعادة النظر في النمط القيادي المتبع، وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة مجال (البيئة المادية) بمتوسط حسابي (3.23) وبدرجة تقييم متوسطة، ومن خلال فقرات مجال البيئة المادية يتضح النقص في توفير المستلزمات الخاصة بالبرنامج من وسائل وتقنية عالية.

جدول (3) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الست والأداة ككل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أعضاء هيئة التدريس (المدربين)	3.80	.55
٢	المقررات الدراسية	3.73	.62
٣	طرق التدريس	3.56	.59
٤	التقويم	3.49	.61
٥	إدارة البرنامج	3.24	.58
٦	البيئة المادية	3.23	.65
٧	الأداة ككل	3.55	.42

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال أعضاء هيئة التدريس (المدربين) تراوحت بين (3.49-4.08) حيث كان أعلاها للفقرة التي نصت على "يهتم عضو هيئة التدريس بمظهره العام" وبمتوسط حسابي (4.08) بدرجة تقييم كبيرة، وأدناها الفقرة التي نصت على "يحفز المتدربين للالتحاق بدورات تدريبية أخرى" وبمتوسط حسابي (3.49) بدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.80) بدرجة تقييم كبيرة. وربما يكون السبب في حصول مجال أعضاء هيئة التدريس على المرتبة الأولى من حيث استجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة واقع البرنامج المطبق عليهم قدرة

أعضاء هيئة التدريس (المدربين) ومهاراتهم العالية في تحفيز المتدربين على تنمية قدراتهم ومهاراتهم العلمية والعملية والتي يحتاجون إليها في عملية التعليم لأنها تساعدهم على زيادة الدافعية لديهم وتخلصهم من النمط التقليدي في التدريس بالإضافة إلى قدرة المدربين على تعزيز العلاقات الإنسانية بين المتدربين وزيادة الألفة والمودة والمحبة بينهم الأمر الذي ربما أسهم في زيادة مفهوم الذات لديهم وخفف من شدة التوتر والقلق عندهم لأن الجانب النفسي البعيد عن أجواء التوتر يسهم في تنمية القدرات الإبداعية ويخلق أفكارا ناقدة مبنية على الحوار والمناقشة وتبادل وجهات النظر. وربما يكون السبب أيضا قدرة المدربين على إتباع أسلوب حل المشكلات أثناء عملية التدريس والقائم على جمع المعلومات وتمحيصها واختيار البديل المناسب للوصول إلى حل واقعي للمشاكل المطروحة، بالإضافة إلى التزام المتدربين بالوقت والحرص على حضور جميع المحاضرات من خلال الجدية في العمل وعدم إضاعة الوقت ورصد الغياب والحضور بشكل دقيق والحرص على أداء المهمات بشكل مخطط له جيدا ضمن منهجية علمية مبنية على التخطيط السليم والمنظم وتشجيع مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد عند المتدربين مما أثار أجواء من المتعة والتشويق أثناء تلقي المادة العلمية. ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يتبين اتفاق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث أن الأساليب الحديثة بالتدريس وقدرة أعضاء هيئة التدريس على توظيفها في العملية التعليمية من القواعد الأساسية لتطوير قدرات ومهارات المتعلمين. كما تتفق هذه الدراسة في هذا النقطة مع دراسة (يوسف، 2010) من حيث حصول مجال "أعضاء هيئة التدريس" على أعلى درجة تقييم.

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "أعضاء هيئة التدريس"

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يهتم عضو هيئة التدريس بمظهره العام	4.08	.82
٢	يملك المدرب الكفايات العلمية التي تمكنه من أداء مهامه بشكل جيد	4.07	.74
٣	يحدد المدرب المراجع الأساسية والمساندة للمقررات الدراسية	3.99	.83
٤	يتعامل المدرب بعدالة وموضوعية مع جميع المتدربين	3.97	.77
٥	يحدد المدرب المهارات المطلوب اكتسابها وأثرها في تحقيق التقدم الأكاديمي والمهني	3.93	.98
٦	يحرص المدرب على إكساب المتدربين خبرات جديدة لحل المشكلات التي قد تواجههم	3.92	.91
٧	يشجع المدرب المتدربين ليكونوا أعضاء مشاركين ومنتجين في مجال عملهم	3.91	.88
٨	يهتم أعضاء هيئة التدريس بحضور وغياب الطلبة	3.77	.87
٩	يوظف المدرب التكنولوجيا ومصادر المعلومات في العملية التعليمية	3.77	.84
١٠	يقدم المدرب المادة العلمية بطريقة مشوقة	3.76	.85
١١	يشجع المدرب الطلبة على مهارة البحث العلمي والتفكير الناقد	3.70	.97
١٢	يلتزم المدرب بحضور جميع المحاضرات	3.66	.73
١٣	يعمل المدرب على إقامة علاقات إنسانية مع المتدربين	3.65	.98
١٤	يحفز المدرب المتدربين على بذل أقصى قدراتهم لتطوير العملية التعليمية	3.64	1.05
١٥	يلتزم المدرب بالحضور في الوقت المحدد للمحاضرة	3.64	.89
١٦	يتيح المدرب مناخا إيجابيا للبحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها	3.63	.91
١٧	يحفز المدرب المتدربين للالتحاق بدورات تدريبية أخرى	3.49	1.05
	المجال ككل	3.80	.55

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال المقررات الدراسية (المادة التعليمية) تراوحت بين (3.61-3.81) حيث كان أعلاها للفقرة التي تنص على "هناك ترابط بين مفردات المقرر الواحد" وبمتوسط حسابي (3.81) بدرجة تقييم كبيرة وأدناها الفقرة التي تنص على "تنسجم المقررات الدراسية مع متطلبات العمل الإداري والتعليمي في المدرسة" وبمتوسط حسابي (3.61) بدرجة تقييم كبيرة. كما بلغ المتوسط الحسابي ككل (3.73) بدرجة تقييم كبيرة. وربما يكون السبب في ذلك أن مقررات هذا البرنامج تواكب الهموم والتحديات المعاصرة التي تواجههم أثناء عملية التدريس مما أسهم في حل المشكلات الإدارية التي واجهتهم مما انعكس بشكل ايجابي على مهاراتهم التعليمية والإدارية وعمل على تطويرها وتنميتها وفقا للاتجاهات المعاصرة فلا تصبح هذه التحديات عائقا أمام طموحاتهم ورغباتهم، وربما يكون السبب في ذلك قدرة هذه المقررات على تنمية مهاراتهم وقدراتهم العلمية والمبنية على التفكير الناقد والإبداعي مما ساهم في تحسين مسار تفكيرهم وأدائهم ورفع من مستوى القراءة الناقدة للأحداث والتطورات العلمية المتسارعة. وربما يكون السبب في ذلك قدرة المدرب على ربط مفردات المقرر الواحد مع بعضها وتلمس احتياجات المتدربين من خلال ربط الواقع النظري بالواقع العملي وتلبية الاحتياجات والمتطلبات الأساسية للمتدربين بالإضافة إلى التخطيط السليم بالنسبة للمدربين أثناء عرض المادة العلمية حيث يتناسب المقرر الدراسي مع ما خصص له من زمن ولبى حاجات ورغبات المتدربين حيث الترابط والتسلسل المنطقي والشمولية في عرض الأفكار مما أتاح فرصا حقيقية وواقعية للتعلم النشط المبني على جعل المتدرب محور العملية التعليمية. وتتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث أن نوعية وجودة المقررات الدراسية من العوامل المهمة لتحقيق أهداف أي برنامج.

جدول (5) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "المقررات الدراسية(المادة التعليمية)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
18	هناك ترابط بين مفردات المقرر الواحد	3.81	.85
١٩	تتيح المقررات الدراسية فرصا حقيقية وواقعية للتعلم النشط	3.81	.76
٢٠	تتميز المقررات الدراسية بالترابط والتسلسل المنطقي في عرض الأفكار	3.78	.88
٢١	يقدم المدرب المقرر بطريقة تساعد المتدربين على تحسين مسار تفكيرهم وأدائهم وفقا لتصور نابع من ثقافتهم وبيئتهم.	3.76	.77
٢٢	يتناسب حجم المقرر الدراسي مع ما خصص له من الزمن	3.76	.77
٢٣	تتميز المقررات الدراسية بالشمولية	3.75	.82
٢٤	تشبع المقررات المطبقة في الدورة حاجات ورغبات المتدربين	3.74	.85
٢٥	يتلمس المدرب من خلال المقرر احتياجات المتدربين ويعمل على تحقيقها	3.71	.80
٢٦	تشجع المقررات الدراسية على التفكير العلمي	3.65	.83
٢٧	تواكب المقررات الدراسية التحديات المعاصرة التي تواجه العملية الإدارية والتعليمية	3.64	.80
٢٨	تنسجم المقررات الدراسية مع متطلبات العمل الإداري والتعليمي في المدرسة	3.61	.80
	المجال ككل	3.73	.62

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال "طرق التدريس" تراوحت بين (3.43-3.78) حيث كان أعلاها للفقرة التي تنص على "يستخدم المدرب ورش العمل المبنية على الحوار والمناقشة والاستماع لوجهات نظر المتدربين" وبمتوسط حسابي (3.78) بدرجة تقييم كبيرة، وأدناها الفقرة التي تنص على "تعطى طرق التدريس المستخدمة مجالا أوسع لمشاركة الطالب" وبمتوسط حسابي (3.43) بدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.56) بدرجة تقييم كبيرة. وربما يكون السبب في ذلك إلى حرص المدربين على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس المبنية على التعلم التعاوني والحوار والمناقشة والاستماع إلى وجهات النظر بأسلوب ديمقراطي ينمي مهارات التفكير العليا عندهم الأمر الذي ساهم في تنمية المهارات العلمية والعملية في نفوس المتدربين وأوجد أجواء من الإثارة والمتعة أثناء تلقي المادة التعليمية بعيدا عن عنصر الملل لأن كثيرا من المتدربين يركزون على حفظ المعلومة واسترجاعها أكثر من اكتساب المهارة لاسيما وأننا نعيش في عصر التطور التقني والتكنولوجي الذي يجعل من تعلم المهارة وصقلها في نفوس المتعلمين الهدف الرئيس من عملية التعليم الحديثة لأنه كلما نوّع المدرب من أساليب التدريس وربطها بأسئلة واضحة وهادفة كلما زادت مهارات التفكير العليا لدى المتدربين. وربما يكون السبب في ذلك قدرة المدرب على طرح أفكار جديدة في المناقشات وورش العمل اليومية والمرتبطة بأنشطة تقييميه مختلفة تتيح الفرصة للمتدربين للممارسة الحقيقية والتطبيق العملي للمادة العلمية. وتتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة من حيث أن الأساليب الحديثة بالتدريس وقدرة أعضاء هيئة التدريس على توظيفها في العملية التعليمية من القواعد الأساسية لتطوير قدرات ومهارات المتدربين.

جدول (6) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "طرق التدريس"

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
29	يستخدم المدرب ورش العمل المبنية على الحوار والمناقشة والاستماع لوجهات نظر المتدربين	3.78	.85
30	يستخدم المدرب أسلوب التعليم التعاوني أثناء المحاضرة	3.71	.76
٣١	يحث المدرب على طرح أفكار جديدة في المناقشات وورش العمل اليومية	3.61	.76
٣٢	يطرح المدرب أسئلة واضحة وهادفة لتحقيق أهداف الدورة	3.58	.79
٣٣	يركز المدرب على طرائق التدريس التي تنمي المهارات أكثر من حفظ المعلومات واسترجاعها	3.54	.77
٣٤	يحرص المدرب على تنوع الأنشطة التعليمية المختلفة، والتي تتيح للمتدرب الفرصة للممارسة والتطبيق	3.53	.81
٣٥	تتضمن طلاق التدريس فرصا حقيقية لتعلم الطلبة	3.50	.72
٣٦	يطرح المدرب أسئلة تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتدرب	3.49	.75
٣٧	ينوع المدرب في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة	3.47	.73
٣٨	تعطى طرق التدريس المستخدمة مجالا أوسع لمشاركة الطالب	3.43	.84
	المجال ككل	3.56	.85

ويبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال "التقويم" تراوحت بين (3.08-3.73) حيث كان أعلاها للفقرة التي تنص على "يبدي المدرب أهمية واضحة للاختبارات" وبمتوسط حسابي (3.73) بدرجة تقييم كبيرة، وأدناها الفقرة التي تنص على "يطلب المدرب من المتدربين تقويم أدائه ويحثهم على ذلك" وبمتوسط حسابي (3.08) بدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.49) بدرجة تقييم متوسطة. وربما يكون السبب في ذلك عدم انتباه المدربين على التنوع في أساليب التقويم بالدرجة المطلوبة حيث أن التنوع يساهم في زيادة الدافعية نحو التعلم ويبعد الرتابة والملل عنهم لأن قدرة المدربين على معرفة قدرات المتدربين ومراعاة الفروق الفردية ومؤهلاتهم يسهم في تحقيق نتائج التعليم الفعال فاستخدام أسئلة مقالية تارة وأسئلة موضوعية تارة أخرى يجعل من عملية التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، وينمي الجوانب المعرفية والمهارية والنفس حركية عند المتدربين حسب تصنيف بلوم للأهداف، وهذا ما لم يركز عليه المتدربون بشكل كافٍ لأن قيام المدربين بإعطاء أنشطة تقويمية متنوعة داخل القاعة وربطها باستراتيجيات التدريس تتيح الفرصة للمتدربين لتقويم أدائهم بشكل فوري وتعطيهم التغذية الراجعة المستمرة للمهام الموكلة إليهم والتي عن طريقها يعرف المتعلم نقاط القوة كي يعززها ونقاط الضعف كي يعالجها. لاسيما وأن ارتبطت بالمتابعة الحثيثة من قبل المدربين وإعطائهم صورة واضحة عن آلية التقويم من بداية الدورة إلى نهايتها، لأن معظم الأهداف والأنشطة والأساليبمرتبطة بشكل واضح ودقيق مع عملية التعليم والأسئلة المقدمة للمتدربين. وهذا يتفق مع دراسة توماس ولودمان (Tomas and Lodman, 2001) في حصول مجال "التقويم" على درجة تقييم عالية.

