٢٣

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربيــة فــي التربيــة وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والعشرون (جزء أول) .. مارس ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة.**

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة**
- **د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنها**
- **د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل**
- **د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد**
- **أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد**

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٣) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" **فاعلية برنامج الكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**".. إعداد : أ. د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل وآخرون .	١٣ - ٤٥
٢)	" **مدى استخدام أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى**" إعداد : د / حنان سرحان عواد النمري.	٤٧ - ٨٤
٣)	" **التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف** " إعداد : د / ليلى محمد حسنى أبو العلا.	٨٥ - ١١٩
٤)	" **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين**" إعداد : د / معن محمود عياصره.	١٢١ - ١٤١
٥)	" **فاعلية برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالأردن** " إعداد : د / عبد الرؤوف إسماعيل محمود محفوظ .	١٤٣ - ١٧٢
٦)	" **تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية**" إعداد: د / أشرف السعيد أحمد محمد.	١٧٣ - ١٩٨
٧)	" **كيف يدرك المعلم دور المشرف التربوي؟** " إعداد : أ / غازي أديب مصطفى حسنية .	١٩٩ - ٢١٢
٨)	" **الجهود التربوية لبعض علماء الحديث** " إعداد : أ / عائشة بنت عامر السفياني.	٢١٣ - ٢٤٥

obeikandl.com

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

obeikandl.com

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

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

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

obeikandl.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الأول من هذا العدد **ثمانية بحوث** : أولها بعنوان : " **فاعلية برنامج الكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية** " .. إعداد : أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل وآخرون .

وثانيها بعنوان : " **مدى استخدام أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى**" إعداد : د / حنان سرحان عواد النمري .

وثالثها بعنوان : " **التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف** " إعداد : د / ليلى محمد حسني أبو العلا .

ورابعها بعنوان : " **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين**" إعداد : د / معن محمود عياصره .

وخامسها بعنوان : " **فاعلية برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالأردن** " إعداد : د / عبد الرؤوف إسماعيل محمود محفوظ .

وسادسها بعنوان : " **تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية**" إعداد: د / أشرف السعيد أحمد محمد .

وسابعها بعنوان : " **كيف يدرك المعلم دور المشرف التربوي؟** " إعداد : أ / غازي أديب مصطفى حسنية.

وثامنها بعنوان : " **الجهود التربوية لبعض علماء الحديث** " إعداد : أ / عائشة بنت عامر السفياني.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" فاعلية برنامج الكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"

إعداد

أ. د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل

أستاذ تعليم العلوم بكلية التربيةجامعة طيبة

د/ حمدي عبد العزيز الصباغ — أستاذ تعليم العلوم المشارك

د. جمال حامد جاهين — أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

بكلية التربية جامعة طيبة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"

أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد ، د/ حمدي عبد العزيز الصباغ ، د / جمال حامد جاهين

• مستخلص البحث :

التقويم التربوي مدخل لإصلاح التعليم، ولذلك أقرت الجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في لائحة تقويم الطالب بتاريخ محرم ١٤٢٧هـ، مد مرحلة التقويم الشامل و المستمر لتشمل كامل المرحلة الابتدائية، واستبدال اختبار منتصف الفصل بعدد من الاختبارات القصيرة، كما أكدت على أن تشتمل أدوات التقويم على وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب مثل: الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلمين وسجل أعمال الطالب ذلك السجل الذي يدون فيه المعلم ملحوظاته وتقويمه للطالب خلال العام الدراسي ومن ثم يطلع عليه ولي أمر الطالب.

وقد قام الباحث بعمل دراسة استطلاعية على مجموعة من معلمي العلوم في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة بهدف تعرف على مدى تطبيق التقويم الشامل والمستمر في المدارس الابتدائية وأسفرت النتائج عن تدني مستوى معلمي العلوم في معرفتهم بمهارات التقويم الشامل والمستمر لذا يحاول الباحث:

بناء برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لمعلمي العلوم بالمدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتجريبه للتأكد من صلاحيته وبالتالي تعميمه على جميع معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية.

Effectiveness of a Suggested ElectronicProgram in Developing Comprehensive Evaluation Skills for Primary School Teachers of Science in the Kingdom of Saudi Arabia

ABSTRACT

This study aims to assess the effectiveness of a suggested Electronic Program training program in developing comprehensive evaluation skills for primary school teachers of science in Saudi Arabia. More specifically, the study aims to (1) identify the comprehensive evaluation skills necessary for primary school teachers of science; (2) ascertain the extent to which primary school teachers of science have these skills; and (3) develop the comprehensive evaluation skills for these teachers.

The study makes use of a set of instruments: questionnaire; a pre-post achievement test; an observation form; and a computer-based training program purposefully designed for the study. A sample of primary school teachers of science is taken randomly from the total population of primary school teachers of science in Al-Madinah Al-Munawarah. The study makes use of the experimental research design.

This research study is hopefully expected to develop trainees' knowledge and use of the principles and techniques of comprehensive evaluation, something which would help promote pupils' achievement levels. Besides, the study is expected to yield the data and feedback necessary for enhancing the educational process in general and the teaching and learning of science in particular.

Keywords: Electronic Program; Comprehensive Evaluation; Teachers of Science; and Evaluation Skills

- **مقدمة البحث** :

تسعى وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية دائماً إلى الارتقاء والنهوض بالعملية التعليمية، وذلك لمواكبة المستجدات التربوية والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها العالم اليوم، وحتى لا تتخلف عن التقدم العلمي الذي يحدث في العالم بمجال التعليم والتعلم وبخاصة في مجال التقويم التربوي – فالتقويم مدخل لإصلاح التعليم، من هذا المنطلق أقرت اللجنة العليا لسياسة التعليم بقرارها رقم "٥٣/ ق ع وتاريخ ١٤٢٦/٣/١هـ" وتمت المصادقة عليه من خادم الحرمين الشريفين برقم "١٠٠٤٣/م ب وتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ" لائحة تقويم الطالب (لائحة تقويم الطالب، ١٤٢٧هـ)، التي تعد امتداداً للائحة الاختبارات الصادرة بقرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٩٥٤/خ وتاريخ ١٣٩٥/١٢/٤هـ التي مثلت تغيراً جذرياً في النظر إلى الاختبارات، فبدلاً من اختبار وحيد في نهاية العام، قسم العام الدراسي إلى فصلين وكثُرت أساليب التقويم وجعل بعضاً منها في يد المعلم، وبعد مراجعة مستمرة لتلك اللائحة أخذت فيها آراء العاملين في الميدان وروعيت فيها المستجدات التربوية، ثم ظهرت بعدها لائحة تقويم الطالب الصادرة بقرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠/ ق ع وتاريخ ١٤١٩/٦/١هـ وفيها صارت الصفوف الثلاثة الأولى مرحلة واحدة ينتقل الطالب فيها إلى الصف الرابع بعد إتقانه مهارات أساسية محددة وبهذا أضافت إلى المعلم عبء متابعة إتقان هذه المهارات بشكل مستمر لكل طالب طوال هذه المرحلة والتأكد من استكماله لمتطلبات الانتقال للصف الرابع ... واستمرارا لمراجعة تلك اللائحة من الجهات المعنية، اقترحت بعض التعديلات التي ظهرت بها اللائحة الأخيرة الصادرة بتاريخ محرم ١٤٢٧هـ، والتي كان من أبرزها

- مد مرحلة التقويم المستمر لتشمل كامل المرحلة الابتدائية
- استبدال اختبار منتصف الفصل بعدد من الاختبارات القصيرة
- تترك الكثير من الأمور التفصيلية لوزارة التربية والتعليم لتقررها وتستمر في مراجعتها وتغيرها بحسب ما تراه خلال مدة التطبيق، ومن ذلك تحديد النهايات الصغرى للمواد وتوزيع الدرجات بين الفصلين.

وهذا الإصدار الجديد من لائحة تقويم الطالب قد زاد من مسئولية المعلم للتأكد من تعلم الطالب وإتقانه المهارات الأساسية للمواد المختلفة، فالتقويم المستمر يعني دورات متعاقبة من التعليم، والتقويم، والمراجعة، ومعاودة التعليم ثم التقويم، وهكذا حتى يتأكد المعلم من تحقيق كل الطلاب لجميع المهارات الأساسية الموضوعة لكل مادة. فهذه المبادئ التي وضعتها وأقرتها اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية تُعد من المبادئ التربوية المهمة والحديثة في مجال التعليم وأنها قد جاءت مسايرة لبعض المشروعات العالمية مثل:

- مشروع الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم الذي يُعرف بمشروع المدى والتتابع والتنسيق (National Academy of Science Press, 1995). Project Scope, Sequence and Coordination

- مشروع كاليفورنيا لإصلاح التعليم.
- مشروع المستويات الجديدة بولاية بنسلفانيا (Pennsylvania Bulletin, 1995).
- مشروع الأكاديمية القومية للعلوم بالولايات المتحدة.
- مشروع ٢٠٦١ العلوم لكل الأمريكيين (A project 2061 Report on Literacy Goals in Science, 1989).
- تطوير نظم الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم قبل الجامعي (بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بجمهورية مصر العربية) (فعاليات ندوة تطوير نظم التقويم والامتحانات بالتعليم قبل الجامعي، ٢٠٠١).
- تقويم التلميذ في التعليم العام (بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا بجمهورية مصر العربية) (تقويم التلميذ في التعليم العام وأساليب تطويره ٢٠٠٢).
- مقترح إلغاء اختبارات آخر العام لصفوف النقل (لجنة التعليم قبل الجامعي بالحزب الوطني بجمهورية مصر العربية) (دراسة لمقترح إلغاء امتحان آخر العام للصفوف النقل، ٢٠٠٢).

أكدت هذه المشروعات والأبحاث عدم الاعتماد على اختبار واحد آخر العام بل الاعتماد على جميع الأنشطة التي يمارسها الطالب خلال العام الدراسي. فالتقويم عملية تربوية مستمرة، تهدف إلى إصدار أحكام على التحصيل الدراسي للطالب، كما أكدت على أن: (محمد أبو الفتوح حامد، ٢٠٠٢)

وتعنى التربية الحديثة بالتقويم التربوي عناية كبيرة، وتعتبره بمثابة جهاز التحكم في المنظومة التعليمية في اتجاهها الصحيح؛ من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها، فقد تتطور المناهج والوسائل ويُدرب المعلمين، ثم تأتي الامتحانات فتقيس أدنى المستويات المعرفية وهو الحفظ، فتنهار كل محاولات التطوير. فالتقويم التربوي هو أداة المربين للانتقال بالعملية التعليمية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يقوم، فهو الأسلوب العلمي والعملي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختبار لمدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة من ذلك في تعديل وتوجيه المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف بشكل أفضل.

فهو عملية منهجية (صلاح علام، ٢٠٠٢) تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدوات كيفية يُستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد أو المهام أو البرامج والمشروعات للتحقق من أثرها وفاعليتها في تحقيق أهداف محددة، كما أنه يساعد على (Learning to Teach, 1999):

- بالنسبة للأهداف التعليمية: تقدير درجة اكتساب الطلاب للأهداف التعليمية (المعرفة العلمية، عمليات العلم ومهاراته، استخدام الأجهزة والأدوات العلمية ومدى إتقانهم للمهارات المرتبطة بها، واستخدام الأسلوب

العلمي في البحث والتفكير وحل المشكلات، وإجراء النشاطات العملية والتجارب، والقيم والاتجاهات والميول ....

- بالنسبة للطلاب: قياس تحصيلهم في المنهج ومدى تقدمهم وتشجيعهم وتحديد الصعوبات التي يواجهونها وتقسيمهم إلى مجموعات واختيارهم لمهام معينة.
- بالنسبة للمعلم: يزود المعلم بتغذية راجعة عن أداءه وفاعلية تدريسه.
- بالنسبة للمنهج: يزود القائمين على تطوير المناهج بتغذية راجعة عن مستوى المناهج المطبقة حاليا في المدارس وبذلك يتم معالجة عوامل الضعف وتدعيم نواحي القوة لتحسين العملية التعليمية.