جدول (7) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "التقويم"

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
39	يبدي المدرب أهمية واضحة للاختبارات	3.73	.86
40	يقدم المدرب صورة واضحة عن آلية تقويم المتدربين مع بداية الدورة	3.68	.89
41	يستخدم المدرب أساليب تقويم متنوعة	3.64	.82
٤٢	تقيس أسئلة الاختبار المقدمة للمتدربين مدى تمكن المتدرب وتحصيله أثناء الدورة	3.60	.78
٤٣	تتسم أسئلة الاختبار المقدمة للمتدربين بالدقة والوضوح	3.56	1.01
٤٤	يتضمن الاختبار أسئلة موضوعية وأخرى مقالية	3.50	.93
٤٥	يراعي المدرب الفروق الفردية بين المتدربين	3.47	.98
٤٦	تتم عملية التقويم بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز	3.44	.85
٤٧	يستخدم المدرب طرق دقيقة لعملية التقويم	3.41	.84
٤٨	يقوم المدرب بإعطاء نشاطات تقويمية داخل القاعة	3.30	.85
٤٩	يطلب المدرب من المتدربين تقويم أدائه ويحثهم على ذلك	3.08	.96
	المجال ككل	3.49	.61

كما يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال (إدارة البرنامج) تراوحت بين (2.95-3.58) حيث كان أعلاها للفقرة التي تنص على "تحرص إدارة البرنامج على متابعة الدورة للكشف عن مدى اكتساب المتدربين للمهارات العملية والعلمية" وبمتوسط حسابي (3.58) بدرجة تقييم كبيرة، وأدناها الفقرة التي تنص على "تحرص إدارة البرنامج على تقويم المتدربين للدورة من كافة جوانبها" وبمتوسط حسابي (2.95) بدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.24) بدرجة تقييم متوسطة. وقد يكون السبب في ذلك عدم دراية إدارة البرنامج بشكل كافٍ في تحقيق أهداف هذا البرنامج بشكل يلبي جميع رغبات واحتياجات واستفسارات الملتحقين بالبرنامج من خلال عدم التركيز الكافي للأساليب والأدوات التي تحقق نتائج عملية التعليم المطلوبة. ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يتبين اتفاق هذه الدراسة مع دراسة سيبهان وأومان (siegbhan and Oman, 2004) من حيث إن على الجامعة أن تغير من العمليات الإدارية لتشكيل صورة قوية لها.

جدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمجموع لجميع فقرات مجال "إدارة البرنامج"

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
50	تحرص إدارة البرنامج على متابعة الدورة للكشف عن مدى اكتساب المتدربين للمهارات العملية والعلمية	3.58	.91
51	تحرص إدارة البرنامج على تلبية رغبات واحتياجات المتدربين والإجابة عن استفساراتهم	3.44	.96
52	تتلمس إدارة البرنامج احتياجات المتدربين للدورات التي يرغبون للالتحاق بها في المستقبل	3.42	.70
53	تحرص إدارة البرنامج على متابعة المتدرب ومدى التزامه بالوقت	3.25	.96
54	تحرص إدارة البرنامج على اختيار مدربين يتمتعون بالخبرة والكفاءة في إستراتيجيات التعليم الحديثة	3.20	.79
55	تتسم إدارة البرنامج بالكفاية العلمية والإدارية القادرة على إدارة البرنامج بفعالية وجودة عالية	3.19	.94
56	تهتم إدارة البرنامج بتحقيق أهداف الدورة	3.17	.73
57	تطبق إدارة البرنامج معايير عالية في الجودة عند اختيار المكان والأدوات والمعدات اللازمة للدورة	3.16	.96
58	تحرص إدارة البرنامج على توثيق العلاقات الإنسانية	3.04	.92
59	تحرص إدارة البرنامج على تقويم المتدربين للدورة من كافة جوانبها	2.95	.95
	المجال ككل	3.24	.58

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال البيئة المادية تراوحت بين (3.07-3.43) حيث كان أعلاها للفقرة التي تنص على "يحتوي مختبر الحاسوب على العدد المناسب من الأجهزة" وبمتوسط حسابي (3.43) بدرجة تقييم متوسطة، وأدناها الفقرة التي تنص على "تتوفر الوسائل المساعدة مثل:(البطاقات، الحاسب الآلي، أجهزة عرض ... إلخ) وبمتوسط حسابي (3.07) بدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.23)

بدرجة تقييم متوسطة. وربما يكون السبب في ذلك عدم اهتمام الجامعة بتوفير كافة سبل الراحة والدافعية نحو التعلم للمتدربين لعدم درايتهم الكافية بأهمية البيئة المادية المناسبة وإعداد المكان المناسب بشكل جيد وتزويده بالوسائل والأدوات الحديثة في عملية التدريس أو إجراء عملية الصيانة اللازمة للأجهزة والأدوات التعليمية بشكل مستمر قبل بدء البرنامج التعليمي. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خضرا والقطاونة (2011) من حيث إن قلة توافق البيئة المادية المناسبة للمتعلمين يقلل من تحفيز الطلبة لعملية التعليم ويجعل استجاباتهم متوسطة أو دون المستوى المطلوب.

جدول (9) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مجال "البيئة المادية"

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
60	يحتوي مختبر الحاسوب على العدد المناسب من الأجهزة	3.43	.88
61	يتوفر في البرنامج المكان المناسب لفترات الراحة وتناول المشروبات	3.39	.97
62	يعتبر عدد الطلبة مناسب لإحداث عملية التعلم الفعال	3.32	.90
63	يتوفر للمتدرب المكان المناسب لعملية التعليم	3.26	.91
64	يتم إجراء عمليات الصيانة اللازمة للأجهزة والأدوات التعليمية بشكل مستمر	3.25	1.00
65	يتوفر في القاعات مقاعد مريحة تساعد المتدربين في تحقيق عملية التعلم	3.17	1.00
66	تتوفر في البرنامج الأدوات والمعدات اللازمة	3.16	1.00
67	جهزت قاعة التدريب بشكل ملائم من حيث الإضاءة والتكييف	3.09	1.90
68	تتوفر الوسائل مثل (البطاقات، الحاسب الآلي، أجهزة عرض.... إلخ)	3.07	.87
	المجال ككل	3.23	.65

السؤال الثاني:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لواقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف تعزى لأثر الجنس (ذكور، إناث)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع برنامج الدبلوم العام في التربية كما يراها الطلبة الملتحقين بالبرنامج في جامعة الجوف حسب متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "T" والجدول أدناه يوضح ذلك.

أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($a \leq 0.05$) في واقع برنامج الدبلوم التربوي كما يراها الطلبة الملتحقين بالبرنامج في جامعة الجوف تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث على المحاور التالية (أعضاء هيئة التدريس، المقررات الدراسية،التقويم، وعلى الأداء ككل). وربما يكون السبب في ذلك أهمية هذا البرنامج بالنسبة للإناث وحاجتهن له في العملية التعليمية، ورغبتهن في اتباع

أفضل الطرق التعليمية في استخدام الأساليب الحديثة في التدريس كون هذا البرنامج مصمما وفق منهجية علمية حديثة ينمي تقدير الذات لديهن لأن الإناث أصبحن بحاجة لمثل هذه المهارات لإثبات الذات، وإظهار المنافسة، الأمر الذي دفع الإناث لزيادة طاقتهن وهممهن في الإعداد والتدريب الجيد، وتلقي المحاضرات العلمية والعملية بجدية أكبر والمثابرة والطموح للوصول إلى الهدف الحقيقي من عملية التعليم والتعلم. الأمر الذي ربما أوجد جوا من الإثارة والتشويق والمتعة بالنسبة للمتدربات وربما يكون السبب في ذلك أيضا لكون أغلب الملتحقين من الذكور هم في وظائف رسمية حسب البيانات على عكس الإناث اللواتي يبحثن عن وظيفة من شأنها تحقيق ذواتهن. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2010) وخضرا والقطاونة (2011) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الكبيسي (2008) من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

جدول (10) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" لأثر متغير الجنس على واقع برنامج الدبلوم التربوي كما يراه الطلبة الملتحقون بالبرنامج

المحـــــــور	ذكور		إناث		درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أعضاء هيئة التدريس (المدربين)	3.6676	.55756	4.0223	.45212	98	-3.468	.001
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	3.6046	.57569	3.9410	.64824	98	-2.692	.008
طرق التدريس	3.5175	.56183	3.6432	.63181	98	-1.032	.305
التقويم	3.3983	.57575	3.6511	.64976	98	-2.021	.046
البيئة المادية	3.1869	.60983	3.3243	.71068	98	-1.022	.309
إدارة البرنامج	3.3063	.57526	3.1270	.58006	98	1.500	.137
الأداة ككل	3.4750	.43454	3.6693	.38128	98	-2.256	.026

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لواقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف تعزى لأثر التخصص (علمي، أدبي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع برنامج الدبلوم العام في التربية كما يراها الطلبة الملتحقين بالبرنامج في جامعة الجوف حسب متغير التخصص، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "T"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع برنامج الدبلوم التربوي كما يراها الطلبة الملتحقين بالبرنامج في جامعة الجوف تعزى إلى التخصص

على جميع محاور أداة الدراسة وعلى الأداة ككل وربما يكون السبب في ذلك لعدم أهمية التخصص للالتحاق بهذا البرنامج بالنسبة لجميع الملتحقين فيه مما دفع الجميع إلى الرغبة والاستفادة من هذا البرنامج كون المدربين استخدموا أسلوبا حديثا في التدريس يعتمد على مبدأ تفريد التعليم وإتاحة الفرصة لجميع المشاركين ليكونوا محور العملية التعليمية ودور المدرب التوجيه والتنظيم وإثارة الأسئلة الإبتكارية والناقدة وتعزيز العلاقات الإنسانية وطرح أفكار جديدة في المناقشات وورش العمل. وربما يكون السبب في ذلك إلى الجدية المتباينة بين جميع المتدربين على اختلاف تخصصاتهم للاستفادة من هذا الدبلوم كونه وضعهم أمام واقع يعيشونه ويتلمسونه أثناء ممارستهم التعليمية التي أصبحت بحاجة للبحث والاستقصاء عن حلول واقعية وعلمية لها، الأمر الذي ربما قد ركز عليه المدربون في هذا الدبلوم من خلال إكسابهم للمهارات والقدرات والكفايات المطلوبة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2010) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص.

جدول (11) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" لأثر متغير التخصص على واقع برنامج الدبلوم التربوي كما يراه الطلبة الملتحقون بالبرنامج

المحـــــــور	علمية		إنسانية		درجات الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أعضاء هيئة التدريس (المدربين)	3.8337	.50248	3.7610	.59352	98	.663	.509
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	3.7465	.59527	3.7102	.65573	98	.290	.772
طرق التدريس	3.5308	.59195	3.6000	.58927	98	-.586	.560
التقويم	3.4965	.61617	3.4867	.61672	98	.079	.937
البيئة المادية	3.2714	.69803	3.2014	.59622	98	.537	.593
إدارة البرنامج	3.1942	.63134	3.2896	.52237	98	-.819	.415
الأداة ككل	3.5520	.41642	3.5414	.43696	98	.125	.901

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لواقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الجوف تعزى لأثر الخبرة (بدون خبرة، 1–5 سنوات، 6–10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع برنامج الدبلوم العام في التربية كما يراها الطلبة الملتحقون بالبرنامج في جامعة الجوف حسب متغير الخبرة، الجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الخبرة على واقع برنامج الدبلوم التربوي

المحور	متغير الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعضاء هيئة التدريس (المدربين)	بدون خبرة	28	3.9454	.39539
	من ١ – ٥ سنة	30	3.8353	.43867
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.6016	.49547
	أكثر من ١٠ سنة	20	3.7559	.82954
	المجموع	100	3.7988	.54648
المقررات الدراسية (المادة التعليمية)	بدون خبرة	28	3.8377	.50121
	من ١ – ٥ سنة	30	3.8121	.52247
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.5909	.66198
	أكثر من ١٠ سنة	20	3.6045	.83177
	المجموع	100	3.7291	.62210
طرق التدريس	بدون خبرة	28	3.6107	.45813
	من ١ – ٥ سنة	30	3.6533	.47542
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.3818	.62231
	أكثر من ١٠ سنة	20	3.5650	.82480
	المجموع	100	3.5640	.58870
التقويم	بدون خبرة	28	3.5195	.54481
	من ١ – ٥ سنة	30	3.5848	.56732
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.3512	.52132
	أكثر من ١٠ سنة	20	3.4682	.84165
	المجموع	100	3.4918	.61333
البيئة المادية	بدون خبرة	28	3.4484	.56290
	من ١ – ٥ سنة	30	3.3333	.63662
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.2273	.58441
	أكثر من ١٠ سنة	20	2.8111	.68976
	المجموع	100	3.2378	.64885
إدارة البرنامج	بدون خبرة	28	3.1500	.56667
	من ١ – ٥ سنة	30	3.4567	.53413
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.2682	.52860
	أكثر من ١٠ سنة	20	3.0100	.64310
	المجموع	100	3.2400	.58066
الأداة ككل	بدون خبرة	28	3.6271	.32172
	من ١ – ٥ سنة	30	3.6422	.35505
	من ٦ – ١٠ سنة	22	3.4285	.36248
	أكثر من ١٠ سنة	20	3.4221	.62987
	المجموع	100	3.5469	.42427

ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية حسب متغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي. حيث أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة على واقع برنامج الدبلوم العام في التربية كما يراها الطلبة الملتحقون بالبرنامج في جامعةٍ الجوف على المحورين (البيئة المادية، وإدارة البرنامج) ولم تظهر هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على باقي المحاور وعلى الأداة ككل، ولبيان دلالة

الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخراج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (13) : تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على واقع برنامج الدبلوم التربوي

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أعضاء هيئة التدريس (المدربين)	بين المجموعات	1.534	3	.511	1.75	.162
	داخل المجموعات	28.031	96	.292		
	المجموع	29.565	99			
المقررات الدراسية	بين المجموعات	1.267	3	.422	1.093	.355
	داخل المجموعات	37.047	96	.386		
	المجموع	38.314	99			
طرق التدريس	بين المجموعات	1.031	3	.344	.991	.400
	داخل المجموعات	33.280	96	.347		
	المجموع	34.310	99			
التقويم	بين المجموعات	.727	3	.242	.637	.593
	داخل المجموعات	36.514	96	.380		
	المجموع	37.241	99			
البيئة المادية	بين المجموعات	5.160	3	1.720	4.526	.005
	داخل المجموعات	36.520	96	.380		
	المجموع	41.680	99			
إدارة البرنامج	بين المجموعات	2.711	3	.904	2.834	.043
	داخل المجموعات	30.669	96	.319		
	المجموع	33.380	99			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.073	3	.358	2.057	.112
	داخل المجموعات	16.748	96	.174		
	المجموع	17.820	99			

يتبين من الجدول رقم (14):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مجال البيئة المادية بين بدون خبرة وأكثر من 10 سنوات، وجاءت الفروق لصالح من هم بدون خبرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مجال البيئة المادية بين (1-5) سنوات من جهة وأكثر من 10 سنوات، وجاءت الفروق لصالح من (1-5) سنوات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين (1-5) سنوات وأكثر من 10 سنوات، وجاءت الفروق لصالح (1-5) سنوات في مجال إدارة البرنامج.

وربما يكون السبب في حصول أفراد مجتمع الدراسة من هم بدون خبرة ومن خبرتهم (1-5) سنوات على استجابات أكثر في تقييم واقع برنامج الدبلوم التربوي من وجهة نظرهم عن مجموعة من هم (أكثر من 10 سنوات) بالنسبة للمجال الخامس (البيئة المادية) أن هؤلاء الأفراد وجدوا في هذه البيئة المكان المناسب لعملية التعليم التي يحتاجونها كونهم حديثي الخبرة. وربما يكون السبب في ذلك أن هؤلاء الأفراد تلقوا عمليات تعليم حديثة وجديدة بالنسبة لهم أدت إلى زيادة مستوى الدافعية والثقة بالنفس لديهم وأوجدت أجواء من

الإثارة والتشويق وخففت من شدة التوتر والقلق من المشاكل التي قد تواجههم في المستقبل، الأمر الذي ربما لم يكن موجودا لدى من خبرتهم (أكثر من 10 سنوات) بسبب طول المدة التي خاضوها في عملية التعليم.

جدول (14) : المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر الخبرة على واقع برنامج الدبلوم التربوي

المحور	متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	بدون خبرة	من ١-٥ سنوات	من ٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
المحور الخامس: البيئة المادية	بدون خبرة	3.4484	-	-.11508	.22114	.63730
	من ١-٥ سنوات	3.3333		-	.10606	-52222
	من ٦-١٠سنة	3.2273	-.22114	-.10606	-	.41616
	أكثر من ١٠سنة	2.8111	-.63730	.52222	-.41616	-
المحور السادس: إدارة البرنامج	بدون خبرة	3.1500	-	-.30667	-.11818	.14000
	من ١-٥ سنوات	3.4567	.30667	-	.18848	.44667
	من ٦-١٠ سنة	3.2682	.11818	-.18848	-	- .25818
	أكثر من ١٠ سنة	3.0100	-.14000	-.44667	.25818	-

وربما يكون السبب في حصول أفراد مجتمع الدراسة ممن خبرتهم (1-5) سنوات على استجابات أكثر في تقييم واقع برنامج الدبلوم التربوي من وجهة نظرهم عن مجموعة من هم (أكثر من 10 سنوات) بالنسبة لمجال "إدارة البرنامج" أن هذه الفئة من المجتمع وجدوا أن عمل إدارة البرنامج يلامس احتياجاتهم الحقيقية في تحقيق ما يتطلعون إليه.

- **التوصيات** :

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء مزيد من الدراسات على عينات ومناطق أخرى في المملكة العربية السعودية.
- إعادة النظر في عمليات التقويم والتجهيزات المادية وإدارة البرنامج في جامعة الجوف من قبل المسؤولين عن عمليات تطوير الدراسات العليا.
- تحفيز المتدربين على التنوع في أساليب التدريس الحديثة وربطها بعمليات التقويم المناسبة.
- الأخذ بالمقترحات التي قدمت من قبل المتدربين لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.
- توظيف جميع الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التعليم من خلال القيام بالورش التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين للوصول بالعملية التعليمية إلى مستوى الجودة والإتقان الحقيقي.
- عقد شراكات بين الجامعات التي حققت معايير جودة عالية في مجال الدبلومات لتبادل الخبرات والزيارات الميدانية.
- التركيز على تنمية المهارات وإكسابها للمتدربين في أي برنامج تدريبي أكثر من تلقين المعلومات واسترجاعها.
- عقد الدورات التدريبية للموظفين والإداريين بالجامعة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم وكفاءاتهم العلمية والإدارية بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية.

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

- الترتوري، محمد عوض. 2006م. إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الثبيتي، جويبر ماطر، وحريري، هاشم بكر. ٢٠٠٣م."إعادة الهندسة الكلية الشاملة لعمل الجامعة"، ط١. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حارب، سعيد عبدالله. 2009م. الجودة في التعليم العالي، الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم والتعليم العالي: رؤية مستقبلية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.
- حربي، منير عبدالله. 2006م. التعليم الجامعي عن بعد في عصر المعلوماتية، أهدافه وخصائصه بين القبول والرفض. مجلة كلية التربية. 31 (4). 59-77.
- حمود، رفيق محمد. 2001م. إسهام التعليم العالي في تطوير الأنظمة التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي في الفترة من 2 إلى5 مارس. بيروت.
- الحميدي، عبد الرحمن. 2004م. أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية. الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- خضراء، ارشود الجعافرة والقطاونة، سامي سليمان. 2011م. واقع الدراسات العليا في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة دمشق، 26 (3). 270-308.
- الخضير، خضير سعود. 1427ه. التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الطموح والانجاز. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الخوري، عليان وأبو دفة، سناء. 2004م. تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية في غزة من وجهة نظر الخريجين، مجلة الجامعة، 12 (2)، غزة، فلسطين.
- السنبل، عبد العزيز. 2007م. التربية والتعليم العالي في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- شحاته، حسن. 2008م. مفاهيم جديدة لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- عوض، عادل. 2004م. أسس تطوير التعليم العالي في الجامعات العربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 25 (9). 76-91.
- الكبسي، عبد الواحد حميد. 2008م. واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به من وجهة نظر الطلبة. مجلة العلوم الإنسانية. 22 (8). 247-270.
- عطيات، مظهر وخالد. ٢٠١٠م. تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. عمان: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٦)، عدد (٣).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. 2006م. المؤتمر الثامن للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. القاهرة.
- ١٦. المنيع، محمد عبدالله. 1430ه. متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية، منظور مستقبلي. بحث مقدم لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي. الرياض.

- ١٧. يوسف، عاصف. 2010م. واقع الكفايات التدريسيةلأعضاء هيئة تدريس الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة دمشق. 26 (2). 115-127.

• المراجع الأجنبية :

- Sperlich Andrea. 2007. "Students as active partners: Higher education management in Germany". University of Mennheim. Dissertation abstracts international. 39 (6) P. 1463.
- Roberts Jayne. 2007. "Student perspective: evaluation a higher education administration program". University of South Misisippi. Dissertation abstracts international. 50 (12).P. 3922 – A.
- Katrien S., Filip D. and Steven J. 2005. "Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education", 30 (4), pp 331–347.
- Phirom Leng, 2010. "Students' Perceptions toward Private Sector Higher Education in Cambodia". Ohio University, Master Thesis.
- Siegbahn, Caroline, Oman, Jenny. 2009. "Identity And Image Of A University: Study Of Management And Students", Lule University of Technology from.DEI.33-A,B. 1092.
- Tomas,A. And Lodman, W. 2001. "Evaluating Education Programs Using A national Survey". Journal of Educational Research, 9 (4), P. 4.

****

Research:7

The Effect of Using Blogs on Developing Some Functional Writing Skills of Second Year Secondary School Students in Beni-Suef.

Dr. Mukhtar Abd Elfattah Abd Elmaksoud,
Lecturer of Curriculum and Instruction,
Faculty of Education, Beni-Suef University

The Effect of Using Blogs on Developing Some Functional Writing Skills of Second Year Secondary School Students in Beni-Suef.

By Dr. Mukhtar Abd Elfattah Abd Elmaksoud,

Abstract

The use of the internet, as a powerful communication tool has spread throughout the world since it was discovered. It has become as one of the most important means of communication among individuals, peoples and nations. Functional writing often turns a complex subject into something that is more understandable to the reader. Teachers can help students master this type of writing by assigning various functional writing activities. After dealing with the review of literature, observation and interviews, the researcher stated the problem of the study. Objectives, importance, questions, hypotheses, tools, delimitations, sample, terms and references of the study were mentioned. Questions of the study were:(1) What are the functional writing skills that are important to second year secondary school students?(2)What is the effect of blogs on developing each one of the functional writing skills which are important to second year secondary school students?(3)What is the effect of blogs on developing the overall functional writing skills which are important to second year secondary school students? Participants were chosen randomly from Beni-Suef Secondary School for Girls Procedures included administering the questionnaire to senior teachers after achieving validity and reliability. According to the results of the questionnaire, the researcher started designing a program to help students develop the functional writing skills.. The skills were: Punctuation, Book Reviews, Business Letter, Event Posters, Community Banners, and Giving pieces of Advice. Before administering the pre-test, the researcher submitted it to some juries for validity, then reliability was achieved. Students' scores were low. Afterwards, the researcher started teaching the program to train students through the use of blogs. Students took the instructional materials. The students were post tested. The findings revealed that using blogs had a positive effect on students' functional writing skills.

Keywords:: Blogs, , Writing, Functional Writing,

Introduction

The use of the internet, as a powerful communication tool has spread through out the world since it was discovered. It has become as one of the most important means of communication among individuals, peoples and nations. The internet has broadened horizons and scope of life. Advertising on web pages, e-mail, instant chat, video conferencing and many other ways of communicating has evolved through out the years. People can log in and instantly see which of friends are online. A person

can send an instant message, e-mail , chat or make a video call. In addition, a person can see colleagues and discuss issues with each other Cary, (2013 1-2) pointed out that the Internet helps users with multiple means of communicating. Users may communicate with friends, colleagues, news reporters, editors and even any strangers. Today there are more ways to reach out to people who were traditionally difficult to contact. As technology advances, the means of Internet communications become increasingly convenient and varied. Members of social networking sites are able to send messages, comments, links, articles and pictures to other members of the site. Communication is not just between the sender and receiver, it is also available to other members who have access to browse your site. These other members may also make comments. This type of relationship is known as an Internet community. Skype.com is a website dedicated to providing online phone calls to other Skype members. This type of communication is known as Skype-to-Skype calling. E-mail does not only allows a person to communicate with other email users, but it also is a way of receiving, , newsletters, coupons, daily inspirational quotes and job postings. It is known that registered users are able to save drafts and past important e-mails for future reference.

Blogging is a writer's way of expressing his thoughts, ideas, and social and political views online. Bloggers communicate to readers, who in turn make comments and send their links to other readers. Some bloggers gain notoriety through building a devout group of readers. Once bloggers have a following, they may be contacted by sponsors or they may propose sponsorship to interested companies.

The Difference between Vlogs and Blogs

Cary added that vlogs are the same concept as blogs, except vlogs are digitally recorded. You can create a vlog on a digital video camera, digital camera, or cell phone. Video can then be uploaded onto computer and shared with viewers.

Online forums or message boards are an interesting way for participants to express their knowledge or views of a particular subject. Participants may speak, for example, on issues like new political agendas, their favorite sports teams or discuss their concerns about new technology. Message boards range from home improvement to medical experiences and procedures.

Readers of news articles can communicate with the public, news reporters and editors by expressing their points of view of online articles.

Other readers may make comments about the article or the previous comments about the article. Comments about comments comprise what is known as a thread.

Functional Writing

Functional writing needs to be clear in meaning and follow all writing conventions. Functional writing skills are as significant as thesis writing skills in that they, too, communicate meaning to a particular audience. Functional writing can be fun, serious, light or strictly informative. A good piece of functional writing communicates well and often motivates the recipient to action. Letter-writing is a functional writing activity. Invitations and thank-you notes are another. Business letters, particularly letters of complaint, are a very common form of functional writing. Event posters, community banners, resumes, applications, forms and e-mails -- all these are types of functional writing. Although practical in nature, functional writing is a challenge in that the content must be succinct and still get the message across.

Secondary School-Age Writing Activities for Developing Functional Writing Skills

"Every secondary student has a teacher he likes and admires. Suggest to your child that he write to that teacher and tell her why he likes her and the class so much. The teacher's choice can be past or present. This is specially good for Education Week or National Teachers Day. Another functional writing opportunity is to write a letter to the editor in response to a local editorial that was critical of youth. It is your child's job to tell the reading audience why the negatives do not apply. Job applications often have a space for writing "additional comments." Encourage your daughter to explain why she will be a kid whom the owner remembers long after her high school job has ended. " Walters, (2013:1-3)

"The real power of blogging, the great benefit in writing for a blog, goes not to the audience but rather to the writer. It is in the very act of writing, the preparation of the content the audience are going to share, that the benefit is found." (Moulton, 2008, Para. 6). Writing is a reflective process, and the creation of content a person is going to share causes him to work hard to make your thinking clear. Blogging forces the writer to think through what he or she is trying to say and to say it clearly." Cox, (2012: 1).He added that

because of the focus on “real-world” assessment and materials from both the Guidelines and Standards, students began to be introduced to

authentic texts. As students read authentic texts; students then responded by writing original pieces in the L2. As discussed below, the Standards also encouraged integrating language and culture, rather than making the study of culture a separate component in the language classroom.