كما أن الاقتصار على الامتحانات بشكلها التقليدي الحالي قد يؤدي إلى:

- افتقاد عملية التقويم وظيفتها الأساسية وهي متابعة سير العملية التعليمية بحيثٍ يمكن تصحيح الأخطاء ومعالجة نواحي الضعفٍ وتدعيم نواحي القوة أولا بأول قبل أن تتفاقم المشكلات ويصبح حلها صعبا.
- إهمال الكثير من الأهداف التربوية مثل المهارات العقلية والعملية والميول والاتجاهات والقيم حيث أنها تركز على الجانب المعرفي فقط.
- اقتصار الاختبارات على منتصف أو نهاية العام هذا على الرغم من أن التقويم الجيد يقتضي أن يكون التقويم مستمراً يبدأ ببداية المقرر ويستمر معه حتى يتعرف المعلم على ما استطاع الطالب انجازه وصولا إلى تحقيق الأهداف.
- التأكيد على مقارنة الطالب بغيره من الطلاب وهذا على عكس ما ينادي به علماء النفس من وجوب مقارنة التلميذ بنفسه من وقت لآخر لمعرفة مدى تقدمه أو تخلفه.
- إهمال الأنشطة التربوية من قِبل المعلمين والتلاميذ بما لها من أهمية قصوى في تنمية شخصية الطلاب.
- زيادة ظاهرة الغش في الامتحانات بما لها من آثار خطيرة على تدهور القيم في المجتمع.
- زيادة معدل القلق المصاحب للاختبارات لدى الطلاب وأولياء الأمور مما ينتج عنه أمراض نفسية خطيرة.
- الافتقار إلى التغذية الراجعة للمعلمين والطلاب الأمر الذي يعوق محاولاتهم لتحسين أداءهم.

وقد انعكست آثار تلك العيوب على مخرجات العملية التعليمة ولعل من تلك الآثار (رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠١)

- أن يركز الطالب على الحفظ دون الفهم مع عدم استخدام مهارات التفكير العلمي ويتزود الطالب بثقافة الذاكرة أكثر من ثقافة الفهم والإبداع حيث لا يتم توجيه سلوكه بالصورة المناسبة لدم توفر التوجيه الكافي من قِبل المعلم، الأمر الذي يجعل الطالب يهدف إلى الحصول على شهادة أكثر من استهدافه الإعداد لمواقف الحياة، وكيفية مواجهته.

ولملاقاة العيوب السابقة أكدت لائحة تقويم الطالب في المادة الأولى بوجوب أن تشتمل أدوات التقويم على وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب مثل "الاختبارات الكتابية، والشفهية والعملية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلمين" كما أكدت على سجل الطالب ذلك السجل الذي يدون فيه المعلم ملحوظاته وتقويمه للطالب خلال العام الدراسي ومن ثَم يطلع عليه ولي أمر الطالب.

كما أكدت على التقويم المستمر (البنائي) Formative Evaluation وهو أحد أنواع التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التدريس، والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناءً على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى الطلاب، ويتم تجميع نتائج التقويم من مختلف مراحل تنفيذه إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي.

وتُعد مهارات التقويم الشامل من الأمور المهمة لدى معلمي المدارس الابتدائية والتي يجب أن يتقونها والتي منها: كيفية إعداد الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية، والواجبات المنزلية، وكيفية رصد ملاحظات المعلمين، وكيفية إعداد واستخدام سجل الطالب، تلك المهارات التي يترتب عليها اتخاذ القرارات داخل الحجرات الدراسية بشأن مستقبل الطلاب بشكل خاص، وسير العملية التعليمية بشكل عام.

- **الإحساس بالمشكلة**:

ولما كان الباحث يقوم بالإشراف على طلاب التربية العملية في مدارس المدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٩- ١٤٣٠هـ فقد لاحظ تدني في مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وللتأكد من تلك الملاحظة قام الباحث بعمل استطلاع رأي لبعض معلمي العلوم وكانت النتيجة أن هناك تدني واضح في تلك المهارات، لذلك وجب بناء برنامج إلكتروني لتنمية مهارات التقويم الشامل وتدريب المعلمين عليها حتى يكونوا على دراية كافية بها وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من استخدام التقويم الشامل والمستمر وملافاة العيوب التي تم ذكرها سابقا.

- **الدراسة الاستطلاعية**:

قام الباحث بإجراء مقابلات شبه مقننة Semi structured Interviews مع مجموعة من معلمي العلوم في المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة ينتمون إلى عدد (١٢) مدرسة ابتدائية حكومية حيث كان الباحث يتولى الإشراف على طلاب التربية الميدانية، تناولت المقابلات القضايا المتعلقة بتجربة التقويم الشامل مثل مفهوم التقويم الشامل وفلسفته ومعوقات تطبيقه، واستمرت المقابلات مدة (٣٥) دقيقة في المتوسط.

تم تسجيل المقابلات وتحليلها وأسفرت نتائج التحليل على مجموعة من الآراء التي تتعلق بتصورات المعلمين لتجربة التقويم الشامل والمعوقات التي تحول دون نجاح هذه التجربة.

م	آراء تتعلق بمعوقات تجربة التقويم الشامل	التكرار
١	عدم توافر التدريب اللازم للمعلمين	٢٤
٢	عدم دراية المعلمين بفلسفة التقويم الشامل وأهميته	٢٢
٣	عدم إلمام المعلمين بسبل تطبيق التقويم الشامل في مجال تخصصهم	٢٠
٤	زيادة عدد الطلاب لدى كل معلم	٢٠

وقد تم استعراض بعض الدراسات السابقة عن التقويم الشامل والمستمر منها (Nakabugo, 2005)، (Abimada, 2002)، (Laurie Brady, 2007)، (Wood, Trevor Ronald, 2006)، (Nsibande, 2007)، (Hayford, 2007)، (Obioma, 2008) والتي أكدت على ضرورة استخدام التقويم الشامل والمستمر في المدارس الابتدائية، كما أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على المهارات اللازمة لتطبيقه على طلاب المرحلة الابتدائي.

- **مشكلة البحث**:

تتلخص مشكلة البحث فيما يلي: تدني مستوى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في معرفتهم بمهارات التقويم الشامل والمستمر، لذا يحاول الباحث بناء برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لتلك الفئة وذلك لرفع مستواهم العملي والعلمي في هذا المجال

- **أسئلة البحث** :

وللتصدي لدراسة هذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أهم مهارات التقويم الشامل التي ينبغي توافرها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مدى توافر هذه المهارات لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما البرنامج الإلكتروني المقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
- ما فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح بالمرحلة الابتدائية على
  - ✓ الجانب لمعرفي للمهارة ويقاس باختبارتحصيلي.
  - ✓ الجانب الأدائي للمهارة ويقاس من خلال معيار لتقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية ، وبطاقة ملاحظة. الاختبارات الشفهية

- **فروض البحث**:

في ضوء مشكلة البحث وأسئلته تم صياغة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلى (القبلي. البعدي) لصالح الاختبار البعدي.

- مستوي تمكن مجموعة البحث من مهارات إعداد الاختبارات التحريرية أعلي من حد الكفاية بنسبة (٨٠٪) من الدرجة الكلية لقائمة تحليل مهارات إعداد الاختبارات التحريرية
- مستوي تمكن مجموعة البحث من مهارات الاختبارات الشفوية أعلي من حد الكفاية بنسبة (٨٠٪) من الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات الاختبارات الشفوية
- يوجد فرق دال إحصائيا في نسبة الكسب المعدل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح أفراد في التطبيق البعدي.

- **أهداف البحث**:

هدف هذا البحث إلى:

- تنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية (اختبارات كتابية . اختبارات شفهية . اختبارات عملية . الواجبات المنزلية . ملاحظات المعلمين . سجل الطالب)
- تطوير أداء ورفع المستوى التقويمي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- تعرف مدي استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لهذه المهارات . بطريقة صحيحة . عند تقويم تلاميذهم

- **أهمية البحث**:

- يقدم برنامجاً إلكترونياً لتنمية مهارات التقويم الشامل والمستمر لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- يقدم بعض نماذج لأدوات التقويم الشامل والمستمر مثل (اختبارات كتابية – اختبارات شفهية – اختبارات عملية – الواجبات المنزلية – ملاحظات المعلمين – سجل الطالب).
- يفيد بعض معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية بعد تدريبهم على مهارات التقويم الشامل والمستمر على تحسين أدائهم ورفع مستواهم التدريسي الذي ينعكس بدوره على التلاميذ.
- يفيد القائمين على العملية التعليمية بمدهم بالمعلومات اللازمة من أجل تحسين مستوى التعليم ورفع كفاءة المناهج وأساليب التدريس

- **منهج البحث**:

اتبع البحث كلا من المنهج الوصفي لمعالجة الإطار النظري والمنهج شبه التجريبي لتصميم وإنتاج البرنامج الإلكتروني المقترح وقياس فعاليته.

- **أدوات البحث**:

- اختبار لمعرفة مدى إلمام معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات التقويم الشامل.
- معيار لتقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية للمعلم في ضوء مهارات التقويم الشامل.

obeikan.com

- بطاقة ملاحظة لقياس مدى استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم الشامل.

- **مجتمع البحث وعينته**:

تمثل مجتمع الدراسة في معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وتتمثل عينة الدراسة في: عينة عشوائية تم اختيارها من معلمي العلوم بالمدينة المنورة وتطبيق أدوات البحث قبلي(اختبار التحصيلي لقياس الجانبِ المعرفي)، ثم تطبيق البرنامج الإلكتروني المقترح، ثم تطبيق أدوات البحث بعديا والمقارنة.

- **حدود البحث**:

التزم البحث بما يلي:

- اقتصار أدوات التقويم الشامل على الاختبارات الكتابية والشفهية
- اقتصار تجريب أدوات البحث على مجموعة من معلمي المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة.
- اقتصار عملية تقويم معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية على اختبار لقياس الجانب المعرفي، و معيار لتقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية وبطاقة ملاحظة لقياس اختبارات شفهية (الجانب الأدائي)

- **خطوات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض أتبع الباحث الخطوات التالية:

- أ ولا: الإطار النظري والدراسات السابقة: التقويم الشامل والمستمر ودوره في العملية التعليمية من حيث: مفهومه – سماته – مبادئه – وظائفه – أهدافه – خصائصه – أساليبه – خطواته – أدواته٠ الدراسات السابقة.
- ثانياً: إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها٠
  - ✓ إعداد اختبار تحصيلي.
  - ✓ إعداد معيار لتقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية للمعلم في ضوء مهارات التقويم الشامل٠
  - ✓ إعداد بطاقة ملاحظة.
- ثالثا: إعداد المادة التعليمية:
  - ✓ إعداد المادة التعليمية والتأكد من صدقها.
  - ✓ إعداد البرنامج الإلكتروني المقترح٠
- رابعا : الدراسة التجريبية الميدانية:
  - ✓ اختيار مجموعة من معلمي العلوم بالمدارس الابتدائية.
  - ✓ التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى
  - ✓ تطبيق البرنامج الإلكتروني المقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل والمستمر لمعلمي العلوم (دراسة نظرية. ورش عمل. تعلم ذاتي)
  - ✓ التطبيق ألبعدي لأدوات البحث (المعيار . اختبار تحصيلى . بطاقة الملاحظة).

obeikandl.com

- خامسا: نتائج البحث :
  - ✓ تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- سادسا: تقديم التوصيات المقترحات

- **مصطلحات البحث**:

- **التقويم الشامل:** هو عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب.
- **أدوات التقويم:** وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب مثل: سجل الطالب
- الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلمين.
- **سجل الطالب:** السجل الذي يدون فيه المعلم ملحوظاته وتقويمه للطالب بواقع أربع مرات خلال العام الدراسي ومن ثم يطلع عليه ولي الأمر.
- **المرحلة الابتدائية:** قاعدة أساسية غرضها تمكين الطالب من إتقان المهارات الأساسية واكتساب قدر مناسب من العلوم والمعارف المقررة. تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية يكون مستمرا ومعتمدا على ملاحظات معملية ومشاركته في الدرس وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية وينقل الطالب إلى الصف التالي بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة.
- **حد الكفاية:** هو الحد الأدنى من مستوي التمكن من مهارات التقويم الشامل و الذي يمكن قبوله ويمثل ٨٠٪ من الدرجة النهائية لكل من قائمة تحليل مهارات إعداد الاختبارات التحريرية ، وبطاقة ملاحظة مهارات الاختبارات الشفوية

- **الإطار النظري** :

- **أولا** : **التقويم الحقيقي** Authentic Assessment

من المداخل الحديثة في التقويم، مفهوم التقويم الحقيقي حيث ظهر نتيجة البحث عن بدائل للاختبارات المقننة، وأكدت عليه معظم المشروعات الحديثة لتطوير التدريس في العديد من الدول المتقدمة وله عدة تسميات تختلف باختلاف الغرض منه:

- التقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment .
- التقويم البديل Alternative Assessment.
- التقويم بملفات التعلم أو الحقيبة الوثائقية Portfolio Assessment
- التقويم الأدائي Performance Assessment .
- التقويم الكلي (الشامل) Holistic Assessment و هو نوع من أنواع التقويم الحقيقى.
- التقويم علي أساس الناتج Outcome based -Assessment .