Jones(2006:7)pointed out that it is known that there is a well-established body of literature which focuses on computer - based technology tools, such as word processors, computer-mediated communication (CMC) tools (e-mail, bulletin boards, and chats), Web page projects, or a combination of tools. "Some of this literature examines the application of these technologies to various aspects of writing such as syntax (grammar, spelling, punctuation), content and language development, affect and motivation perspectives, current theoretical perspectives (e.g., constructivism, cognition, and meta-cognition), current writing pedagogy (e.g., process approach, post process, and genre), and teaching practices (error correction, feedback, peer editing, collaborative learning and writing, and solving problems). However, the research on L2 writing, particularly ESL writing, and its use of technology is still relatively limited.

It was not too long ago that people started using the Internet. A person types what he wants and sends the mail to the relevant mail address. Now there is the facility where anyone can attach files and send them to who ever he wants. He can attach files, folders, wave files, pictures and any other sort of file he can think of provided that the size and format is compatible on both ends. "Now it is also possible to encrypt e-mail messages. Once the file is encrypted it is almost impossible to be viewed by any third party. This depends according to the level of inscription.The internet has shown new ways of communication and has actually taken communication to a whole new level. Now it is almost impossible to imagine life or communication without the internet." Bizymoms(1997:2)

Micro-Skills of Writing

Henry (2000) mentioned the micro-skills involved in writing skills. Mastery of these micro-skills helps the writer to have a good command over writing free of mistakes and errors. In the process of micro-skills the writer needs to:

1. use the script, spellings and punctuations correctly.
2. apply the accurate words to state the right tense, case and gender.

3. make use of major components such as subject, verb and object
4. appropriately which can convey the thought of writer clearly to the reader.
5. make the text coherent to make the reader understand easily.
6. place all parts of speech properly.
7. apply the vocabulary and terminologies appropriately.
8. use the style of writing suitably to the requirements of the audience.
9. clarify the central ideas from the sustaining information.
10. avoid from jargon, slang, taboos and keep in mind the standard of language according to the mental level of the reader.
11. judge the prior knowledge of the audience about the subject."

Javed ; Juan ; Nazli, (2013: 131-132)

"Pylkkänen and McElree (2006) added that the students have to construct sentences bearing in mind grammatical coordination, appropriate lexis and correct spellings. It can be said that this is the best way of improving writing skills. Wren and Marten (2006) also narrated that the student has to construct

sentences keeping in mind grammatical synchronization and variation, not to mention using appropriate terminology and correct spellings.. The ultimate meaning of writing skill is to construct grammatically correct sentences and to communicate a meaning to the reader.

Pylkkänen and McElree (2006) pointed out that "Real life communicative writing tasks, on the other hand, are letter-writing, form filling, report writing and so on. These communicative writing tasks are rarely practiced in our language classrooms. Communicative writing should be logical and coherent. Cohesion; the grammatical or structural unity and coherence; the unity of sense or meanings are also essential for high-quality writing (Shahid, 1999). Moreover the communicative writing must have a purpose and logic. Writing can be divided into sub-skills like descriptive, narrative and expository writing skills (Wilcox, 2002). The style of what is written will automatically be affected by the status of the addressee, age, profession and relationship with the writer. Hywel (2003) bifurcated the sub-skills of writing such as descriptive skill (description of people, places and things), narrative skill (narrating stories, incidents, events with proper sequence in chronological order)

and expository skill (writing with the purpose to justify, explain, define, classify, compare and contrast).

Review of Literature

Studies Conducted on Developing Writing Skills:

Hill (2000) conducted a study to investigate students' goal orientation in a writing process workshop and how their goal orientation differed from that of a student in a classroom that primarily used didactic literacy instruction. The participants of this study were one hundred and forty eight eighth grade students, twelve students as research assistants and the researcher as a participant- observer. The study took place in North Carolina in the U.S.A. The study findings revealed that the classroom structure could facilitate students' goal orientation. In addition, students engaged in a writing workshop process classroom had the opportunity to do writing tasks that helped them have learning goal orientation. It was found that students' goal orientation was associated with reports of more intrinsic interest in and positive attitude towards language learning tasks. Implications for this study suggested that providing students with choice over their writing activities, autonomy, appropriate challenges and process versus product evaluation could encourage students to value their efforts and achieve tangible progress in writing.

Benischek et al (2001) describe a program for advancing written expression skills in the primary grades. Extensive research over the past years has shown that an emphasis on mechanics and conventions inhibits the process of writing in primary students. The targeted population consisted of first and second grade students in a middle class community, located in a suburb of Chicago, Illinois. Teachers at the targeted school reported varying amounts of time spent on writing as well as varied methods for teaching writing. The principal expressed a concern over the lack of scope and sequence in the current writing program adopted at the targeted school. These concerns were addressed using a writer's workshop format, mini-lessons, modeled writing, and limited editing and revisions. Writing samples were collected throughout the research project to assess student growth. Findings suggest that the Action Plan implemented was successful in increasing writing fluency. On four dimensions of writing fluency, both first and second grade students not only increased the amount of words written, but also elaborated on the content itself. Given this increase, students also constructed more mature wording; therefore, their writing sequence also increased. This was due

to the many positive writing experiences in which students participated. Results show that students also expressed increased enjoyment when writing.

Kapka & Oberman (2001) conducted a program designed to improve students' writing skills in order to improve academic achievement. The targeted population consists of third grade elementary students in two separate communities ranging from low to middle class, located in two Midwestern suburbs of a large city. Evidence for the existence of the problem includes writing samples, report card grades, state test scores, and teacher observations. A review of the solution strategies resulted in the selection of five major categories of intervention: teacher training on the writing process, parent involvement, implementation of a writing program to teach concepts/skills, use of a variety of writing strategies, and peer editing.. Post intervention data indicated an increase in students' writing skills. Students' knowledge of writing elements increased as demonstrated by documented work in the classroom setting.

Anderson et al (2003)designed a study to improve the writing skills of students in the targeted first and fifth grade classrooms in one elementary school located in a midwestern suburb. The study was designed as an action research project and was conducted by four researchers during the months of September through December 2002 with 118 participants (40 first graders, 60 fifth graders and 18 faculties). Journal writing and portfolios were selected as intervention strategies for the proposed study. To document the progress of students' writing skills, the following methods of assessment were used: a survey, observations and a document analysis. Post-intervention data indicated an increase in the quality and quantity of the students' writing. Attitudes towards writing also changed through the course of the intervention.

Muhammad ; Xiao ; Saima (2013). This study evaluates and assesses the students' competency in writing skills at Secondary school level in the English Language focusing five major content areas: word completion, sentence making/syntax, comprehension, tenses/ grammar and handwriting. The target population was the male and female students of grade 10 of urban and rural Secondary schools from public and private sector. Forty (40) Secondary schools of District Bahawalnagar, Pakistan were taken using stratified sampling. A sample consisting of 440 students (11 students from each school) was randomly selected using a table of random numbers. An achievement test consisting of different items was developed to assess the students' competency and capability in

sub-skills of writing such as word completion, sentence making/syntax, comprehension, tenses/grammar and handwriting. Mean score and standard deviation were used to analyze the students' proficiency in each sub-skill. The t-test was applied to make the comparison on the bases of gender, density and public and private sector. The overall performance of all the students was better in comprehension as compared to other sub-skills namely word completion, sentence making/syntax, tenses/grammar and handwriting. The analysis, based on t-value, revealed no significant difference between the performance of male and female students and the students of public and private schools, whereas there was a significant difference between the performance of urban and rural students.

Commentary

-Hill (2000) investigated students' goal orientation in a writing process workshop and how their goal orientation differed from that of a student in a classroom that primarily used didactic literacy instruction; whereas,

Benischek et al (2001) described a program for advancing written expression skills in the primary grades. Kapka & Oberman (2001) showed a program designed to improve students' writing skills in order to improve academic achievement. Anderson et al (2003) tried to improve the writing skills of students in the targeted first and fifth grade classrooms in one elementary school. Muhammad ; Xiao ; Saima (2013). evaluated and assessed the students' competency in writing skills at secondary school level in the English Language. The current study deals with using blogs to investigate its effect on some functional writing skills

Studies Related to Blogging and Writing

Fessakis, et al (2008). Conducted a case study of the educational exploitation of group blogging for the implementation of a "learning by design" activity. More specifically, a group of students used a blog as a communication and information management tool in the University course of ICT-enhanced Geometry learning activities. The analysis of the designed learning activities, the blog content and log files, as well as the points of view of the students (via a questionnaire and a group interview) expressed upon completion of the activity gives significant findings supporting the researchers' initial hypotheses about the potential of blogs' educational applications. Blogs combined with a proper pedagogical approach such as "learning by design" enable teachers to offer high quality learning experiences to their students.

Mourad, (2009) focussed on exploring the effectiveness of program based on the self-regulated strategy development of writing skills in writing-disabled secondary school students. A total of 67 students identified with LD were invited to participate. The sample was randomly divided into two groups; experimental (n = 34; 20 boys and 14 girls) and control (n = 33, 20 boys, 13 girls). ANCOVA and Repeated Measures Analyses were employed for data analysis. Findings from this study indicated the effectiveness of the program employed in improving the writing performance of the students in the experimental group. Discussion: On the basis of the findings, the study advocates for the effectiveness of Self-Regulated Strategy Development (SRSD) in improving the writing performance of students in the experimental group.

Lou, et al.(2010) conducted a study to examine the effect of adopting blogging upon Chinese language composition instruction in a vocational high school in Taiwan. The researchers developed a model that utilizes blogging in Chinese language composition instruction. Forty randomly selected students from a public vocational high school served as the research participants. The experimental instruction was employed for eight weeks. The results of the study were as follows: (1) The instructional model of utilizing blogging in Chinese language composition in a vocational high school can be successfully implemented with positive outcomes; (2) Utilizing blogging in Chinese language composition instruction can positively enhance students' composition learning; (3) The participants possessed a positive attitude toward the instructional model of utilizing blogging in Chinese language composition instruction, and the majority of participants reported feeling positively about the overall design of the blog, the teaching materials, and their own achievement in learning composition; and (4) The instructor-student interaction was positive.

Anderson,(2010) compared between blogging and computerized journaling as effective tools for writing skill development; The purpose of the study was to discover if there was a significant difference between students that blog and students who use journals on the development of specific writing skills. In this quantitative, quasi-experimental study, data were gathered using a pretest-posttest design using a convenience sample of 70 high school freshmen in a small school in a southern US state. A rubric was used to score a writing sample from each student before and after treatment, and significance was measured using Kruskal-Wallis,

Friedman, and the Wilcoxon tests. Results indicated no significant difference between the overall writing scores of the students that blogged and the students' computerized journaling.

Wu, ; Wu, (2011) attempted to discover learners' perceptions on the use of blogs for EFL (English as a foreign language) learning. Participants were 49 first-year university students from Southern Taiwan and were divided into ten groups in the study. Students in a group read the articles posted in the teacher's blog and collaboratively wrote group reflections using their group blog. A post-blogging survey was administered to elicit participants' perceptions on the use of blogs. The results of the surveys suggested that most of the students positively perceived the use of blogs for EFL learning. Only few students responded to the use of blogs negatively. The results also revealed that blogs have the potential for developing reading and writing skills. More detailed results and discussion are presented in the paper. Some pedagogical implications are also provided. For instance, teachers are suggested to post appropriate reading materials in the blog based on students' English abilities.

In 2012, Freeman and Brett examined a project in which blogs were implemented within an online graduate course in order to create opportunities for students to reflect on their academic, professional and personal interests, with the goal of establishing consistent blogging that exhibits the timely, frequent and interest-driven practices of blogging practices outside educational contexts. Students enrolled in an online graduate course maintained individual blogs in which they were prompted to write about their interests and experiences as graduate students. Through an analysis of the patterns of prompt use and blog content, as well as data from a post-course survey and an online discussion, it was explored how to support student engagement with blogging practice within an educational setting. Findings suggest that "frequency" of writing, "topic resonance" with the students own interests, and the "timeliness" of entries were key factors in scaffolding writing that aligns with blogging practice.

Marsden ; Piggot (2012). It was decided in this action research in the vocational trades area at UNITEC New Zealand to focus on students' writing on a new Level 3 course--the Certificate in Automotive and Mechanical Engineering (C.A.M.E.) in which all participants had netbooks or laptops for the first time. Blogging was selected because it introduces new possibilities in a field where one would not expect to see

much written work by students. Using the "Problem Resolving Action Research" (PRAR) model (Piggot-Irvine, 2009), we approached the project in three stages. At the reconnaissance stage it was clear that writing skills did not enjoy a position of priority. The C.A.M.E. students' attitudes to writing in general were assessed, and to digital technology via the use of a questionnaire and a focus group. Then new approaches were implemented to teaching using digital technology in response to perceived needs. At the evaluation stage, further responses were collected via a questionnaire and a focus group on the students' attitudes to blogging and digital technology. Key findings included that the students were not discouraged by writing tasks, nor by digital technology, and that vocational tutors may need to play a more active role in embedding writing in courses.