وتوجد عدة تعريفات للتقويم الحقيقي: يعرفه (Grant Wiggins, 1989) بأنه "التقويم الذي يدمج المتعلم في تطبيق المعرفة والمهارات بنفس الطريقة التي تستخدم بها في العالم الحقيقي خارج المدرسة"، ويعرفه (Meyer, 1992) بأنه

"تقويم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية فهو يتضمن مشروعات تتطلب من المتعلم استعراض مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وتركيبها في سياق له معني.

كما تعرفه باميلا بيك (Bamilla Peak, 1994) بأنه "يقيس أداء المتعلم في مهمات ذات معني وقريبة بقدر الإمكان من مستويات في حياته الواقعية".

ويعرفه (خليل الخليلي، ١٩٩٨، ١١٩) بأنه "التقويم الذي يجعل المتعلمون ينغمسون في مهمات ونشاطات وتكليفات متنوعة تدور حول مشكلات حقيقية يعيشها المتعلم وتتصل بحياته ٠ويعرفه (جابر عبدا لحميد، ٢٠٠٢، ٧٧) بأنه "التقويم الذي يدمج المتعلمين في مهام ذات مغزي ولها جدارة وذات معني، وهذه التقويمات تبدو كأنشطة التعلم وتشعر بها كما تشعر بأنشطة التعلم وليس كما تبدو الاختبارات التقليدية، وكما تشعر بها أنها تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوي وتآزرا وتناسقا لمدي عريض من المعارف، وتنقل إلي المتعلمين معني القيام بعملهم علي نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي تحكم علي الجودة في ضوئها، وبهذا المعني يكون التقويم محددا لمستوي ومعيار أكثر من كونه معتمدا علي أدوات تقييم مقننة"

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص: مجموعة من السمات العامة للتقويم الحقيقي (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣)

- يزود المعلم بإحساس واضح بخصائص المتعلم الفريدة كمتعلم، يوفر خبرات مثيرة للاهتمام، نشطة، حية، ويوفر بيئة تتيح لكل متعلم الفرصة للنجاح، ، ويتح وضع مناهج تعليمية ذات معني ويوفر مصادر متعددة للتقويم ما يؤدي إلي التوصل إلي صورة أكثر دقة وصحة لتقويم المتعلم ويعتبر التقويم والتدريس وجهين لعملة واحدة، ، ويوفر للمتعلم الوقت الذي يحتاجه للعمل في حل مشكلة أو القيام بمشروع، ويتضمن إبداعا وحل مشكلات، وتأملا ورسما تخطيطيا، وبرهنه ومناقشة، ومقابلات شخصية واندماجا في مهام تعليمية نشطة، ويشجع التعلم التكاملي، ويقارن أداء المتعلم أداءه الماضي
- هدف التقويم الحقيقي هو: مجموعة أداءات وإنجازات الطالب ولتحقيق ذلك ينبغي أن يكون متنوعا في أساليبه وأدواته، وأن تكون الاختبارات . إذا وجدت . نشاطات تعلم غير سرية يمارسها الطالب دون خوف أو قلق.
- محتوي التقويم الحقيقي عبارة عن: مشكلات ومهام وأنشطة واقعية ذات صلة بشئون الحياة اليومية مثل المقابلات ومهام حل المشكلة جماعيا وإعداد ملف أعمال الطالب .
- يؤدي التقويم الحقيقي إلي: تغيير في طريقة التعلم حيث إنه إجراء يربط بين عمليتي التعليم والتعلم بقصد بلوغ كل طالب لمحكات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية له حول إنجازاته.

- **أهداف التقويم الحقيقي**:

مما سبق يتضح أن التقويم الحقيقي يقوم بأدوار ووظائف وتحقيق مجموعة من الأهداف يجملها الباحث فيما يلي (Pett, 1990)

- تنمية قدرة المتعلم علي الاستجابة لمهام التعلم أو مشكلات الواقع الحياتية وليس مجرد الاختيار من بين عدة بدائل أو اختبارات تم تحديدها مسبقا.
- اختبار مهارات التفكير العليا والأساسية.
- تقويم المشروعات الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.
- استخدام عينات من عمل الطلاب، والتي يتم تجميعها خلال فترات زمنية ممتدة.
- الاعتماد علي معيار واضح. وهذا يجعل رؤية الطلاب أكثر وضوحاً.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لأن يقيموا عملهم الخاص بهم.
- الدخول في جوهر التعلم، بهدف مساعدة الطلاب في التعلم.
- التركيز علي أبعاد متعددة للقياس بدلاً من بعد واحد كما هو الحال في الاختبارات التقليدية.

- **خصائص التقويم الحقيقي** :

- منطقي وصادق فهو يقوم علي السياقات الحقيقية للعلم كما أنه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي (Baker & Puburn, 1997, 379).
- واقعي لأنه يطلب من المتعلم إنجاز مهمات لها معني ويحتاجها في حياته الواقعية كما أنه يتضمن حل مشكلات حقيقية واقعية (Henson & Eller, 1999, 491)
- محكي المرجع لأنه يقتضي تجنب المقارنات بين الطلاب، والتي تعتمد أصلاً علي معايير أداء الجماعة (Fischer & King, 1995)
- يوفر للطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية التغذية الراجعة الفورية والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها (Wiggins, 1998)

- **أشكال وأساليب التقويم الحقيقي**:

تتعدد أنماط التقويم الحقيقي التي يستخدمها المعلمون كما يلي (كمال زيتون وسعيد البنا،٢٠٠١، ٢٠٠).

- تقديرات الأداء Performance Assessment
- اختبارات الكتابة Writing Tests
- سجلات الأداء Portfolios
- معارض بلوغ المنتهي Culminating Exhibitions
- خرائط المفاهيم Concept Mapping.

- **خطوات عملية التقويم الحقيقي**:

يجب قبل البدء في التقويم الحقيقي أن يكون واضحاً لدي المعلم والتلميذ ما يلي:

- تحديد نتاجات التعلم القياسية المرغوبة (أهداف التعلم) مثل: Desired Content Standards (Fischer & King, 1995)
- نتاجات التحصيل الأكاديمي Academic Achievement
- النتاجات الوجدانية Affective Outcomes مثل: الاتجاهات Attitudes القيم Values
- الاهتمامات والميول العلمية Scientific Interests ، الاهتمامات الشخصية Personality Interests ، والدوافع Motivations
- النتاجات العملية Practical Outcomes مثل المهارات العملية، تقويم الأداء Performance Evaluations، والقدرات العليا Higher Abilities
- تحديد مهمات الأداء (الإنجاز) Performance Tasks التي يقوم بها الطلاب أو يؤدونها لينجزوا ما يدل علي وصولهم إلي هذه النتاجات المرغوبة مثل: (Lowrenc, 1991)
  - ✓ الأنشطة، والأسئلة، التجارب العملية مفتوحة النهاية Open - ended Activities, Questions, Experimental
  - ✓ اختبارات الأداء Performance Checks
  - ✓ تفسيرات عروض المعلم وإثباتاته Explanation of Teacher Demonstration
  - ✓ الممارسات العلمية في المعمل Laboratory practical
  - ✓ التمارين المكتوبة Written Exercises
  - ✓ التقارير الميدانية Field Reports
  - ✓ تقارير المختبرات Laboratory Reports
  - ✓ بعض المشروعات التي ينفذوها
  - ✓ مشكلات تستدعي حلها الحوار، المناقشة، البحث.
  - ✓ تحديد الدلائل والمؤشرات والقياسات الحقيقية التي تؤكد علي أن التلميذ قد تحققت عنده الأهداف التعليمية المرجوة.

• أدوات ووسائل التقويم الحقيقي

وسائل تقييم الأداء (الإنجاز) Performance Evaluation مثل: ملف أعمال أو انجازات الطالب Student's portfolio ، وسائل تقييم الأشغال العملية Practical Work مثل:

- الممارسة العملية في المختبر Laboratory Practical
- التمارين المكتوبة Written Exercises
- اختبارات الأداء Performance Checks
- تفسيرات عروض المعلم وإثباتاته Explanations of Teacher Demonstration
- النشاط المتعلق بدفتر اليومية/ السجل Activity Journals / Record Book

- تقارير المختبرات أو التقارير الميدانية Laboratory or Field Reports
- تقارير أخري Other Reports
- الرسوم – الكتابات – التجريدية – التلخيصيات المقيدة
- وسائل تقييم النتاجات الوجدانية: Affective Outcomes
- تصميم وبناء المقاييس لقياس الجوانب الوجدانية مثل: الاتجاهات، القيم، والاهتمامات، والميول العملية، والاهتمامات الشخصية، والاتجاه نحو القضايا العلمية والاجتماعية ..... الاتجاه نحو العلوم (Freedman, 1997) Attitude Toward Science

- **معايير مهمات التقويم الحقيقي** :

فيما يلي عرض لمعايير مهمات التقويم الحقيقي (خليل الخليلي، ١٩٩٨، ١٢١)

- أساسية Essential Tasks.
- حقيقية وواقعية Authentic Tasks.
- ثرية Rich Tasks.
- محفزة Engaging Tasks
- منشطة Active
- ملائمة ومعقولة Feasible Tasks.
- منصفة وعادلة Equitable Tasks
- منفتحة Open Tasks

- **سمات التقويم الحقيقي**

مما سبق يتضح أن مهمات التقويم الحقيقي تتسم بما يلي (جابر عبدا لحميد، ٢٠٠٢، ٧٧)

- هي جزء من المنهج التعليمي، وليست تدخلات تعسفية لا غرض لها سوي تحديد تقدير أو درجة.
- تعكس الحياة الواقعية، وتثير تحديات في تخصصات متعددة Interdisciplinary
- تقدم للتلاميذ مهاماً ومشكلات تحقق تكامل المعرفة والمهارات، وهي مهام ومشكلات مركبة وغامضة ومفتوحة النهاية.
- تصنع أو تحدد مستوي، وتوجه التلاميذ نحو مستويات من المعرفة أعلي وأخصب.
- تراعي قيمة قدرات التلاميذ المتعددة، وأساليب تعلمهم المنوعة وخلفياتهم المتباينة.
- كثيراً ما تنتهي بنواتج أو أداءات يحققها أو يقوم بها .البنية Structure
- يمكن أن يؤديها ويشترك فيها جميع التلاميذ
- تكون جديرة بالاهتمام والممارسة والتكرار.
- تكون معروفة للتلاميذ مقدما وهذا يخالف الاختبارات السرية.
- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تتيح درجة لها مغزاها من اختبار التلميذ.

- تتطلب التعاون مع التلاميذ الآخرين.
- تقدير الدرجات Grading
- تؤكد علي وضع الدرجات علي أساس معايير مشتركة علي نطاق واسع، وهذا يقابل عد الأخطاء ويختلف عنه.
- تكشف عن نواحي قوة التلاميذ وتحددها بدلاً من إبراز نواحي ضعفهم.
- يتم تقديرها علي أساس معايير أداء واضحة التحديد، وليس علي أساس منحني معياري.
- تقييم العمليات والكفاءات العريضة.
- تشجع عادة تقييم الذات.
- تعارض تأكيد المقارنات التي لا حاجة إليها والتي تنقص الروح المعنوية للطلاب.

- **ثانيا : سجل الطالب (البورتفوليو).**

تعرفه المنظمة الدولية للتربية: (National Educational Association, 1999) (Morgan, B, 1999, 416) بأنه: سجل للتعليم يركز على أعمال الطلاب وتأملاتهم الفكرية عن أعمالهم ويتم تجميع محتواه من قبل الطلاب والمعلمين معا، مشيرا إلى التقدم نحو النتائج الجوهرية والأساسية للتعلم.

ويعرفه جابر عبد الحميد (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩) بأنه عبارة عن ملف يحتوى على توثيق وتجميع هادف لأعمال أو مهارات أو أفكار المتعلم حول موضوع التعلم وقد يحتوى على توثيق لأفضل أعمال المتعلم، أو بعض المهارات التي مازالت في مرحلة التدريب عليها.

ويعرفه (Smith, 2001) بأنه تجميع منظم وهادف لأعمال الطالب بحيث يعرض جهده وانجازاته نحو تحقيق الأهداف الموضوعة وهذه الأعمال قد تكون أنشطة أو تكليفات يؤديها الطلاب.

ويعرفه (إسماعيل محمد إسماعيل، ٢٠٠٥) بأنه سجل أو حافظة لتجميع أفضل الأعمال المميزة للطالب من دروس ما أو مجموعة من المقررات الدراسية وتختلف مكونات الملف من طالب لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم الملف ويعتمد في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة من صوت ونص ومقاطع فيديو وصور ثابتة ورسوم بيانية وعروض تقديمية.

ويعرفه (محمد أبو الفتوح حامد، ٢٠٠٢) بأنه البيان الموثق المادي لنموه ودرجة تقدمه في التعلم، ويتضمن مجموعة هادفة من آداءاته التي تمثل أفضل ماأنجزه وتوضح جهوده وتروي قصة تقدمه . فهي ليست ملفات لجميع الأعمال . وذلك خلال فترة دراسية محددة وهو وسيلة لربط عمليتي التعليم والتقويم بتتبع يعرفه الطالب ويمكنه أداؤه، فيتعلم الطالب من خلال تقييمه لنفسه التأمل الذاتي والتفكير الابتكارى وبعض المهارات.

بمراجعة التعريفات السابقة لملف الإنجاز تبين ما يلي:

- ملف لحفظ أفضل أعمال الطالب خلال فترة زمنية محددة.
- أداة لتقويم الذات من قبل الطالب.
- مجموعة من الوثائق والأعمال التي تدل على تقدم الطالب في الجوانب الأكاديمية المتنوعة.
- يعكس قدرة الطالب على الترتيب والابتكار.
- يرتبط بالتفكير التأملي للطالب ومدى توضيح أفكاره.
- يتنوع الملف بتنوع الغرض منه.

- **أنواع سجلات الطلاب**: Portfolio Formate

توجد عدة أنواع من ملفات الإنجاز تختلف باختلاف الغرض منها وهي:

- ملف إنجاز التعلم Learning Portfolio (Bataineh et, al, 2007) والهدف منه توثيق النمو في المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب على فترات زمنية مختلفة (Klenowski, Askew, carnell, 2006) ومتتابعة فهو عملية توليدية لتوسيع وتعميق التعلم وليس مجرد مجموعة من المعلومات أو الأفكار لا يوجد بينها ترابط.
- ملف الإنجاز المعتمد Credential Portfolio (Snyder, 2002) والهدف منه الحصول على رخصة لمزاولة مهنة معينة ويتضمن مجموعة من الأعمال المميزة للطالب في ضوء معايير محددة مسبقا.
- ملف الإنجاز للعرض Showcase Portfolio (Benson & Barnett, 2005) والهدف منه الحصول على فرص للعمل ويتضمن أفضل أعمال الطالب في مجال معين ولذلك على الشركات أو رجال الأعمال حتى يتسني له الحصول على عمل.
- ملف الإنجاز للتأمل Reflective Portfolio (Smith&Tillema, 2003) والهدف منه القبول في الدراسات العليا ويتضمن تجميع هادف وشخصي لأهم الأعمال التي قام بها الطالب.
- ملف الإنجاز للتنمية الشخصية Personal Development والهدف منه تطور الطالب خلال فترة زمنية محددة ويضم تقييمات ذاتية للنمو خلال فترة زمنية.

كما يوضح (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠) صيغ سجلات الطلاب فيما يلي:

- صيغة العرض Show Case Format وتهدف لعرض عينات من أعمال الطالب على أولياء الأمور وغيرهم من أفراد المجتمع والبيت، وتشمل هذه الصيغة مجموعة من أفضل ما أنتجه الطالب ويختارها الطالب بنفسه لعرضها، واختيارات الطالب وانتقاءاته تُعد عنصرا هاما وأهم المقاييس المقننة.
- الصيغة المثالية Ideal Format وتهدف لمعاونة الطالب على أن يصبح قادرا على تقييم سيرة دراسية تقييما واعيا مستبصرا وذلك لإثراء نوعية تعلمه وتعرف نموه، وتشمل هذه الصيغة سيرة أعمال الطالب، وانعكاسات الطالب التي تكون مؤشرا لقدرته على تحليل وتقييم أعماله.

- صيغة التقويم Evaluation Format وتهدف لتقويم تقرير مقنن عن تحصيل الطالب وإنتاجه لولى الأمر وللمسئولين في المدرسة، وتشمل على مجموعة من أعمال الطالب التي يختارها المعلم أو المسئولين في المدرسة أو الإدارة التعليمية وفقا لمحكات محددة مسبقا.
- صيغة التوثيق Documentation Format وتهدف لتقديم سجل منظم لإنتاج الطالب ونتائج التقويم الكمي أو الكيفي لأعماله، وتشتمل على سجل منظم لتقدم الطالب إلى جانب بعض انعكاسات الطالب وتقويم المعلم، ونتائج الملاحظات، وقوائم المراجعة، والسجلات القصصية أو الوقائعية، واختبارات الأداء.

- **أهمية سجلات الطلاب** (Alcazer&Petifils, 2005):
  - يتيح رؤية شاملة لأداء الطالب / المعلم في المواقف التعليمية المختلفة.
  - يعطي للطالب موقف الخبرة الذي ينمي قدرته على الاستقلالية والتعبير عن نفسه وقيادة ذاته.
  - وسيلة للاتصال والتفاعل بين المعلم والطالب.
  - يسهم في تطوير أداء الطالب بشكل مباشر، ويعمل على رفع مستوى وعيه لقدراته الأكاديمية الذاتية.
  - يظهر نقاط القوة والضعف في أداء الطالب مما يساعد على التوجيه المستمر نحو تحسين أدائه التدريسي.
  - يعد توثيقا حقيقيا لانجازات الطالب مما يزيد من شعوره بصدق وتقديره لأدائه، مما يعزز دافعيته نحو تحسين أداءه التدريسي.
  - يتميز بالتكاملية، حيث يتطلب التكامل بين المعارف والقدرة على تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة.
  - يجعل الطالب مشاركا بإيجابية في عملية التعلم، ويتحمل مسؤوليته نحو انجاز أعماله.
  - يركز على التغذية الراجعة بصورة مستمرة، ويحدد نواحي القوة والضعف في أداء الطالب بصورة مستمرة حتى يسعى إلى تحسين أداءه التدريسي.
  - ينمي مهارات التعلم مدى الحياة، ويقوى التعلم المنظم ذاتيا.

- **تصميم سجلات الطلاب**: (**البورتفوليو**):

يؤكد (حسام الدين مازن، ٢٠٠٩) على أهمية ملفات الإنجاز فيما يلي:

- تعزيز فكرة التقويم الذاتي للمتعلم.
- تحقيق فكرة التفكير التأملي لدى معلم العلوم .
- تحقيق الرضا الشخصي للمعلم وللمتعلم.
- توفير أدوات امتلاك القوة والتمكن المهني .
- تشجيع التعاون.
- توفير متطلبات المنحى التكاملي في التقويم.

- **مراحل تصميم ملف الإنجاز** (**عبدالهادي عبد الله أحمد**، ٢٠٠٦)
  - مرحلة الدافعية: ويتم فيها نشر ثقافة ملف الإنجاز (البورتفوليو) كمدخل فاعل في تنمية مهارات التدريس.

- مرحلة التخطيط: يتم في هذه المرحلة تحديد الهدف من استخدام ملف الإنجاز.
- مرحلة إعداد المحتوى: تتم في هذه المرحلة اختيار وتنظيم مكونات ملف الإنجاز (البورتفوليو).
- مرحلة التنفيذ: يقوم الطالب/ المعلم في هذه المرحلة بالبدء في تنفيذ انجاز التكليفات والأنشطة الاختيارية والإجبارية المكلف بها.
- مرحلة التقويم: في هذه المرحلة يتم التقويم أثناء تنفيذ التكليفات والأنشطة.

- **مكونات سجل الطالب** (Storms et al, 1996):

- سيرة أعمال الطالب: وتمثل إنتاج مشروع يقوم به الطالب.
- أعمال متنوعة للطالب: وتتضمن الأعمال التي ينجزها، مقالات، تجربة شعر، سجلات قصصية، كتابة تأملية، شرائط فيديو، صور وأعمال فنية ورسوم.
- انعكاسات للطالب: على الطالب أن يقوم بدور الناقد لأعماله وإنتاجه.

كما تتكون سجل الطالب من مجموعة من المهام قد تكون:

- عينات من كتابات الطلاب Writing samples.
- المشروعات Projects.
- تقارير Reports.
- تقارير عن تجارب مختبريه.
- تقارير حول تقديرات ومشاهدات.
- تقارير عن مقابلات.
- أنشطة جماعية Group Activities.
- صحائف التأمل الذاتية Self-reflection journals.
- المسائل الرياضية وأوراق العمل Mathematics problem and worksheets.
- الرسوم الكاريكاتيرية.
- الرحلات الميدانية الافتراضية.
- الألعاب والألغاز.
- مهام الوقائع.
- قوائم المصادر التي اطلع عليها المتعلم والمواد التي استخدمها.

- **تقويم سجل الطالب**: (**البورتفوليو**) :

نظراً لطبيعة ملف الإنجاز الخاصة التي تتمثل في البيانات الكيفية التي يجب أن يتم التحقق منها وتقويمها فقد اقترح عدد من الباحثين بعض الأساليب لزيادة صدق وثبات نتائج التقويم وهي (علام، ٢٠٠٤) (Pitts& Smith, 2005)

- استخدام الموازين المتدرجة.
- استخدام التقارير النهائية.

- نظام النجاح والرسوب.

كما اقترح (زيتون، ٢٠٠٦) (Lincoin&Guba, 1985) (Webb, et al, 2003) إطارا من المصداقية وذلك للتأكد من القيمة الحقيقية للنتائج والتي يمكن الاقتناع بها وهي تتضمن:

- التعددية.
- التغذية الراجعة التي تأتي من أستاذ المقرر ولجنة خارجية للتقويم.

كما اقترح (Dries en, et al, 2005) نظاماً لتقويم ملف الإنجاز وتتضمن:

- التغذية الراجعة المنتظمة.
- مشاركة ذو الخبرة من الطلاب والمعلمين
- الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلمين(ملحق ٣)

- **الدراسات السابقة** :

- **دراسة لوري برادي** (Laurie Brady): Journal Of Educational Enquiry (Vol. 2, No. 2, 2007)

عنوان الدراسة: استخدام البورتفوليو للتقييم وكتابة التقارير عن أداء طلاب المرحلة الابتدائية في نيو ويلز الجنوبية (New South Wales)

خضعت عملية التقويم في مدارس نيو ويلز الجنوبية في تسعينيات القرن الماضي لاتجاهين هما: مدخل التقويم الحقيقي (Authentic Assessment) القائم على تقييم الأداء في الموقف التعليمي الفعلي، ومدخل التقويم القائم على المخرجات (Out Comes-Based Education) الذي تم إدخاله مع المناهج القومية (National Curriculum).