Alterman, ; Larusson, (2013).This study shows the interaction between participation and the emergence of common knowledge . A case study of a single class provides the focal point of analysis. During the semester the students participated in a blogging activity. As a result of their participation, the students create and distribute knowledge. The online efforts of the students can be described as participation in both a discourse and knowledge community. At one level, blogging is an activity composed of writing, reading, and commenting, and at a second level, the students share their thoughts in their own voices. At a third level, over the course of the semester, the student posts and commentary form a commons of information that can be mined later in the semester for other kinds of learning activities. Knowledge creation, distribution, and accumulation are analyzed in terms of student participation at both the level of individual events and from the perspective of an ongoing community.

Using task-based activities to encourage students' interaction, Vurdien, (2013)shows how a blog as a computer-mediated tool engages a group of English as a Foreign Language learners at a language school in Spain in reflective and collaborative learning. Eleven students who were preparing for the Certificate in Advanced English (CAE) Cambridge examination were involved in a study that lasted for five months. All the participants created their personal blogs so that they could read each other's views, share ideas and comment on their peers' postings. The activities focused on the specific writing tasks (letter writing, report, proposal, and article) comprised in the aforementioned examination. The engagement in negotiation of meaning between peers

led to better planning and the choice of the right register/style required in each task prior to writing and submitting their work. Collaborative skills were also fostered through students' regular interaction in the blogs. For meaningful learning to take place, pedagogical intervention could encourage students to take their peers' comments into account so that they can edit their own work with a view to enhancing their writing tasks and producing mistake-free texts.

Commentary

Through the review of literature, it is clear that there are differences between the current study and each one of the previous studies as the current study investigates the effect of blogs on developing some of the functional writing skills of second year secondary school students at Beni-Suef Governorate in Egypt

Context of the Problem

The researcher visited many schools during teaching practice . He had a look at tests to investigate the functional writing skills. He asked senior teachers and students through interviews about problems that students face in learning English. It was clear that students are weak in the functional writing skills. It was the idea of the current study.

To document the problem , a pilot study was conducted as follows:

-To answer the first question of the present study which is:

"What are the functional writing skills that are important to second year secondary school students?", the following steps were followed:

Description of the questionnaire: The purpose of the questionnaire is to know the functional writing skills which are important to second year secondary school students. The questionnaire involves 18 functional writing skills. In the questionnaire, scores ; (1) is given for disagree ,(2) is given for not sure and (3) is for agree. Senior teachers were free to select what they consider important according to their own points of view.

Table(1) Reliability of the questionnaire related to senior teachers

Cronbach's Alpha	N of Items
.817	18

In table one , it is clear that reliability of the questionnaire is .817

After determining reliability, the questionnaire was ready to be administered. The researcher chose senior teachers randomly from Nur Eddin Military Secondary School at Beni-Suef, Alnil Secondary School, Alsayeda Khadiga Secondary School for Girls at Beni-Suef, Alsayeda Aisha Secondary School for Girls at Beni-Suef, Secondary School for Girls, and Ihnasia Secondary School for Girls. The researcher made interviews with senior teacher in each school. Senior teacher were told what they had been able to do. Senior teachers were requested to select the items which are important to second year in secondary education. The atmosphere in which senior teachers answered the questions involved in the questionnaire was well. After senior teachers had finished selections, their responses were written down in a table. Then, statistical manipulations were carried out.

Table(2) The results of the questionnaire related to senior teachers

	N	Sum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	27	47.00	1.7407	.90267
VAR00002	27	69.00	2.5556	.75107
VAR00003	27	63.00	2.3333	.87706
VAR00004	27	38.00	1.4074	.57239
VAR00005	27	52.00	1.9259	.87380
VAR00006	27	46.00	1.7037	.77533
VAR00007	27	53.00	1.9630	.93978
VAR00008	27	64.00	2.3704	.79169
VAR00009	27	79.00	2.9259	.38490
VAR00010	27	51.00	1.8889	.93370
VAR00011	27	52.00	1.9259	.82862
VAR00012	27	66.00	2.4444	.75107
VAR00013	27	77.00	2.8519	.53376
VAR00014	27	38.00	1.4074	.63605
VAR00015	27	77.00	2.8519	.36201
VAR00016	27	46.00	1.7037	.86890
VAR00017	27	72.00	2.6667	.73380
VAR00018	27	57.00	2.1111	.89156
Valid N	27			

According to the results in table 2 to diagnose the skills of the functional writing skills which are important to students in secondary education, it is obvious that the skills being selected by senior teachers are as follows:

2 (Punctuation).The mean is 2.5556 and the standard deviation is .75107

9 (Book Reviews). The mean is 2.9259and the standard deviation is .38490

12 (Business Letter). The mean is 2.4444and the standard deviation is .75107

13 (Event Posters). The mean is 2.8519and the standard deviation is .53376

15 (Community Banners). The mean is 2.8519 and the standard deviation is .36201

17 (Giving Pieces of Advice). The mean is 2.6667and the standard deviation is .73380

As for suggestions, some senior teachers wrote the following:

No.1 stated that there should be concentration on structure and vocabulary; besides, coherence of ideas

No.2 mentioned that mastering structure is important and there should be coherence of ideas

No.3 showed that there should be translations, mini-dialogues and correcting mistakes in grammar and novels

No.13 suggested that there should be due care to writing e-mail practically, not just on papers. In other words to use the Internet or the media lab.

No.22 stated that all mentioned points are sufficient.

No.23 wrote following: " As for writing skills which are taught in second year secondary education, teachers focus on writing letters, e-mail and composition(paragraphs).

After administering the questionnaire, the results showed that the skills which are important to secondary school students are : (Punctuation), (Book Reviews), (Business Letter), (Event Posters), (Community Banners), and (Giving Pieces of Advice).

Through the aforementioned information, it is obvious that students are in need of developing their functional writing skills through using one of the modern techniques through the Internet which is blogging.

Statement of the Problem

The problem of the present research lies in the fact that students are weak in some functional writing skills and the researcher attempts to make use of blogs and investigate their effect on developing some functional writing skills among 2nd year secondary school students.

Questions of the Study

The questions are as the following:

(1) What are the functional writing skills that are important to second year secondary school students?

(2) What is the effect of blogs on developing each one of the functional writing skills which are important to second year secondary school students?

(3) What is the effect of blogs on developing the overall functional writing skills which are important to second year secondary school students in general?

Aims of the Study

This study aims to achieve the following:

-Investigating the effect of blogs on developing some functional writing skills.

- Using the Internet to develop the functional writing skills

- Developing the functional writing skills through activities

Significance of the Study

-This study might help to recognize the relationship between communication through the Internet and developing the functional writing skills

- Also, it might help in developing students' writing in secondary schools

- Further, it might give an idea about teaching and learning of the functional writing skills and how to make use of the Internet.

Terms of the Study

Writing:

Ibrahim (2003:24) defined writing as that skill through which the writer reflected his/ her thought, expressed his/her inner feelings. it was not merely putting down word by word to form a sentence or writing one sentence beside the other to form a paragraph. However it was the process through which the writers planned, organized their ideas, determined and used a paragraph outline, figured out meaning put it into language in a coherent identity.

Nordquist (2014:1) defines writing as a system of graphic symbols that can be used to convey meaning.

The operational definition of Nordquist is adopted as it is consistent with the purpose of the current study.

Functional Writing means "Writing which communicates and interprets specialized information in a way that makes it useful for a reader. Reader-oriented writing which takes the complex and forbidding and makes it friendly, approachable, understandable and penetrable." Great Source Educational Group, Inc (2001:1).

Functional writing is a stylistic way of expressing specific information meant to mirror real-life scenarios such as how to overcome a difficult situation. Normally, it turns a complex subject into something that is more understandable to the readers. It involves making synopsis of a long story into something simpler. Ask.com.(2014:1)

The operational definition will be related to Great Source Educational Group, Inc (2001:1) as it is appropriate for the current study.

Definition of a blog

A blog is a Web site on which someone writes about personal opinions, activities, and experiences. Merriam-Webster Dictionary, (2014:1).

A Blog is an abbreviated word used for term "**Weblog**", This is a word used to describe different type of Websites and Portals which share information on specific topics or wider categories. It usually includes Features like Blog Posts, Videos, Comments, Links to other websites, Widgets, etc. Roshaan,(2013:2).

A blog (also called a weblog or web log) is a website consisting of entries (also called posts) appearing in reverse chronological order with the most recent entry appearing first (similar in format to a daily journal). Blogs typically include features such as comments and links to increase user interactivity. Blogs are created using specific publishing software. Gunelius, (2014:1).

The operational definition will be Gunelius's, (2014:1). as it is appropriate for the current study.

Method of the Study:

The method of the present study will be quasi-experimental

Instruments of the Study

(1) Interviews with teachers ,senior teachers at Ehnasia Secondary School for Girls and with supervisors at Beni-Suef Directorate

(2) A questionnaire to assess students' needs of some of the functional writing skills

(3) Pre/ post test to assess students' performance of some of the functional writing skills

Materials of the Study

-Student Book : Unit:11, P. 70 - Unit:12, P.75 – Unit:14, P.90

-Hairness, S.; Dallas,D.(2010:70- 90)

-Work Book: Unit:11, P. 70 - Unit: 12, P. 74 - Unit:14, P.86 – Unit:15, P.90

-Hairness, S.; Dallas,D.(2010:70-90)

-A program for developing the functional writing skills

Delimitations of the Study

The study is delimited to

- In the pre/test, there were 41 students enrolled in second year in Beni-Suef Secondary School for Girls.

-Some functional writing skills including:

(Punctuation - Book Reviews - Business Letter - Event Posters - Community Banners - Giving Pieces of Advice

Participants of the study

41 students were chosen randomly from Beni-Suef Secondary School for Girls. They were from the following classes: 2/4, 2/5, 2/7, 2/8, 2/9 during the second semester of the academic year 2014. After the post test, they were 32 students as some students were absent

The Functional Writing Skills

Functional writing is the practice of expressing specific information meant to mirror real-life scenarios such as how to make or do something, giving advice, inviting someone to something or telling what happened in a specific situation. "Functional writing often turns a complex subject into something that is more understandable to the reader.

Fortney,(2013:1-3) stated that teachers can help students master this type of writing by assigning various functional writing activities as the following:

* "How To" is a familiar form of functional writing. Students should be offered a long list of scenarios in which they must explain, in detail, how tasks are completed. Using the example "How to make toast," students should paint a clear picture with words as to how toast is made, from taking the bread out of the bag to buttering the toasted top, ensuring that someone who has never made toast before could complete the task. "How to wash a car," "How to be a good friend" and "How to draw an elephant" are other examples.

*** "Book Review": Students should be asked to write a review of a book that has recently been read. The book review should contain a synopsis that gives the reader a general idea of what was covered in the book. Also within the book review, the student should offer her personal thoughts and state whether she would recommend the book to a friend.**

"Letters": Both formal and informal letters can be used to practice functional writing. Formal letters are typically used for official business, like applying for a job, leaving a job, asking for permission or contacting companies or school institutions. Informal letters are used when communicating with a friend or relative for the purpose of apologizing, inviting, explaining, thanking or expressing feelings. Teach the class the characteristics of each letter format and ask them to write examples of both.

*** "Notices": A notice is used to announce something specific, such as an upcoming event, a warning or advice, and is typically placed in a location that is not only relevant to the information but will also be seen by the intended parties. Have the students create notices that can be hung around the classroom or school. Notices can be short phrases such as "Do not disturb," Keep the light on," No food or drink" or "Testing in progress." In some cases, notices may start with a short phrase but then include additional information that explains the warning or advice in more detail. Events announced with notices should answer the who, what, when, where and why questions.**

.(The Educational Company of Ireland, (2014:1-11) stated that there are some other functional writing skills as the following:

Letters, reports, speeches, reviews, a curriculum vitae, advertisement or Brochure, describing photographs/pictures and blurbs

The six key requirements of Functional Writing are :

1. use language with an appropriate register. This means that you must write in an appropriate tone and with appropriate vocabulary for the specific task and audience.

2. have a clear sense of who you are writing for.

3. write with a strong sense of purpose.

4. give your writing a shape or layout that conforms to accepted standards (e.g .for a letter, the placing of the address in the top right-hand corner).

5. punctuate accurately and observe the rules of grammar.

6. keep your content relevant to the question.

According to Minguel Bengoa ELT(2013:1-2), writing sub skills are classified as the following:

1. Manipulating the script of the language: handwriting, spelling and punctuation.

2. Expressing grammatical [syntactic and morphological] relationships at the sentence level

3. Expressing relationships between parts of a written text through cohesive devices [especially through grammatical devices such as noun-pronoun reference].

4. Using markers in written discourse, in particular:

-introducing an idea

-developing an idea

-transition to another idea

-concluding an idea

-emphasising a point [and indicating main or important information]

-explaining or clarifying a point already made

-anticipating an objection or contrary view

5. Expressing the communicative function of written sentences:

-using explicit markers

- without using explicit markers

6. Expressing information or knowledge in writing:

-Explicitly

- implicitly

7. Expressing conceptual meaning

8. Planning and organising written information in expository language

- Narrative

- straight description of phenomena or ideas

-descriptions of process or change of state

- argument

Teachers need to do less lecturing to students about what they should be doing in their writing and more actively involve their students in learning. "Criteria guided revision activities that use peer response groups work best just before students are given their final assignments. Teachers who use these types of activities will see the quality of their students' writing begin to improve." Johannessen, (1995:1).

Procedures of the Study

The Program and Pre/Post Test Design

The program involves the skills selected by senior teachers after administering the questionnaire to investigate the most important skills that are used in secondary school students. The skills selected are (Punctuation), (Book Reviews), (Business Letter), (Event Posters),

(Community Banners), and (Giving Pieces of Advice). The program consists of six units. Each unit is divided into two parts. The researcher prepared a student's Book and a Teacher's Guide. They were submitted to Jurors. The researcher took permission from security affairs of Beni-Suef Administration to carry out the program, then he went to Beni-Suef Secondary School for Girls. The researcher met the School Principal , teachers and senior teachers and they helped him.