وقد ظهر البورتفوليو مؤخرا باعتباره إستراتيجية للتقييم والحكم على أداء الطلاب، وهي تجميع بين المدخلين المذكورين.

هدفت الدراسة إلى: التعرف على تصورات المعلمين للهدف من استخدام إستراتيجية البورتفوليو، والتعرف على تصورات المعلمين لما يتضمنه محتوى البورتفوليو وكيفية استخدامه لتقييم أداء الطلاب والحكم عليهم، وكذا دراسة أثر استخدام البورتفوليو على ممارسات إحدى المدارس في تقييم التلاميذ والحكم على آداءاتهم.

مجموعة الدراسة: شملت مجموعة الدراسة العشوائية (٦٤) مدرسة ابتدائية تنتمي إلى (٨) إدارات تعليمية متنوعة بواقع (٨) مدارس من كل إدارة تعليمية؛ حيث تم إجراء دراسة مسحية على تلك المدارس.

كما شملت مجموعة المعلمين (٩٥٠) معلم بنسبة استجابة (٧٤٪) . بعد ذلك تم اختيار مدرسة من تلك المدارس لدراسة حالة، وقد أجريت فيها المقابلات مع

عدد (٩) معلمين، وتم فحص العديد من سجلات التقويم الشامل من كل الصفوف الدراسية.

وقد استعانت الدراسة بكل من:الدراسة المسحية والمقابلات .

نتائج الدراسة: أن المعلمين يرون البورتفوليو على أنه تجميع استراتيجي لأداء الطفل يبرز مدى تحقيقه للأهداف وتحصيله لها وخاصة في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات .

أشارت كذلك إلى تصور المعلمين أن قيام الطلاب بتقييم أدائهم ذاتيا لم يكن مرضيا، وأن الشراكة والتعاون بين المعلم والطالب في اختيار محتوى البورتفوليو لم يكن على درجة كافية.

- **دراسة** Abimada ,A :

. Educational Media International Val. 39, Number 2, PP. 175-189

بعنوان: برنامج كمبيوتر للتدريب على التقويم المستمر في المدارس الابتدائية.

هدفت الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث سياسة نيجيريا القومية في إدخال الكمبيوتر داخل مناهج التعليم الابتدائي؛ حيث تم إقرار استخدام التقويم المستمر في السياسة التعليمية عام ١٩٨١ م إلا أن الممارسات العقلية لتطبيقها بطيئة للغاية حيث كان إدخال الكمبيوتر في المدارس تحديا للمعلمين والإدارات المدرسية.

عينة الدراسة: المدارس الابتدائية التي في إمكانها تحمل تكلفة هذا المشروع وعليها دمج استخدام الكمبيوتر في التدريس داخل الفصول الدراسية وحتى الآن لم يخرج إلى النور منهج أو مقرر دراسي لتدريس الكمبيوتر وتطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، وتم تجربته ميدانيا في عينة منتقاة من المدارس الابتدائية الخاصة في نيجيريا التابعة لقطاع البترول في المنطقة الشمالية.

نتائج الدراسة: لقد أكدت نتائج الدراسة الميدانية لاختيار ذلك البرنامج للتقويم المستمر على نجاحه وعلى نجاح تجربة استخدامه في المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يمثل خطوة أولية نحو دمج أو إدخال تعليم الكمبيوتر في مناهج التعليم الابتدائية في نيجيريا.

- **دراسة**: **سارلا راجبوت**، **تيواري**، **سانتوش كوما** : Sara Rajput, A.D.,Tewari, A.D. and Kumar, S. (2005).

عنوان الدراسة :صلاحية تطبيق التقويم المستمر لتلاميذ المرحلة الابتدائية

ملخص الدراسة: قسم القياس التربوي والتقويم التابع للمجلس الوطني للبحث التربوي والتدريب في ولاية نيودلهي بالهند بإعداد مشروع للتقويم بالمدارس الابتدائية يقوم على مفهوم التقويم المستمر والشامل.

وقد وضع اللمسات النهائية لهذا المشروع مجموعة من الخبراء قبل تطبيقه بالمدارس. وفي إطار هذا المشروع تم تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس التجريبية على السمات المتعددة للمشروع قبل تنفيذه، وقد أدخلت على جوانب المشروع بعض التعديلات الضرورية، مع إضافة نظام للمراقبة والمتابعة داخل المشروع.

وبناء على ذلك تم تجريب المشروع على تلاميذ المرحلة الابتدائية في عدد أربع مدارس على مدار فصل دراسي كامل.

ولقد أشارت نتائج تطبيق المشروع إلى إمكانية تطبيق المشروع وتعميمه على المدارس الابتدائية.

ولقد رحب المعلمون والطلاب وأولياء الأمور بالمشروع لفوائده البالغة ولإمكانية تطبيقه في تقويم أداءات الأطفال في جميع مراحل نموهم.

- **دراسة ناكابوجو** Nakabugo, M.G.F Sieborgerir. 2005

عنوان الدراسة: مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر داخل الفصل.

أهمية الدراسة: كجزء من تطوير الدراسة تم تشجيع المعلمين على استخدام التقويم المستمر في تقويم أداء التلاميذ لتحسين عملية التعلم لديهم.

مجموعة الدراسة: اختيار خمس مدارس من المدارس الابتدائية في جنوب أفريقيا، وتم اختيار (١٧١) معلما لإجراء البحث.

أدوات الدراسة: بطاقات ملاحظة.

نتائج الدراسة:

تم تصنيف المعلمين كما يلي:

- ✓ مجموعة تستخدم التقويم المستمر بصورة متكررة.
- ✓ مجموعة تستخدم التقويم المستمر في أوقات متباعدة.
- ✓ مجموعة نادرا ما تستخدم التقويم المستمر.

الخلاصة:

التطبيق التام لسياسة التقويم المستمر تستدعي إحداث تغييرات جوهرية في منهج المعلمين لعمليتي التعليم والتعلم

- **دراسة** (Wood, T.R.2006)

عنوان الدراسة: التقويم باستخدام البورتفوليو في مادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية دراسة للمضامين التربوية

هدفت الدراسة إلى: التعرف على المضامين التربوية الخاصة بتجربة استخدام البورتفوليو لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وكذا الدروس المستفادة من

obeikandl.com

الانتقال من التقويم القائم على الاختبارات (Test – Based Assessment) إلى نظام قائم على مزيج متوازن من الاختبارات مرجعية المحك بإعداد نظام للتقييم الضمني القائم على البورتفوليو.

استطاع المعلمون إحداث تغيير جذري والانتقال من عملية تقييم التعلم إلى عملية التقويم بهدف التعلم (Assessment For Learning).

أدوات الدراسة: المقابلات، أسلوب الملاحظة، حلقات النقاش بين الباحث والمعلمين، وحلقات لتحضير الدروس.

وقد استخدم البورتفوليو التتبعي (Process Portfolios) كنقيض للبورتفوليو النهائي (Product Portfolio) الذي كان يستخدم في المدرسة.

نتائج الدراسة: نموذج البورتفوليو ألتتبعي يقدم فرصا متنوعة بدرجة كبيرة للمعلمين وكذا للطلاب للعمل بدرجة من الوعي مع الرياضيات الحقيقية فاشتراك الطلاب المتواصل مع فريق العمل المدعوم بمساندة الآباء كان من وجهة نظر المعلمين مكافأة مناسبة لهم مقابل الوقت والجهد المستمر على مدار عامين هي مدة الدراسة

- **دراسة** (Nsibande, R.N.2007):

عنوان الدراسة: المعرفة بالتقويم المستمر وتطبيقه ، معوقات تطبيق التقويم سياسة التقويم المستمر .

هدفت الدراسة إلى دراسة مدى تفهم معلمي المرحلة الابتدائية لمتطلبات برنامج التقويم المستمر ومدى ممارستهم وتطبيقهم له في المدارس الابتدائية.

أدوات الدراسة: بطاقات ملاحظة، والمقابلات الاسترجاعية (Stimulated Recall Interviews) .

أهمية الدراسة: التعرف على الأداء التدريسي للمعلم، ثم التعرف على الأسس الفكرية للمعلم التي دفعته إلى أداء هذا السلوك التدريسي.

نتائج الدراسة: أظهر المعلمون الذين استخدموا استراتيجيات التقويم التي ينادي بها برنامج التقويم المستمر وضعت في الأولوية مبدأ الاحتفاظ بالمعلومات بدلا من النمو المعرفي.

وخلصت الدراسة إلى أن المعلمين لم يكن لديهم القدرة لى تطبيق مثل ومبادئ التقويم المستمر في قراراتهم المهنية وممارساتهم دون التعرض إلى برامج تنموية هادفة.

- **دراسة هايفورد** Hayford, S.K.2007

عنوان الدراسة: التقويم المستمر والتلاميذ منخفضي التحصيل في المدارس الابتدائية والمتوسطة في غانا.

هدفت الدراسة إلى: التعرف على استخدامات التقويم المستمر والتعرف على خبرات التلاميذ منخفضي التحصيل في المدارس الابتدائية والمتوسطة في الإدارات التعليمية بمناطق أجونا (Agona) وأفوتو (Affutu) في دولة غانا.

أدوات البحث: استبيانات، مقابلات شبه مقننة، مقابلات المجموعات البؤرية.

عينة البحث: عدد (١٠٧) معلم من المدارس الابتدائية والمتوسطة حيث تم تجريب الاختبار على عدد (١٢) معلم من تلك المجموعة لإجراء المقابلات شبه المقننة (Semi – Structured Interviews) وإضافة إلى ذلك تم إجراء مقابلات مع عدد من معلمي التلاميذ منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية .

نتائج الدراسة: كان لدى الأغلبية العظمى للمعلمين شعور قوي بأهمية التقويم المستمر لهم خاصة من حيث دوره في تمكينهم من توفير الدعم الكافي للتلاميذ منخفضي التحصيل بهدف تنمية تحصيلهم، وأعرب المعلمون عن معوقات تتعلق بالسياسة ومعوقات تتعلق بكثافة الفصول، ومعوقات تتعلق بعدم توفر التدريب الكافي لهم على التقويم المستمر

- **دراسة أوبيما** Obioma, G.2008 :

عنوان الدراسة: ممارسات التقويم المستمر لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في نيجيريا.

هدفت الدراسة إلى: التعرف على واقع ممارسات التقويم المستمر وكذا التحديات التي تعوق تطبيقه لدى معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في نيجيريا.

أدوات البحث:استخدم الباحث استبانه في دراسته المسحية للتعرف على واقع تلك الممارسات المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين لها.

مجموعة البحث:تمثلت المجموعة في عدد (٣٣٢٥) معلم شملت (٢١٨٥) معلم ابتدائي و (١١٤٠) معلم بالمرحلة المتوسطة، وانقسمت المجموعة إلى (١١٠٠) معلم و(١٠٨٥) معلمة في المرحلة الابتدائية، أما في المرحلة المتوسطة شملت المجموعة (٥٨٠) معلم و (٥٨٠) معلمة.

وكان المعلمون أفرادا من بين معلمي المواد الإنسانية، مثل: اللغة الإنجليزية والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والتربية البدنية والصحية، والدراسات الدينية (الإسلامية والمسيحية) والفنون الجميلة، واللغة الفرنسية، والحاسب الآلي.

وتنتمي المجموعة إلى ست إدارات أو مناطق جغرافية في نيجيريا، هدفت الاستبانة إلى التعرف على مفهوم التقويم المستمر، وكذا تصوراتهم إزاء التطبيق السليم لأدوات التقويم المستمر على مستوى الدولة، وما إذا كانت تتوفر مؤشرات للتقويم المستمر على مستوى الدولة وكيفية تشجيع المعلمين على استخدام التقويم المستمر.

نتائج الدراسة:أشارت النتائج إلى تدني معرفة المعلمين بصفة عامة بمفهوم التقويم المستمر، وإن كثيراً من المعلمين يسيئون تطبيق أدوات التقويم المستمر حيث إنهم يستخدمونها في الاختبارات المتكررة للتلاميذ بدلا من استخدامها في التقويم المستمر.

أشارت النتائج كذلك إلى تنوع مؤشرات التقويم المستمر بين الولايات وبين المدارس، واختلاف تلك المؤشرات المنصوص عليها في سياسة التقويم المستمر لوزارة التربية والتعليم.

توصيات الدراسة: ضرورة تدريب معلمي المدارس على مبادئ التقويم المستمر وممارساته في مرحلتي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

- **إعداد المادة التعليمية**:

خطوات إعداد البرنامج الإلكتروني المقترح لتنمية مهارات التقدم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

- **أولا**: **إعداد البرنامج الإلكتروني المقترح** :
  - تحديد أهداف البرنامج الإلكتروني (ملحق ٥)
  - تحديد محتوى البرنامج الإلكتروني (ملحق ٥)
  - محتوى البرنامج : وتتضمن خمس مديولات : تكون البرنامج من خمسة موديولات تعليمية تغطى الموضوعات التالية :
    - ✓ التقويم الشامل
    - ✓ أساليب التقويم الشامل الموثقة مثل: سجل الطالب (ملف أعمال الطالب)
    - ✓ أساليب التقويم الشامل الكتابية مثل :الاختبارات الكتابية (المفتوحة – المحدودة) ،
    - ✓ أساليب التقويم الشامل الشفوية مثل : (المقابلة الشخصية، العروض الشفوية)،
    - ✓ أساليب التقويم الشامل العملية مثل : (شبكات الأداء ،المعارض، المهام
    - ✓ المخبرية ، الملاحظة)،
  - تحديد الوسائل التعليمية C.D.S،
  - تحديد الأنشطة التعليمية،
  - تحديد طرق التقويم،
- **ثانيا**: **تصميم البرنامج الإلكتروني المقدم ويشمل** (**ملحق٥**)
  - إعداد السيناريو للبرنامج الإلكتروني وخرائط التجول داخله.
  - تصميم جغرافيك للموقع ويتضمن تصميم Banes يحمل عنوان الموقع والصور والرسوم وغيرها.
  - تصميم الصفحة الرئيسية للموقع.
  - تصميم الصفحات الفرعية للموقع.
  - تصميم خريطة السير في الموقع.

- تصميم الاختبارات الإلكترونية للمحتوى.

- **إعداد أدوات البحث**:

- إعداد معيار لتقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية للمعلم في ضوء مهارات التقويم الشامل وتم التأكد من صدقه وثباته (ملحق ٢)
- إعداد الاختبار ألتحصيلي: الهدف من الاختبار: قياس مستوى فهم واستخدام معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم الشامل والمستمر ولتحقيق هذا الهدف قام فريق البحث: بتحليل الموضوعات المتضمنة في (المديولات) وهى :
  - ✓ التقويم الشامل والمستمر.
  - ✓ أساليب التقويم الشامل الموثقة.
  - ✓ أساليب التقويم الشامل الكتابية.
  - ✓ أساليب التقويم الشامل الشفهية .
  - ✓ أساليب التقويم الشامل العملية.

مسترشدا بتصنيف Bloom للقرارات المتضمنة في المجال المعرفي ، كما استعان بأسلوب تحليل المحتوى وذلك لتحديد الوزن النسبي للأهداف المعرفية المتضمنة في المحتوى ثم إعداد جدول المواصفات للاختبار ألتحصيلي وهو جدول ثنائي التصنيف،توضع فيه موضوعات المحتوى رأسياً والجدول التالي يوضح ذلك

جدول(١): جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

م	مستويات الأهداف / المحتوى	مستويات الأمثلة			عدد الأمثلة	النسبة المئوية
		تذكر	فهم	تطبيق	عليا	
١	التقويم الشامل والمستمر	–	١	٢	٣	١٥
٢	أساليب التقويم الشامل الموثقة	٢	٢	٢	٦	٣٠
٣	أساليب التقويم الشامل الكتابية	٤	–	–	٤	٢٠
٤	أساليب التقويم الشامل الشفوي	–	٢	٣	٥	٢٥
٥	أساليب التقويم الشامل العملية	–	١	–	٢	١٠
	المجمـــــوع	٦	٥	٦	٢٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق آن عدد المقررات ٢٠سؤالاً (٦) في مستوى التذكر (٥) في مستوى الفهم، (٦) في مستوى التطبيق ،(٣) في المستويات العليا.

- تحديد وصياغة مفردات الاختبار: تم تحديد نوعية مفردات الاختبار حيث أشتمل على ٢٠سؤالاً من نوع الاختبار من متعدد.
- التحقق من صدق وثبات الاختبار.للتأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار تم عرضة على مجموعة من المحكمين وتم تعديل بعض المقررات . تم إجراء تجربة استطلاعية على ٢٠ معلما من معلمي التعليم الابتدائي في المدينة المنورة وذلك لحساب . اتساق الاختبار عن طريق حساب ثباته بإعادة تطبيقه على نفس المجموعة مرتين بفاصل زمني مدته شهر (٠.٨٦)

- حساب زمن الاختبار ٢٠ دقيقة
- النهاية العظمى للاختبار ٢٠ درجة
- وبعد حساب صدق وثبات الاختبار، أصبح جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث ملحق (٣)

- **إعداد بطاقة الملاحظة**:

الهدف من البطاقة: قياس أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في بعض مهارات التقويم الشامل والمستمر

أبعاد البطاقة: تضمنت البطاقة خمسة أبعاد ٠

التحقق من صدق وثبات البطاقة : للتحقق من صدق البطاقة: تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق ١) وذلك للتحقق من صدق البطاقة ، سهولة استخدامها ، ووضوح الأداءات المهارية ، وإمكانية ملاحظتها من خلال سلوك المعلمين أثناء قيامهم بالتقويم الشامل والمستمر.

التجريب الاستطلاعي للبطاقة : تم تجريب البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وعددهم ١٠ معلمين وتم التأكد من ثبات البطاقة من خلال حساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر وكانت نسبة الاتفاق ٨١٪. وحساب معامل ثبات البطاقة باستخدام معادلة جتمان العامة وكان معامل الثبات ٨٣ ٪.

الصورة النهائية للبطاقة: تكونت البطاقة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات من عدد ٤ مهارات أساسية .وجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢) : عدد المهارات الأساسية والفرعية

م	المهارات الأساسية	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية
١	الاختبارات الشفهية	١١	٤٠,٧٤
٢	الاختبارات العملية	٦	٢٢,٢٢
٣	ملاحظات المعلمين	٣	١١,١١
٤	استخدام ملف أعمال الطالب	٧	٢٥,٩٢
	المجمـــــــوع	٢٧	٩٩,٩٩

يتضح من الجدول السابق آن عدد المهارات الأساسية (٤) مهارات وعدد المهارات الفرعية (٢٧) مهارة فرعية ملحق (٤)

- **الدراسة الميدانية**:

مرحلة تطبيق البرنامج الإلكتروني المقترح

- تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً على مجموعة البحث وثم الحصول على نتائج الاختبار
- ثم تطبيق البرنامج الإلكتروني المقترح كما يلي:
  - ✓ رفع المحتوى العلمي على الموقع (تعليم الكبار)٠
  - ✓ تجريب الموقع وعلاج مشكلاته٠
  - ✓ نشر الموقع على شبكة الانترنت٠

- ✓ تعرض مجموعة البحث للموقع من خلال كلمة المرور الخاصة بكل فرد.
- تم تجريب البرنامج الإلكتروني للتقويم الشامل يوم ٢٠١١/٣/٢٨ في تعليم الكبار بمنطقة المدينة المنورة التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على مجموعة من معلمي التعليم الابتدائي وعددهم ٢٦ معلما بالإضافة إلى (٦) معلمين من التعليم الثانوي موزعين على مناطق متنوعة من الملكة العربية السعودية (حائل - العلا - العزيزية - الحناكية - مهد الذهب - المدينة المنورة).
- وتم تجريب الاختبار القبلي واستغرق التجريب مدة ٢٠ دقيقة، ثم بدأ الباحثان فريق البحث في إعطاء فكرة عن البرنامج وعرضه على المعلمين (برنامج إلكتروني) (ملحق٥) واستغرق النقاش مدة ٣ ساعات من الساعة ٧ إلى الساعة ١٠ مساءا، وقد حضر التدريب بعض الإخوة من تعليم الكباروتم توزيع C.D. للبرنامج على المعلمين على إن يتم اللقاء الثاني بعد شهر.
- تكليف مجموعة البحث بإعداد مجموعة من نماذج لأسئلة الاختبارات التحريرية وفق محاور معيار تقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية.
- تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة البحث وذلك بمساعدة مجموعة من المشرفين بواقع زيارتين والحصول على نتائج بطاقة الملاحظة وأثناء تطبيق بطاقة الملاحظة لوحظ أن المعلمين يركزون فقط على الاختبارات الشفهية وباقي عناصر البطاقة لا تستخدم وفقا لرؤية الإشراف التربوي في إجراءات التقويم الشامل وبالتالي تم التركيز في الملاحظة الاختبارات الشفهية .
- تطبيق الاختبار التحصيلي بعديا على مجموعة البحث والحصول على نتائج الاختبار .
- تحليل نتائج البحث .

- **نتائج البحث** :

أولا : بالنسبة لنتائج الاختبار التحصيلي واختبار صحة الفرض الأول :

" يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلى (القبلي – البعدي) لصالح درجات الاختبار البعدي " .. الإحصاء الوصفي لدرجات الاختبار، كما هو مبين في جدول (٣)

جدول (٣): الإحصاء الوصفي لدرجات الاختبار

البيان	الدرجة الكلية	اقل درجة	النسبة المئوية من الدرجة الكلية	أعلي درجة	النسبة المئوية من الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري
التطبيق القبلى	٢٠	٤	٢٠٪	١١	٥٥٪	٧,١	٣,٧١
التطبيق البعدي	٢٠	١٢	٦٠٪	١٩	٩٥٪	١٦,٠٣	٢,٧٣

تشير نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات الاختبار أن مستوى فهم واستخدام معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية (مجموعة البحث) لأساليب التقويم الشامل

والمستمر في التطبيق القبلي لم يتجاوز ٥٥٪من الدرجة الكلية للاختبار ، في حين نجد أن مستوى فهم واستخدام مجموعة البحث لأساليب التقويم الشامل والمستمر ارتفع ليصل إلي ٩٥٪ في التطبيق البعدي ، وهذا يظهر أثر البرنامج التدريبي وفاعليته في تنمية مستوى فهم واستخدام معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية (مجموعة البحث) لأساليب التقويم الشامل والمستمر، ويؤيد ذلك نتائج تطبيق اختبار (T-test) كما هو مبين في جدول (٤)

جدول (٤): يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي

البيان	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلى	٣٠	٧,١	٣,٧١	١٠,٤٤	,٠١
التطبيق البعدي	٣٠	١٦,٠٣	٢,٧٣		

يتضح من الجدول (٤) أن هناك فروقا ذات دلاله إحصائية عند مستوى ٠١، للفروق بين المتوسطات لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على أن للبرنامج التدريبي المستخدم أثرا واضحا في تنمية مهارات (مجموعة البحث) لأساليب التقويم الشامل والمستمر وعليه يتم قبول الفرض الأول "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية في درجات الاختبار التحصيلى (القبلي – البعدي) لصالح درجات الاختبار البعدي"

ثانيا : بالنسبة لنتائج تطبيق كل من معيار تقويم مهارات إعداد الاختبارات التحريرية، تطبيق بطاقة الملاحظة :

تم استخدام اختيار (ت) للقيم المحددة سلفاً.❖ في اختبار الفرضين الثاني والثالث للتعرف على مستوي تمكن مجموعة البحث من مهارات إعداد الاختبارات التحريرية ، واختبار صحة الفرض الثاني " مستوي تمكن أفراد عينة البحث من مهارات إعداد الاختبارات التحريرية أعلي من حد الكفاية بنسبة (٨٠٪) من الدرجة الكلية لقائمة تحليل مهارات إعداد الاختبارات التحريرية " يوضح جدول (٥) مستوي تمكن أفراد عينة البحث من مهارات إعداد الاختبارات التحريرية وقيم (ت).