Test Validity :A pre/post test was prepared and it was submitted to Jurors to achieve validity to assess what the test is put for.

Test Reliability:

Table (3) Reliability of the pre/post test

skills	Alpha reliability
Skill 1	.87
Skill 2	.84
Skill 3	.85
Skill 4	.83
Skill 5	.85
Skill 6	.86

Reliability is ranged from .83 to .87 . The pre/test was administered. Inter-raters helped the researcher after administering the test to be away from bias.

The student's Book was given to students .The senior teacher was given the Teacher's Guide as he was helpful to the researcher in classes.

Students were asked to send e-mails answering the questions mentioned at the end of each unit of the program. With the help of senior teachers, students were encouraged to send e-mails to the researcher.

The girls who attended the pre/test were 41.After administering the pre/test, the researcher gave the student's Book to the girls, who were chosen from different classes. The classes were: 2/4, 2/5, 2/7, 2/8, and 2/9. The researcher visited the school three times a week. He met students and told them about the program and how to send the answers to the exercises of the Student's Book through the Internet. The researcher gave the participants his e-mail which is Mukhaeae@yahoo.com .The researcher was helped by a senior teacher at Beni-Suef Secondary School for Girls. The senior teachers exerted great efforts and they were helpful to the researcher while applying the program to the school girls before administering the post test.

How to teach the Functional Writing Skills

It is imperative for teachers to lay emphasis on the functional writing skills to enable learners compete for job opportunities favorably and also survive on job by being able to write correspondences in the right way.

Swaga,(2013:1) pointed out that teachers should guide learners on the format, content, language and purpose of job application letters. This can be done by getting job advertisements from newspapers and helping learners do practice on writing applications. They should guide learners on how to write personal profiles. There are many prestigious universities overseas that offer scholarships to students who excel in academics, leadership skills and community service but some of the applicants fail to write good personal profiles because they do not have adequate information about the format, content and language that should be used. We should be able to teach them how to brand themselves in order to secure such opportunities. Also, they should help learners to do practice in writing other types of formal letters like requisitions, claims and apologies among others. Such letters are commonly written in the field of work.

Blogging and Cultural Learning

"Blogs allow for a better incorporation of culture in the language classroom as they "expand the walls of the classroom" (Richardson ,2006:28)

This factor alone allows for the integration of culture into every aspect of language learning. Students are able to connect to things and places from around the world, by linking to videos, websites, and blogs from native speakers. "Blogging in an academic classroom setting

enables knowledge sharing through connecting learners to contexts beyond the classroom." (Sun & Chang, 2012:43).

According to Blacksburg, ((2014: 2-3) the teacher should consider the following points:

* "Determine the requirements for a blogging site that students can use.

* Use a free, Internet-based site. These sites allow students to connect from any place there is an Internet connection,

* Use an Intranet-based site. Intranet sites can be set up within your school or district network, so they are usually accessible only from school computers or via school logins.

* Discuss the features that are available in the blogging site that you have chosen for students.

* Students should know how to accomplish basic tasks such as making text bold or italics and adding a hyperlink.

* Choose writing activities that fit your goal for the blogs.

* Once a post is published, show students how to revise a post if necessary.

* Emphasize the importance of providing useful suggestions and supportive feedback.

* Add details on your district's acceptable use policy as appropriate.

* Begin the commenting process by asking students to respond to a certain number of blogs each week.

Significant Characteristics of Blogs

A great blog transfers knowledge, ideas and experiences.

There are some guidelines for creating cogent, intelligent, and powerful content for a blog. Collins, (2012:1-2).

1) 'Make it Pertinent

Without relevant content it is wasted breath. A person should know audience and gauge what will not only be appropriate, but pertinent.

2) Include Useful Information

People appreciate information they can do something with, and will return to a blog

3) Make it Engaging

A blog post must be well written. It needs to be personal, interesting, and interactive.

4) Spark Discussion

It is extremely important to generate as much conversation and discussion as possible in a blog.

5) Keep it Readable

Bullets, lists, graphs and images are a great way to make sure that content is easy to read. Always preview work before being published.

6) Appropriate Length

A blog post should be as long as it needs to be to succinctly and clearly explain ideas, concepts or thoughts.

"The significance of the blog is that it is dynamic. It can be updated. It allows the visitor to communicate .

The other significant characteristics of today's blogs are:

- a blog has some form of navigation, usually menus
- a blog's layout contains a header, footer and content. Usually there is at least one sidebar running beside the content.
- categories of posts
- that readers can access the archives, previous posts
- that a post can contain text and images, (and often video and other media)
- that posts can contain links to other posts.
- should contain a contact page , form and an about page

In today's world a blog may contain many other elements, such as a display of recent posts, a plug in that automatically sends a new post details to Twitter or Facebook, image galleries and the ability to turn the post into an easy to print document." **Byrd, (2014:1).**

A Blog Is Really about Communication

Byrd (2014:2) added that a blog, with a lot of work, is a very effective way of reaching out and communicate with a sizeable audience . A person can read personal thoughts; inform people; tell them about campaign; attract potential customers to services or business; or sell something.

In all these cases you are communicating and in most cases you are trying to get the visitor to take some form of action, even if it is only to click a link to read another post on your site.

The researcher sent replies to students' e-mails urging them to send more . Through meetings in school, the researcher corrected the students' mistakes and errors . The points that were vague, the researcher pointed them out as the following:

Some Students'Responses through the Internet

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

Mar 25 at 3:04 PM

Punctuation

1: c) 3: c) 5: d)

"Part two " 2: a) 4: b) 6: c) 8: c) 10: a)

soha soha unit 1part one: 1_(c) 2_(a) 3_(c)

part two:2_(c) 4_(b) 6_(c) 8_(c) 10_(b)

Today at 11:22 AM

To soha soha

Today at 10:28 PM

Thanks for sending your answers. I hope that you will send me the answers of other questions. The best of luck.

Dr. Mukhtar

On Tuesday, April 1, 2014 11:33 AM,

Mena Mostafa <menamostafa1@yahoo.com> wrote:

unit 1 part one 1_(b) 2_(a) 3_(c)

part2 2_(c) 4_(b) 6_(c) 8_(c) 10_(b)

To Mena Mostafa

Today at 10:30 PM

Thanks ,very much. I hope that you will send me other answers of other questions. My best wishes.

Dr. Mukhtar

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 3 at 1:52 PM

unit 1 part 1 1...c 3...d 5....d

part 2 2....a 4....a 6...c 8...c 10....d

To omnia ehab

Today at 7:59 PM

Our obedient student,

Thanks so much. I am happy after receiving your messages. Please, ask your colleagues to send more. I shall visit your school tomorrow to discuss our English program which deals with the functional writing skills. My Best wishes

Dr. Mukhtar

Discussion of Mistakes and Errors:

In the old Secondary School for Girls at Beni-Suef, students were told the model answers in order to know their errors. Correcting mistakes and errors is considered to be as feedback to improve their achievement afterwards.

The model answers are as the following:

Unit One Part One (1) d (3) a (5)a

Part Two (2) a (4) b (6) c (8) c (10) a

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

Mar 25 at 3:04 PM

Book review

"Hamlet"

Once upon a time there was a king called Hamlet who was killed with the poisonous by his brother. After his death , his brother married his wife, but the king's son, who was called hamlet too, wasn't satisfied to his mother or his uncle. One day, he was waking when he saw his father's ghost and it told him that his uncle had killed him with the poisonous and it asked him to take revenge on his uncle. When he decided to kill his uncle, he killed his advisor by mistake, but this advisor's son wanted to kill Hamlet, but he could hurt him by a poisonous sward. Hamlet could kill him. Then he killed his uncle after his mother's death with the poisonous which Hamlet wanted to give him 'but Hamlet refused although his mother drank it by mistake. Then, Hamlet died, too.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to use "with poison" instead of "with the poisonous" , "poison" instead of "poisonous" and "the poison which" instead of "the poisonous which"

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

Mar 25 at 3:04 PM

"Part two"

My Dream.

My dreams are unlimited. I hope I will be one day a good doctor and a useful woman for my society. I wanted to be a doctor to help poor patients who don't have money to be treated I hope I make my doctorate abroad and live there with my family. I also hope I complete rememorizing the Holly Quran and to teach it.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to omit "to be treated". She was also asked to use "do" instead of "make" and "my Ph.D" instead of "my doctorate". The student was also asked to write "that I shall complete" instead of "I complete" and "teach" instead of "to teach".

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 3 at 6:22 PM

Unit 2 Part 1

I read a book called "The princess Cindrella". I enjoyed reading this book.There was a girl called Cindrella. Her mother died and her father married a woman .She was an evil woman .She had 2 girls .They were like her (the same evil). She made Cindrella made evy thing.Her daughters did not like Cindrella because she was beautiful. One day the prince sent invitations to every girl in the kingdom to come to a party so that he could choose agirl to marry her.Cindrella,s father,s wife prevented her from going.She cried but suddenly an enchantress woman appeard and gave her asmart dress.She went to the party.The Prince admired her and eventually they got married.We should learn that the evil is a bad thing.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to use "Every" instead of "Evy","a girl" instead of "agirl", "Cindrella's father's wife" instead of "Cindrella,s father,s wife" and "a smart" instead of "asmart"

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 3 at 2:01 PM

Unit 2 Part2

My dream is to be a doctor.I like this job too much .You can help any one in different conditions. I was walking once. I saw a boy was cring and suddenly fell down to the ground .At this moment I amagined if I was a doctor I would help him .I ask Allah to help me to score this goal. I am sure Allah will help me .I want to help poor people who do not have enough money to go to the doctor. Finally: Live with love and obey Allah to be happy in your life.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was encouraged and asked to use "achieve my hope" instead of "score this goal". She can also can use "crying' instead of 'was cring" and 'imagined' instead of 'amagined'

omnia ehab

Today at 2:04 PM

Me

To omnia ehab

Today at 11:55 PM

To our student,

Thanks very much as you obeyed your teachers. I hope that you will be a doctor, Omnia. Work hard, obey your parents,listen to your teachers' pieces of advice and be helpful to your friends. We pray Allah to help you. My best wishes

Dr. Mukhtar

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

Mar 25 at 3:04 PM

Unit Three. Part One

Salah Salem Street,

Beni suef.

20-3-2014.

Dear suha,

How are you?

I am very pleased to write this letter to you and I am happy to tell you that we will meet soon as I miss you very much. Fortunately, my mother had agreed and I will come and visit you to stay a week with you during the summer holiday. I can't wait a lot. I want to see you and spend a good time with you.

Best wishes.

Sincerely yours,

Huda.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was able to write successfully the letter as it is a reply to an invitation. This means that the student's performance is well.

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

Mar 25 at 3:04 PM

"Part two"

Aljazeera, Tharwat street,

Beni suef. Ataba,

Tele no.0822318563, Cairo.

Facsimile: 0822328563.

Dear the manger of the computer company,

Hi am very sorry to tell you that I am very sad from delaying the computer delivery. I am complaining of delaying. The computer delivery within a week of the date of the order, but it delayed for many days, I asked you to deliver it quickly, please.

Yours,

Mr. Mahmoud.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student is asked to write the sender and address on the right side of the letter and on the left, the student is asked to write the name and address to whom the letter will be sent. The student is asked to write "I am sorry" instead of "Hi am very sorry", "sad at" instead of " sad from" and "should be within" instead of "within"

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 3 at 7:49 AM

Unit 3 Part 1

Salah Salem Street

Beni-Suef

16/3/2015

Dear

It gives me great pleasure to write to you . How are things? That's agood idea .I will come with my sister. I hope we will enjoy .

Yours

Huda

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to write "Dear Suha," instead of "Dear", "a good idea" instead of "agood idea" and "will enjoy our time" instead of "will enjoy."

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 3 at 8:02 AM

Unit 3

Part 2

Mr Mahmoud

Algazeera
Beni-Suef

Tharwat Street — Tele: 0822318563

Ataba — Facs:0822328573

Cairo — 8 March 2014

I am sorry to say that the computers delivary delayed. It should came in 10/3 but it came in 15/3.

Sincerely yours

Mahmoud

Discussion of Mistakes and Errors:

The researcher told students about their errors in writing prepositions . The student was asked to write on instead of in. The student was also asked to write "should come" instead of "should came" and "delivery" instead of "delivary."

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

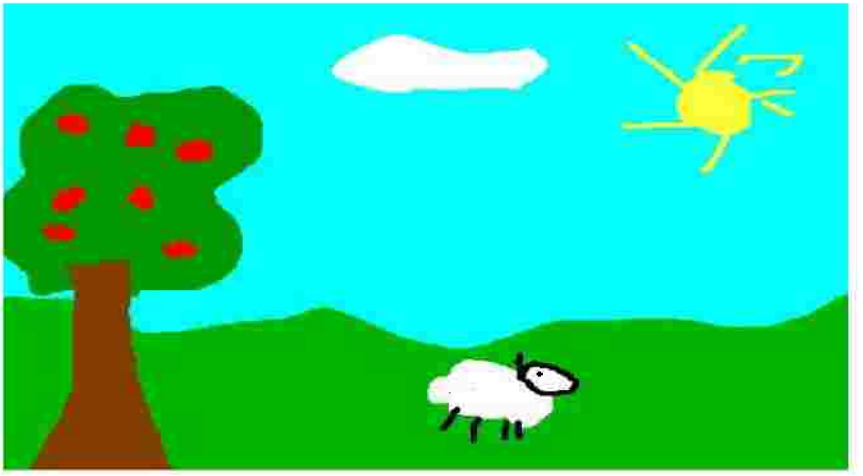
Mar 25

"Posters"

The countryside

The country cide is a beautiful place where there is pure air and water. You can enjoy your time there without the noise of cars, rush hour and the crowded streets of over population. Air is clean without pollution. The people there are neighbors as they live together, share their happiness and sorrows together. They spend their time farming and enjoy their work, but nowdays, many of them had to move to the town to find much work. Their houses are so close. They keep their customs and traditions. The green plants make them relaxe. They keep chikens and ducks and they can also catch fish from rivers.They don't have any technology, but their ideas are so modern.