□ معادلة اختبار (ت) T-Test للقيم المحددة سلفاً.

$$T = \frac{X - Mc}{S/\sqrt{N}}$$

حيث أن
- X المتوسط الحسابي المحسوب للعينة.
- Mc المتوسط الحسابي المفترض (حد الكفاية)
- S الانحراف المعياري
- N عدد أفراد العينة

جدول (٥): البيانات المستحقة في حساب قيم (ت)

البيان	عدد الأفراد ن	الدرجة الكلية	مستوي الكفاية ٨٠٪	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
أسئلة الاختيار من متعدد	٣٠	٢٥	٢٠	٢٤,١٧	٣,١٣	٧,٣٢	,٠١
أسئلة الصواب والخطأ	٣٠	١٠	٨	٩,٦	١,٨٩	٤,٧٠٦	,٠١
أسئلة المزاوجة	٣٠	١٤	١١,٢	١٣,٠٣	٢,١٨	٤,٥٧٥	,٠١
أسئلة إعادة الترتيب	٣٠	٨	٦,٤	٧,٥٣	١,٦٧	٣,٧٧	,٠١
أسئلة التكملة المقيدة	٣٠	٣	٢,٤	٢,٧٣	١,٥٩	١,١٥	غير دالة
أسئلة التكملة الحرة	٣٠	٩	٧,٢	٨,٥٧	٢,١٨	٣,٤٢٥	,٠١
أسئلة الصور والرسوم	٣٠	٥	٤	٤,٤	١,٦٧٥	١,٢٩	غير دال
أسئلة المقال	٣٠	٥	٤	٤,٩٣	١,٧٢٥	٣	,٠١
الدرجة الكلية	٣٠	٧٩	٦٣,٢	٧٤,٩٧	٤,٨٩	١٣,٢٢	,٠١

يتضح من جدول (٥) أن :

- متوسطات أداء مجموعة البحث علي معيار مهارات إعداد الاختبارات التحريرية جاءت أعلي من مستوى حد الكفاية المطلوب وهو ٨٠٪ ، حيث تراوحت النسب المئوية للمتوسط المحسوب ما بين ٨٨٪ و٩٨,٨٪
- نتائج مستوى تمكن مجموعة البحث لمهارات كل من : أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة المزاوجة، أسئلة إعادة الترتيب، أسئلة التكملة الحرة دالة إحصائيا عند مستوي ٠١,٠.
- على الرغم من قيم (ت) لكل من أسئلة التكملة المقيدة، أسئلة الصور والرسوم غير دالة إحصائيا ، إلا أن المئوية للمتوسط المحسوب ، ٨٨٪ ٩١٪علي الترتيب أعلى من حد الكفاية المطلوب وهو ٨٠٪.
- نتائج مستوى تمكن مجموعة البحث من مهارات إعداد الاختبارات التحريرية ككل دالة إحصائيا عند مستوي ٠١,٠.
- النتائج تشير الي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إعداد الاختبارات التحريرية لدي مجموعة البحث.
- يتم قبول الفرض الثاني.

للتعرف على مستوي تمكن مجموعة البحث من مهارات إعداد الاختبارات الشفوية ، واختبار صحة الفرض الثالث " مستوي تمكن أفراد عينة البحث من مهارات الاختبارات الشفوية أعلي من حد الكفاية بنسبة (٨٠٪) من الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات الاختبارات الشفوية ". يوضح جدول (٦) مستوي تمكن مجموعة البحث من مهارات إعداد الاختبارات الشفوية وقيم (ت)

جدول (٦): البيانات المستحقة في حساب قيم (ت)

البيان	عدد الأفراد ن	الدرجة الكلية	مستوي الكفاية٨٠٪	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
التطبيق	٣٠	١١	٨,٨	١٠,٣٣	٢,٥١	٣,٣٧	,٠١

يتضح من جدول (٦) أن :

- متوسط أداء مجموعة البحث علي بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الاختبارات الشفوية جاءت أعلي من مستوى حد الكفاية المطلوب وهو ٨٠٪ ، حيث أن النسب المئوية للمتوسط المحسوب ٩٣,٩١٪.
- نتائج مستوى تمكن مجموعة البحث من مهارات إعداد مهارات الاختبارات الشفوية دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١.
- النتائج تشير الي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات إعداد مهارات الاختبارات الشفوية لدي مجموعة البحث
- يتم قبول الفرض الثالث

- **ثالثا: بالنسبة لنتائج قياس فاعلية البرنامج التدريبي واختبار صحة الفرض الرابع** :

" توجد فروق ذات دلاله إحصائية في نسبة الكسب[1] المعدل بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح أفراد في التطبيق البعدي ".. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدم معادلة بلاك لنسبة الكسب المعدل وهذه النسبة تتراوح قيمتها بين ١ ، ٢ ويعتبر البرنامج فعال إذا ما كانت النسبة واحدا فأكثر أما إذا قلت النسبة عن الواحد الصحيح فيعني ذلك أن البرنامج غير فعال. ويوضح الجدول (٧) نسبة الكسب المعدل لمجموعة البحث .

جدول (٧) : نسبة الكسب المعدل لأفراد العينة

البيان	ن	المتوسط	نسبة الكسب	الفاعلية
التطبيق القبلى	٢٠	٧,١	١,١٤	فعال
التطبيق البعدي	٢٠	١٦,٠٣		

من الجدول (٧) يتضح أن نسبة الكسب المعدل لمجموعة البحث في مهارات التقويم الشامل والتي تدربت عليها بواسطة البرنامج المعد أكبر من الواحد وبالتالي فيعتبر هذا البرنامج فعال وعليه ثبت صحة الفرض الرابع.

وعليه يمكن الخروج بمحصله نهائية تقرر صلاحية البرنامج في تنمية مهارات التقويم الشامل

- **توصيات ومقترحات** :

في ضوء مراحل وإجراءات الدراسة وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

- تنظيم دورات تدريبية لكل من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس على كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم الشامل والمستمر .

---

[1] نسبة الكسب المعدل = $\frac{م٢ - م١}{ن - م١} + \frac{م٢ - م١}{ن}$

حيث م١ متوسط درجة الأفراد في التطبيق القبلي
م٢ متوسط درجة الأفراد في والتطبيق البعدي
ن الحد الأقصى للأداء

- إعداد أدلة للمعلمين لإجراءات وأدوات التقويم الشامل والمستمر.
- دراسة إمكانية تعميم هذا البرنامج التدريبي على معلمي المرحلة الابتدائية في جميع التخصصات .
- تفعيل دور الإشراف التربوي في متابعة إجراءات التقويم الشامل والمستمر بالمدارس .
- زيادة الاهتمام المجتمعي بمفهوم التقويم الشامل والمستمر ودره في تنمية قدرات التلاميذ .

• المراجع العربية :

١. إسماعيل محمد إسماعيل (٢٠٠٥) : اتجاهات طالبات كلية التربية بقطر نحو إعداد ملف الطالب الإلكتروني E – Portfolio واستخدامه في التعليم وآرائهن نحوه (القاهرة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم) ص٣٦

٢. اللجنة العليا لسياسة التعليم (محرم ١٤٢٧هـ): لائحة تقويم الطالب، المملكة العربية السعودية

٣. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (٢٠٠١). فعاليات ندوة تطوير نظم التقويم والامتحانات بالتعليم قبل الجامعي،(القاهرة: قسم تطوير الامتحانات) ص ١–٤

٤. المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (٢٠٠٢). تقويم التلميذ في التعليم العام وأساليب تطويره، (القاهرة،رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة) ص١

٥. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : استراتيجيات التدريس والتعلم (القاهرة ، دار الفكر العربي) ص ص ١٦٨.١٧٠

٦. حسام الدين محمد مازن (٢٠٠٩) : التربية العلمية لتوظيف مهارات تكنولوجيا المعلوماتية في تصميم وإعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية. المؤتمر العلمي الثالث عشر (القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية العلمية) ص ص ٤٠٩- ٤٣٨

٧. حسن حسين زيتون(٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني : المفهوم – القضايا – التطبيق – التقويم ، (الرياض : دار الصولتية للتربية).

٨. صلاح الدين علام (٢٠٠٤): التقويم التربوي البديل (القاهرة ، دار الفكر العربي).

٩. - - - - - (٢٠٠٢). التقويم التربوي(القاهرة: دار الفكر العربي).

١٠. عبد الهادي عبد الله أحمد (٢٠٠٦) : فاعلية استخدام ملفات الإنجاز(البورتفوليو) في تنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى طلاب دبلوم التأهيل التربوي تخصص التجارة والاقتصاد بكلية التربية جامعة السلطان قابوس .(جامعة حلوان ، كلية التربية دراسات تربوية واجتماعية ، مجلد ١٢ ،عدد١ ، (يناير ٢٠٠٦) ص ص ١٥١- ١٧٦

١١. كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٦). تصميم البحوث الكيفية ومعالجه بياناتها إلكترونيا.(القاهرة ،عالم الكتب)

١٢. لجنة التعليم قبل الجامعي بالحزب الوطني (٢٠٠٢). دراسة لمقترح إلغاء امتحان آخر العام للصفوف النقل،(الجيزة).

١٣. محمد أبو الفتوح حامد خليل (٢٠٠٢). أثر استخدام مهمات التقويم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، المؤتمر

العلمي السادس (القاهرة ،جامعة عين شمس ،الجمعية المصرية للتربية العلمية – الإسماعيلية)

١٤.- - - - - - - - - - (٢٠٠٢) : أثر استخدام ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على تحقيق أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المؤتمر العلمي الرابع عشر (القاهرة ،جامعة عين شمس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – دار الضيافة)

١٥.- - - - - - - - - - (٢٠١١)التقويم التربوي بين الواقع والمأمول (الرياض مكتبة الشقرى)

١٦. محمد على نصر (٢٠٠٢). رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة، المؤتمر العربي الأول "الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية"، (القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ديسمبر ٢٠٠٢.)

• المراجع الأجنبية:

- Abimade, A. (2002). A computer package for continuous assessment practice in primary classrooms, *Educational Media International*, 39(2): 175-184.
- Alcazar, A. & Petifils .B. (2005). The portfolio Development Assessment and Reflection of standards-Based Instructional Method in urban Field Sites Using Multimedia. Journal of Reading. 28.(1) 24-31
- American Association for the Advancement of Science (1989). A project 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics and Technology Printed in the USA, Washington.
- Baker ,D. & Rpiburn, M.D. (1997): Constructing Science in Middle and Secondary Schools Classrooms, London, Allyn and Bacon .
- Bataineh , R. A1- Karasneha, S., A1-Barakata, A. & Bataineh ,R. (2007). Jordanian pre- service teachers' perceptions of the portfolio as a reflective learning tool . Asia pacific Journal of Teacher Education, 35(4) , 435-454.
- Benson, B.& Barnett, S. (2005). Student-led Conferencing Using Showcase portfolios, 2nd Ed . Corwin press, California : USA.
- Brady, L. (2001). Portfolios for assessment and reporting in New South Wales primary schools, Journal of Educational Enquiry, 2(2): 25-43.
- Brady, L . (2007): Portfolios Assessment and Reporting in New South Wales Primary Schools - Journal of Educational Enquiry, Vol. 2, No. 2,(PP 25-43).
- Continuous Assessment: The Barriers For Policy Tranofor, Unpublished D dissertation, School Of Education.
- Freedman , Michael P . (1997). Relationship Among Laboratory Instruction, Attitude Toward Science, and Achievement in science

knowledge, Journal of Research in Science Teaching. Vol . 34, No. 4 , PP 343-357
- Hayford, S. K. (2007). Continuous Assessment and Lower Attaining Pupils in Primary and Junior Secondary Schools in Ghana, Unpublished PhD Dissertation, School of Education, University of Birmingham, United Kingdom.
- Henson , k . t . & Eller , B . F (1999): Educational Psychology for Effective Teaching , London , USA , Wodsworth Publishing Company.
- Klenowski, V.; Askew , S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education, Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(3) , 267-286.
- Lawrence, C.S. (1991). Laboratory Assessment Builds Success". In: International Journal for Science Education, vol, 12, No. 5, pp: 473-780
- Lincoln Y. & Guba, E. (1985). Naturalistic inquiry. New York : Sage.
- Mayer, J. A. (1992). What's difference Between Authentic and performance" assessment? Educational Leadership, 49 (6), 39-40.
- Nakabugo, N, G. and Sieborger, R. (2005). Assessment in curriculum (2005): Do primary school teachers assess formatively? South African Journal of Education, 19(4), 288-294.
- National Research Council (1995). National Science Education Standards, National Academy of Science press, Washington, DC.
- Nicholls, G.(1999). Learning to Teach, A head book for Primary & Secondary School Teachers, London, Bell & Bain Ltd.
- Nsibande, R. N. (2007). Knowledge and Practice of Continuous Assessment: The Barriers for Policy Transfer, Unpublished PhD Dissertation, School of \EducationWitsUniversity,Switzerland, <http://wits.ac.za:8080/dspace/handle/123456789/2187> (retrieved on 11/06/2009).
- Obioma, G. (2008). Continuous Assessment Practices of Primary and Junior Secondary School Teachers in Nigeria <http://www.iaea2008. Cambridgeassessment.org.uk/ea/digitalAssets/164837_obioma.pdf > (Retrieved on 20/06/2009).
- Pennsylvania Board of Education (1995). Pennsylvania Bulletin: Harrisburg: Commonwealth of Pennsylvania.
- Pett, J. (1990): What is Authentic Evaluation? Common Questions and Answers, Fair Test Examiner, 4: 8-9