Discussion of Mistakes and Errors:



The student was asked to show a design, but not to write a paragraph. Anyhow, the student is asked to correct his errors as the following:

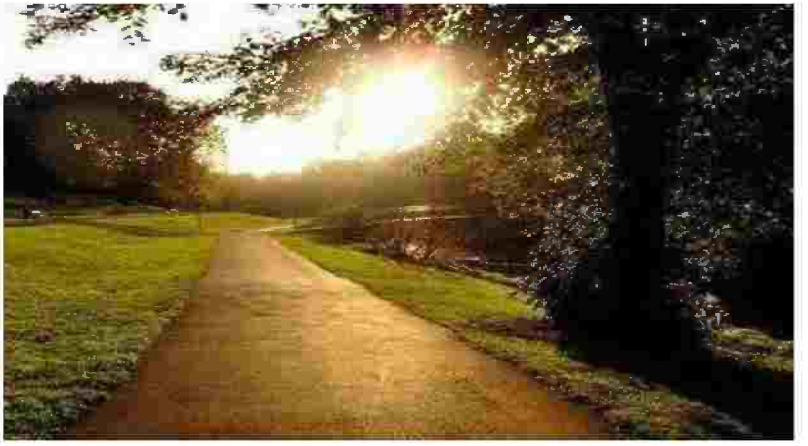
The student is asked to write "The countryside" instead of "The country cide", nowadays instead of "nowdays" , "narrow" instead of "close" , "relax" instead of "relaxe" and "chickens" instead of "chikens"

Unit 4 Part 1 [No Subject] omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 5 at 8:09 AM

A Poster Describing the Countryside



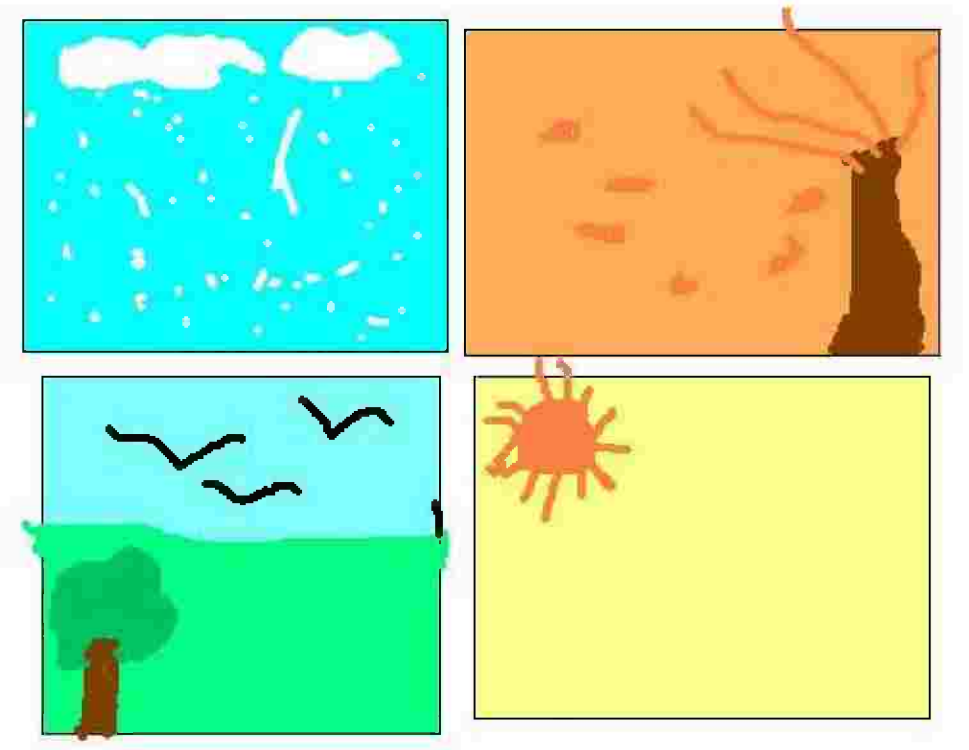
Unit 4 Part 2 [No Subject]

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 5 at 8:11 AM

A Poster about the Seasons of the Year



Unit 5 Part 1 omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 5 at 8:12 AM

A Community Banner, Describing " Mother's Day "

Unit 5 Part 2 [No Subject]

omnia ehab

To Mukhaeae@yahoo.com

Apr 5 at 8:15 AM

A community Banner, describing " Our Summer Camp "

Discussion of Mistakes and Errors:

Students were praised as their activities were splendid. Posters and banners were discussed .Students were told to consider punctuation as Mother Day in Unit Five, Part One

esoo mohamed

To Mukhaeae@yahoo.com

Mar 25 at 3:04 PM

"Part One"

"Giving pieces of advices"

1- I come to school on time and never come late.
2- I stay in class and I don't leave my school lessons.
3- I listen well to my teacher.
4- I am stay in silence in the class.
5- I always answer to the questions which the teacher asks.
6- After the lesson I sit with my friends and talk together.

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to write " I stay " instead of "I am stay" and " the questions" instead of "to the questions"

"Part two"

1-you should rememorize new wards and write it down.
2-never delay today's work until tomorrow.
3-take more exercises.
4-listen to the teacher well.
5- study between lines.
6-remember why you study English.
7-pinpoint your weakness.
8-have fun with this subject.
9-never give up.
10-if you don't succeed try, try and try again.
To esoo mohamed

Mar 25 at 7:18 PM

Our brilliant student,Thanks so much. Please, ask your colleagues to send me other messages involving answers of four or five questions. I shall visit your school on Sundays, Tuesdays and Thursdays. I am looking forward to your reply. Best regards

Dr. Mukhtar

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to start any sentence in English with a capital letter. He was asked to write "words instead of "wards', "them" instead of "it", "Do" instead of "take", "your" instead pf "this"

omnia ehab
To Mukhaeae@yahoo.com
Today at 8:21 AM

Unit 6 part 1

1.should
2.shouldnot
3.should ,should
4. shouldnot should
5. should shouldnot
6. should
7. should shouldnot shouldnot should should shouldnot

Discussion of Mistakes and Errors:

The student gave the model answers of questions, but writing the apostrophe was not correct. She was told to write the abbreviation as follows: "shouldn't" in speaking, but "should not" in writing

omnia ehab
To Mukhaeae@yahoo.com
Today at 8:26 AM

Unit 6 part 2

-If I were you, I wouldnot watch TV or go to the club .
-You should do your best to pass the test.
-Listen to your self.
-Study hard and rvise well .

Discussion of Mistakes and Errors:

The student was asked to write "would not" instead of "wouldnot" and "teacher" instead of "self.". She was also asked to write "revise" instead of "rvise"

Administering the post test and Findings of the Study

Some students did not attend the post test .The researcher omitted their answer sheets in the pre-test .Numbers of students who did not attend were the following numbers: 1,2,3,4,5,10,30,31 and 40. 1,2,3,4,5 and 10 were from 2/4.Numbers 30 and 31 were from 2/8 and number 40 was from 2/7 The students' numbers were rearranged again. The students became 32 after they had been 41. Those who did not attend might have difficult circumstances or because they might have been at the end of the academic year and might have been preparing for the final test at school.

To answer the second question which is "What is the effect of blogs on developing each one of the functional writing skills which are important to second year secondary school students?, the findings are in the following table:

Table (4) Mean scores and standard deviation of pre-post test on the functional writing skills

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Skill 1	post	8.2969	32	1.07658	.19031
	pre	5.9688	32	1.36155	.24069
Skill 2	post	10.4688	32	1.39085	.24587
	pre	9.0625	32	2.36831	.41866
Skill 3	post	10.3125	32	.85901	.15185
	pre	7.8750	32	1.64120	.29013
Skill 4	post	18.4063	32	1.54208	.27260
	pre	10.5000	32	2.70006	.47731
Skill 5	post	11.0313	32	1.06208	.18775
	pre	6.7500	32	1.72271	.30454
Skill 6	post	15.7500	32	1.16398	.20576
	pre	9.1563	32	2.47711	.43790

It is shown that the mean in pre-test is 5.9688 in skill 1, whereas, the mean in the post test is 8.2969. Dealing with standard deviation , in the pre-test , it is 1.36155, while in the post test it is 1.07658. In skill 2 , the mean in the pre-test is 9.0625, but in the post test , it is 10.4688. Considering standard deviation, in the pre-test, it is 2.36831, while in the post test, it is 1.39085. The mean in pre-test is 7.8750 in skill 3, whereas, the mean in the post test is 10.3125. Dealing with standard deviation , in the pre-test , it is 1.64120, while in the post test, it is .85901. In skill 4 , the mean in the pre-test is 10.5000, but in the post test , it is 18.4063. Considering standard deviation, in the pre-test, it is 2.70006.while in the post test, it is 1.54208. The mean in the pre-test in skill 5 is 6.7500, but it is 11.0313in the post test. Regarding, standard

deviation, it is 1.72271and it is 1.06208 in the post test . In skill 6 , the mean in the pre-test is 9.1563, but in the post test , it is 15.7500. Considering standard deviation, in the pre-test, it is 2.47711, while in the post test, it is 1.16398 .

It is obvious that means of the post test are more than those of the pre teat. These results show that students in Beni-Suef Secondary School made use of the function writing skills' program.

To answer the third question which is: "What is the effect of blogs on developing the overall functional writing skills which are important to second year secondary school students?", the following results are shown:

Table(5) The results of T Test to measure the differences between the pre-test and the post-test of the experimental group

Skills	Mean Differences	Std. Deviation Differences	Std. Error Mean Differences	T	df	Sig. (2-tailed)
Skill 1	2.32813	1.47347	.26048	8.938	31	.01
Skill 2	1.40625	2.57606	.45539	3.088	31	.01
Skill 3	2.43750	1.70270	.30100	8.098	31	.01
Skill 4	7.90625	3.23648	.57213	13.819	31	.01
Skill 5	4.28125	2.01981	.35706	11.990	31	.01
Skill 6	6.59375	2.67436	.47277	13.947	31	.01
Total	25.17188	7.42447	1.31247	19.179	31	.01

It is shown that the total of the mean differences is 25.17188, standard deviation is 7.42447.

Std. Error Mean is .55438 and the value of T is 19.179.

Discussion and Interpretations of the Study.

In the pre/test, the lowest score was 27, while the highest score was 60. In the post/test, the lowest score was 65 and the highest score was 80.5 This is because students benefited from the program. They told the researcher that they studied the program well and made use of it. The researcher answered their questions related to the program during his visits to school. It is clear in standard deviations that the values are nearer to the highest values. It means that the effect of the program is positive. Students' scores have become higher in the post test.

Considering T test in table (5), it has been shown that students were improved in all skills of the functional writing skills I,2,3,4,5and 6.

There were statistically significant differences at the level (0.01) in favour of the post test .

The current study dealt with blogs and their effect on some functional writing; it is different from Mourad's(2009) because Mourad dealt with the effectiveness of program based on the self-regulated strategy development of writing skills in writing-disabled secondary school students. Only few students responded to the use of blogs negatively as the study of Wu, and Wu(2011). Using task-based activities to encourage students' interaction, is to be taken into account as the study of Vurdien, (2013). This study came up with findings that may help students in their future whether in secondary schools or the universities.

Recommendations of the Research

As a result of the present research, it is recommended to consider the following:

- Helping students know more about their environment develops their experiences and skills involved in writing.
- There should be training courses involving the functional writing skills
- Encouraging students to share, take care and tell about their experiences is important in teaching the functional writing skills
- The functional writing skills should be based on theory and practice.
- Motivation, mutual respect, and cheerful atmosphere should exist in teaching writing.
- Sharing in publications, gives writers a sense of ownership and develops the functional writing skills.
- Providing students with choice over their writing activities, autonomy, appropriate challenges and process versus product evaluation could encourage students to value their efforts and achieve tangible progress in writing**.**
- Action Plan is successful in increasing writing fluency.
- -"Learning by design" enables teachers to offer high quality learning experiences to their students.
- The instructor-student interaction is positive, as it enhances participants' learning motivation and compositional ability.
- Helping teachers understand the potential benefits of blogging and journaling increases the content and voice writing skills of their students.
- Students can complete blogging tasks in class rather than after class.
- Encouraging students to take their peers' comments into account can help students edit their own work with a view to enhancing their writing tasks and producing mistake-free texts.

Suggestions for Further Studies

According to the results of the study, the following studies are suggested :

- The Effect of Blogs on Developing the Reading Skills
- The Effect of Using the Internet on Developing Pronunciation Sub-Skills
- The Effect of Using Group Work through the Internet on Developing Primary School Pupils Handwriting
- The Effectiveness of a Writing Activities- Based Program in Developing Some Speaking Skills of Students in Preparatory Stage
- The Effect of Using Blogs on Developing Listening Comprehension Skills
- The Effect of Home Assignment and Blogs on Developing Students' Handwriting in Preparatory Stage

References

- Alterman, R.; Larusson, J. A. (2013). "Participation and Common Knowledge in a Case Study of Student Blogging", International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, V.8, N. 2 PP. 149-187
- Anderson, D. B.(2010)."The Effect of Blogging and Electronic Journaling on Writing Skills Development in High School Freshmen", in ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Walden University.
- Anderson, D. et al. (2003). Improving Writing Skills in the Elementary Classroom. M. A. Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program.
- Ask.com.(2014) "Definition of Functional Writing", Retrieved from:http://www.ask.com/question/definition-of-functional-writing, on 15/2/ 2014
- Benischek, D. et al. (2001). Improving Writing Skills in the Primary Grades. M.A. Project. Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, Los Alamitos, CA.
- Bizymoms(1997)"Internet Communication", Retrieved from : http:// www.bizymoms.com/computers-and-technology/internet-communication.html, on 3/3/ 2014

- Blacksburg, V.(2014)."Teaching With Blogs", Retrieved from: http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/teaching-with-blogs-30108.html, on 10/3/2014
- Byrd, K. (2014). "Blog Basics. Characteristics of a Blog", Retrieved from: http://blogbasics.com/characteristics-of-a-blog/, on 7/3/2014
- Cary, T.(2013)."Types of Internet Communication", Retrieved from: http://www.ehow.com/about_5380840_typesinternetcommunication.html, on 5/3/2014
- Catch my party.(2011)"Amazing Mother's Day Parties and Free Printables!", Retrieved from:http://catchmyparty.com/blog/category/printables-free-mothers-day
- Collins, C. (2012). "Characteristics of a Great Blog Post", Retrieved from: http://pageonepower.com/2012/05/6-characteristics-great-blog-post/, on 2/3/2014
- Cox, T.L.(2012). Promoting Blogging to Improve Interpersonal and Presentational Writing Skills While Increasing Cultural Competency in an English Language Learning Setting. M.A., University of Arkansas at Little Rock
- English Exercises,(2014:1). "Sickness Exercises", Retrieved from: http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=1734
- Fessakis, G., et al (2008)."Supporting "Learning by Design" Activities Using Group Blogs", in Educational Technology & Society, V.11 N. 4 PP. 199-212
- Fortney, D.(2013) "Functional Writing Activities", Retrieved from: http://www.ehow.com/info_8144477_activities-functional-writing.html, on 2/3/2014
- Freeman, Wendy; Brett, Clare(2012)."Prompting Authentic Blogging Practice in an Online Graduate Course", in Computers & Education, V.59 N.3 PP.1032-1041
- Gebhard, M.; Shin, D.-S.; Seger, W. (2011). "Blogging and Emergent L2 Literacy Development in an Urban Elementary School: A Functional Perspective", in CALICO Journal, V. 28 N.2 PP.278-307
- Great Source Educational Group, Inc (2001). "Definition of functional Writing", Retrieved from: http://team.boe.ttct.edu.tw/ceag/upload/2%20functional_writing_rubric.pdf, on 4/3/2014

- Google.com.(2014)."Banners' Activities", Retrieved from: https://www.google.com.eg/search?q=Banners%27+Activities&rlz=1C1NNVC_enEG476EG476&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=gGsvU6fOCITPhAeAmoGgAg&ved=0CFQQsAQ&biw=1366&bih=677, on 5/3/2014
- _____.(2014)."Images of Banners", Retrieved from: https://www.google.com.eg/search?q=Banners&rlz=1C1NNVC_enEG476EG476&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=BS8vUnOOMjKhAedo4DIBQ&ved=0CEoQsAQ&biw=1366&bih=677, on 7/3/2014
- _____.(2014)."Banners' Activities", Retrieved from: https://www.google.com.eg/search?q=Banners%27+Activities&rlz=1C1NNVC_enEG476EG476&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=gGsvU6fOCITPhAeAmoGgAg&ved=0CFQQsAQ&biw=1366&bih=677, on 8/3/2014
- Google Search.(2014).Banners, Retrieved from:https://www.google.com.eg/search?q=Banners&rlz=1C1NNVC_enEG476EG476&espv=210&es_sm=93&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=OGYvU4KNENLwhQf4lYGIBg&ved=0CEEQsAQ&biw=1366&bih=677, on 8/3/2014
- Guffey, Rhodes and Rogin.(2010) Business Communication: Process and Product. Third Brief Canadian Edition. Thomson-Nelson.
- Hairness, S.; Dallas,D.(2010). Hello! English for Secondary Schools, Year Two, Egyptian International Publishing Company- Longman.
- Gunelius, S. (2014)."What is a Blog?", Retrieved from: http://weblogs.about.com/od/startingablog/p/WhatIsABlog.htm,on14/3/2014
- _____.(2010). Hello! English for Secondary Schools, Year Two, Workbook, Egyptian International Publishing Company-Longman.
- Henry, J. (2000). Writing workplace cultures: An archeology of professional writing. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hill, D. (2000) .Student Goal Orientation in a Writing Workshop Process Classroom and a Traditional Literacy Classroom.

Unpublished PHD Dissertation, the University of North Carolina at Greensboro.

- Hywel, J. (2003). The Language Skills. (4th Ed Block A). Rawalpindi: Sigma Press. Allama Iqbal Open University Islamabad.
- Ibrahim, M.H.M. (2003).The Effect of Using a Program Based on Some Study Skills on Improving Secondary School First Graders' Writing, M.A. Thesis. Faculty of Education, Ain Shams University.
- Javed, M. ; Juan, W. X. ; Nazli, S. .(2013) A Study of Students' Assessment in Writing Skills of the English Language", in International Journal of Instruction, Vol.6, No.2e-ISSN: 1308-1470
- Johannessen, Larry R. (1995:1). "Teaching Descriptive/Narrative Writing: Strategies for Middle and Secondary Students", Retrieved from::http://eric.ed.gov/?id=ED379665, on 6/3/2014
- Jones, S. J. (2006: 7). Blogging and ESL Writing: a Case Study of How Students Responded to the Use of Weblogs as a Pedagogical Tool for the Writing Process Approach in a Community College ESL Writing Class. Ph.D. , the University of Texas at Austin
- Kapka, D. & Oberman, A. (2001). Improving Student Writing Skills through Modeling of the Writing Process. M. A. Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development Field-Based Master's Program.
- Lou, S.-J., et al.(2010). "Adoption of Blogging by a Chinese Language Composition Class in a Vocational High School in Taiwan", Australasian Journal of Educational Technology, V.26 N.6 PP. 898-916
- Marsden, N.; Piggot-I., E. (2012). "Using Blogging and Laptop Computers to Improve Writing Skills on a Vocational Training Course", in Australasian Journal of Educational Technology, V.28 N.1 PP. 30-47
- Merriam-Webster Dictionary, (2014). "Definition of a Blog", Retrieved from: http://www.merriam-webster.com/dictionary/blog , on10/3/2014
- Miguel Bengoa elt.(2013)."English Language Teaching", Retrieved from:http://miguelbengoa.com/elt/?p=87 , on 19/2/2014
- Moulton, J. (2008). "Blogs, Blogs Everywhere: Does Everyone Need an Internet Journal?" , Retrieved fromhttp://www.edutopia.org/blogging-purpose, on 22/2/2014

- Mourad, A. E.(2009). "The Effectiveness of a Program Based on Self-Regulated Strategy Development on the Writing Skills of Writing-Disabled Secondary School Students", in Electronic Journal of Research in Educational Psychology, V.7 N.1 PP.5-24
- Muhammad J.; Xiao, J. W.; Saima. N.(2013). "A Study of Students' Assessment in Writing Skills of the English Language", in International Journal of Instruction V.6, N.2 PP.129-144
- NCYE/TRA.(2004). "Read-Write-Think", Retrieved from:http:// www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson372/advice-rubric.pdf, on 25/2/2014
- Nordquist, R.(2014)."Writing Definition", Retrieved from: http:// grammar.about.com/od/tz/g/writingterm.htm, on 15/3/2014
- Newman & Ober.(2013) "Business Communication: In Person, In Print, Online." South-Western, Retrieved from: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Business_letter&oldid=596006987
- O'Driscoll, A. (2009)." Junior Certificate English Higher Level Study Guide. Functional writing Guidelines and Sample Answers", Retrieved from :http://sacenglish.files.wordpress.com/2010/05/functional- writing.pdf, on 12/2/2014
- Oxford Dictionary(2014)" Banner",Oxfrrd University Press, Retrieved from:http://www.oxforddictionaries.com/definition/ english /banner
- Pesce, C.(2014:1-4)"10 Best Pieces of Advice You Could Ever Give Your ESL Students",Retrieved from:http://busyteacher.org/13132-10-best-pieces-of-advice-esl-students.html, 18/2/2014
- Pylkkänen, L., & McElree, B. (2006). The syntax-semantics interface: On-line composition of sentence meaning. Handbook of psycholinguistics, 2.
- Rap Genius Forum.(2014)."Common poster at my school library", Retrieved from: http://rapgenius.com/discussions/64158-Common-poster-at-my-school-library
- Rcampus (2014). "Business Letter Rubrics", Retrieved from: http://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?sp=yes&code=K68B4W&, on 18/2/2014
- Richardson, W. (2006). Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Tools for Classrooms. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Shahid, S. M. (1999). Teaching of English. Lahore: Majeed Book Depot.
- Roshaan,H.(2013)."What is Blogging, What is Blog and Who is Blogger", Retrieved from: http://bloggінggame.com/what-is-blogging-who-is-blogger-what-is-blog/, on 14/3/2014
- -RubiStar.(2006)."Read Write Think", Retrieved from: http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson1076/rubric.pdf, **on 20/2/2014**
- Scholastic.(2014)."Book Review", Retrieved from: https://www.scholastic.com/teachers/lessonplan/collateral_resources/pdf/r/review_writing/books/book_rubric.pdf
- SECME BANNER COMPETITION GUIDELINES. (2013)."BANNER COMPETITION REQUIREMENTS", Retrieved from:http://diversity.cecs.ucf.edu/download/2013%20SECME%20BANNER%20Guidelines.pdf, on 25/2/2014
- Shin, Dong-S.(2009). "A Blog-Mediated Curriculum for Teaching Academic Genres in an Urban Classroom: Second Grade ELL Students' Emergent Pathways to Literacy Development", in ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Massachusetts Amherst
- Sun, Y. & Chang, Y. (2012). "Blogging to Learn: Becoming EFL Academic Writers Through Collaborative Dialogues.", in Language Learning & Technology, *16*(1), 43-61.
- Swaga, P.(2013)."The Magic of Functional Writing Skills", Rrtrievedfrom:http://www.newtimes.co.rw/news/index.php?i=15559&a=17467&week=48#, on 21/2/2014
- The Educational Company of Ireland. (2014). "Revise Wise English Junior Certificate- Higher Level. Study Guidelines. Functional Writing", Retrieved from: http://www.revisewise.ie/english/jc/pdfs/functional-writing.pdf, on 22/2/2014
- The Tongue United (2008) "A guide to Grammar, Punctuation and Style", Retrieved from: http://www.grammaruntied.com/punctuation/puncpracticeanswers.html
- University of Bristol, Faculty of Arts,(2012)" Improve Your Writing. Punctuation Marks Exercise." Retrieved from:http://www.bristol.ac.uk/arts/exercises/grammar/grammar_tutorial/page_55.htm,on23/2/ 2014
- Vurdien, R. (2013) "Enhancing Writing Skills through Blogging in an Advanced English as a Foreign Language Class in Spain", in Computer Assisted Language Learning, V.26 N.2 PP.126-143

- Walters, P. (2013)."Activities for Functional Writing", Retrieved from http://www.ehow.co.uk/info_8144477_activities-functional-writing.html, on 29/1/2014
- Wilcox, B. L. (2002). Thinking and Writing for Publication. New York: International Reading Association.
- Wren. P, C. & Marten. H. (2006). High School English Grammar and Composition. New Delhi: S. Chand and Company Limited.
- Wu, H-J.; Wu, P.-L.(2011)."Learners' Perceptions on the Use of Blogs for EFL Learning", in US-China Education Review A 3 PP.323-330

العنوان : أثر استخدام المدونات في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي ببني سويف

إعداد : د. مختار عبد الفتاح عبد المقصود
مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة بني سويف

المستخلص :

لقد ازداد استخدام الإنترنت عبر العالم كأداة قوية للتواصل منذ أن تم اكتشافه .فقد أصبح من أكثر الوسائل أهمية للتواصل بين الأفراد والشعوب والأمم.والكتابة الوظيفية غالبا ما تحول الموضوع المعقد إلى شيء أكثر سهولة في جانب الفهم للقارئ. والمعلمون يمكنهم مساعدة الطلاب للتحكم في هذا النوع من الكتابة بتحديد أنشطة كتابية وظيفية مختلفة.وبعد تناول مراجعة الأدبيات والملاحظة والمقابلات، حدد الباحث مشكلة الدراسة، كما تم ذكر الأهداف والأهمية والأسئلة والفروض والأدوات والحدود وعينة ومصطلحات الدراسة والمراجع **وكانت أسئلة الدراسة** :(١) ما مهارات الكتابة الوظيفية المهمة لطلاب الصف الثاني بالمدرسة الثانوية؟(٢)ما أثر استخدام المدونات في تنمية كل مهارة على حده من مهارات الكتابة الوظيفية المهمة لطلاب الصف الثاني بالمدرسة الثانوية؟(٣) ما أثر استخدام المدونات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية ككل والمهمة لطلاب الصف الثاني بالمدرسة الثانوية؟ وتم اختيار المشاركين عشوائيا من مدرسة بني سويف الثانوية للبنات **وتضمنت الإجراءات** تطبيق الاستبانة على المدرسين الأوائل بعد تحقيق الصدق والثبات. وطبقا لنتائج الاستبانة وهى **الإجابة على السؤال الأول في** الدراسة بدأ الباحث تصميم البرنامج لمساعدة الطلاب على تنمية مهارات الكتابة الوظيفية.وكانت المهارات :علامات الترقيم وملخص كتاب والخطاب التجاري والإعلانات المرتبطة بالأحداث واللافتات المجتمعية وإسداء النصائح . وقبل تطبيق الاختبار القبلي حقق الباحث الصدق بعرض الاختبار على المحكمين ثم تحقق من الثبات.وكانت درجات الطلاب منخفضة. وبدأ الباحث تدريس البرنامج لتدريب الطلاب من خلال استخدام المدونات. وأخذ الطلاب المواد التعليمية. ثم كان التطبيق البعدى على الطالبات. وأظهرت النتائج أن استخدام المدونات كان له أثر ايجابي على المهارات التابعة للكتابة الوظيفية

****