- Pitts, J ., Coles , C., Thomas p.,& Smith, F.(2002). Enhancing reliability in portfolio assessment : shaping the portfolio , Medical Teacher,24(2), 197-201.
- Sara Rajput, A. D., Tewari, A. D. and Kumar, S. (2005) Feasibility Study Of Continuous Comprehensive Assessment Of Primary Schools, Studies In Educational Evaluation, 31 (PP. 328-346).
- Smith, K. & Tillema , H. (2001). Long Term Influences of portfolios on professional Development. Scand in Avian Journal of Educational Research, 45,p.p 183-202.
- SOCRATES PROGRAMME. Available at :http://www.iqast .upol.cz/project /COMPETENCY 20% OF 20% Science e 20% Teachers _ TR. PDF Retrieved January ,2006.
- Storms, B. Nuez, A.and Thomas.(1996). Using portfolio to demonstrate student skills.thurst for Educational leadership,25.6-9
- Smith, K., &Tillema, H. (2003) . Clarifying different types of portfolio use , Assessment & Evaluation in Higher Education.26(6), 625-648.
- Snyder, J. (2002). Elementary teacher education program at university of California Santa Barbara. In G. Griffin & Associates, Rethinking Standards through Teacher Preparation partnerships, State University of New York press , 87-102.
- Tigelaar, D., Dolmans,D., Wolfhagen , I., van der Vleuten, C. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, Higher Education, 48,253,268.
- Webb, C., Endacott, R ., Gray, M.A., Jasper, M.A., McMullan, M. and Scholes, J.(2003). Evaluating portfolio assessment system : what are the appropriate criteria. Nurse Education Today, 23(8) : 600-609.
- Wiggins, G.P. (1998): Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
- Wood, T. R. (2006). Portfolio Assessment in Primary School Mathematics: A Study of Pedagogical Implications, Unpublished Doctor of Mathematics Education, Curtin University of Technology.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الثاني :

" مدى استخدام أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى"

إعداد :

د. حنان سرحان عواد النمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

obeikandl.com

obeikandl.com

" مدى استخدام أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى"

د / حنان سرحان عواد النمري

- **مستخلص البحث** :

هدف هذا البحث إلى تحديد أنماط استخدام التعليم الإلكتروني المناسبة، ومتطلباته التقنية اللازمة، ودرجة توفرهما، في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية، والكشف عن الفروق ذات الدالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية ودرجة توفر أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني ودرجة توفرهما؛ والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة(الجنس، الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة)، وتحديد درجة استخدامهما في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى.

ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أداته الاستبانة، التي تمَّ تطبيقها بعد قياس صدقها وثباتها على عينة قصدية تمثلتٍ في أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية، وعددهم(٣٠)عضوا، وجميع طالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي في المستوى الثاني، المتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول عام(١٤٣١- ١٤٣٢هـ)، وعددهن (١٢٥) طالبة معلمة.

وقد أسفر البحث عن العديد من النتائج من أهمها: تحديد(١٥)نمطاً مهماً للتعليم الإلكتروني، و(١٨)متطلبا تقنيا لازما لاستخدامه، وعدم توفر تلك الأنماط في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى، في حين توفرت متطلباته إلى حد ما؛ مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر الأنماط والمتطلبات؛ لصالح الإناث والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس في كل منهما، ولصالح الإناث في توافر المتطلبات، وضعف استخدام أنماط التعليم الإلكتروني ومتطلباته في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية. وقد قدم البحث جملة من التوصيات كان من أهمها العمل على تحديث أساليب تدريس المقررات الدراسية الجامعية خاصة مقررات الإعداد التربوي بشكل مقررات دراسية إلكترونية، و**إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بدورات تدريبية تساعد على زيادة مهاراتهم في توظيف التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم**، وتوفير البنية التحتية اللازمة لتفعيل تقنيات التعليم الإلكتروني، واستحداث مقرر التعليم الإلكتروني لمتطلبات برنامج الإعداد التربوي لطالبات الجامعة بشكل عام وطالبات اللغة العربية بشكل خاص. واقترح البحث إجراء دراسات تتناول تحديد مواصفات التعليم الإلكتروني الجامعي، ومعايير تقويمه.

Abstract

Title: Requirements of Types of Electronic Education and the Level of Their Use in the Educational Preparation Program for Female Teachers of Arabic at Umm Al-Qura University- Dr. Hanan Sarhan Awaad Alnemari, associate Professor of Curriculum and Arabic Teaching Methodology, College of Education, Umm Al-Qura University

This research aimed at identifying suitable and available electronic education types and necessary technical requirements in the Educational Preparation Program for female teachers of Arabic. The

study aimed to identify statistically significant differences at the level of (0, 05) between the averages of study sample responses in regards to the degree of importance and availability of electronic education types and requirements. The study identified variables (gender, academic qualification, major and experience) and the level of use in the Educational Preparation Program for female teachers of Arabic from the viewpoint of female student-teachers at the College of Arabic, Umm Al-Qura University.

To accomplish these goals, the research used the descriptive approach with a questionnaire as its tool which was applied after its validity and reliability had been measured on a selected sample of 30 staff members of the Educational Preparation Program for female teachers of Arabic as well as all 125 female students of Level II of the Education Preparation Program, expected to graduate at the end of the First Academic Semester (1431-1432H).

The research reached a number of results, the most important of which are: identifying 15 important types of electronic education, 18 technical requirements necessary for use. These types were not available in the Educational Preparation Program for female teachers of Arabic at Umm Al-Qura University while the requirements were available to some extent. There were statistically significant differences in regards to the degree of availability of electronic education types and requirements in favor of females and curriculum and teaching methodology specialists. There were also statistically significant differences in, favor of females, in regards to the degree of availability of requirements, and weakness in use of electronic education types and requirements in the educational preparation of female Arabic teachers.

The research presented a number of recommendations, the most important of which are: modernizing teaching methods for university syllabuses, especially education preparation syllabuses, into electronic syllabuses; training staff members to improve their use of electronic education in teacher preparation; providing the necessary infrastructure for electronic education technology; and instituting electronic education as a required course for the Educational Preparation Program for university students in general and Arabic in particular. The research also recommends conducting studies that address identifying the components of university electronic education and criteria for evaluation.

• **المقدمة**:

تعتبر الجامعات محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية، ودفعها إلى درجات الإبداع والإتقان؛ بما يعود على المجتمعات بالنفع، ويحقق الآمال المنشودة؛ الأمر الذي يستلزم عمليات التطوير والتقويم المستمر والموضوعي والواقعي لكل من يعمل بالجامعة، لاسيما أعضاء هيئة التدريس؛ الذين هم دعامة هذه المؤسسات.

وكليات التربية تابعة لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتقوم هذه الكليات بوظائف أساسية، تتمثل في التدريس الجامعي والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويتحمل أعضاء هيئة التدريس في هذه المؤسسات المسئولية المباشرة في تفعيل هذه الوظائف ، وتصبو كلية التربية بجامعة أم القرى إلى تحقيق العديد من الأهداف التي من أبرزها :إعداد المعلم المؤهل علمياً وتربوياً ومهنياً لتولي التدريس في مدارس التعليم العام ولجميع المواد الدراسية، وتدريبه أثناء الخدمة تدريباً يكفل رفع مستواه ومواكبة المستجدات التربوية؛ من خلال تقديم البرامج المتخصصة في الدراسات العليا في مجال العلوم التربوية والنفسية.

وجانب الإعداد التربوي في برامج إعداد المعلم الموجودة هو الجانب الذي يفترض أن يميّز المعلم عن غيره من العاملين في مختلف المجالات، وهو يهدف إلى تزويد المعلم بالمعلومات والمهارات التي تمكنه من القيام بمهنة التدريس بصورة فعّالة، ويدرّبه على كيفيّة تنفيذ المواد الدراسيّة في مجال تخصّصه داخل الفصل الدراسي، ويشتمل هذا الإعداد على المواد التربويّة والنفسيّة؛ لأن نموّ الخبرات التربويّة في المجالين النظري والتطبيقي قضيّة حاسمة في نجاح المعلم وزيادة إنتاجيته.

ومعلمة اللغة العربية هي إحدى مخرجات كليات التربية التابعة لمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، والحديث عنها يرتبط تلقائياً بالحديث عن اللغة العربية نفسها، تلك اللغة التي كرمها الله - عز وجل- حين خاطب بها البشرية جمعاء في كتابه المعجز؛ القرآن الكريم، والتي غدت اليوم تعاني من بعض الضعف والتردي؛ الذي لا يخفى على المتبصر في أمرها، والمهتم في شأنها، لا لسوأةٍ فيها، وإنما لعوامل كثيرة، يصعب إيفاء الحديث عنها.

ولقد تحدث الكثيرون عن أزمة تعليم اللغة العربية، سواء من حيث محتوى المادة التعليمية، أو من حيث طرق وأساليب تعليمها، حيث يرى طعيمة والناقة(٢٠٠٩م :٨٤)أن من أخطر التحديّات التي تواجهها اللّغة العربيّة الضعف الواضح في إعداد معلمي اللغة العربيّة وتأهيلهم، سواءٌ أكانوا ممن أعدّوا تكميلياً بكليّات التربية، أو تتابعياً؛ مما أسفر عن تدنّي مستوى الأداء اللغوي لدى المعلمين، وَتَخلفِ أساليب تدريس اللّغة العربيّة بالقياس إلى أساليب تدريس

اللّغات الأجنبية، وقد أكّدت منظمة اليونسكو على اعتبار أنّ إعداد المعلّم مسألة إستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسيّة والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء (عبد الرزاق ٢٠٠٣: ١٩٥)

ولا شك في أن أزمة التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة فرضت على سياسة التعليم في الدول العربية أن تتطور لكي تلحق بثورة المعلومات وتقنية الحاسبات الإلكترونية والاتصالات، ومن ثم استثمارها في إصلاح تعليم اللغة العربية، وتطوير مناهجها في جميع المراحل الدراسية، بحيث تهيئ المتعلم لامتلاك المهارات المتعددة لمواكبة تقنيات العصر؛ وهذا يستلزم خططا متطورة لتعليم اللغة العربية وتعلمها؛ إذ أصبحت التقنية تحتل مكانة مميزة في برامج التعليم؛ فهي تزود بخبرات تعليمية لغوية أكثر ثباتا في ذهن المتعلم، تتناسب واستعداداته وقدراته وميوله،ويتفق مع طبيعة اللغة العربية المتكاملة في مهاراتها؛ بما يمكن المتعلم من الاستفادة منها، وتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية التي قد يتعرض لها في المستقبل؛ تحقيقا لوظيفة اللغة الاتصالية خلال المواقف التعليمية، كما تكسبه مهارات النشاط العلمي، والتفاعل الاجتماعي والتعلم الذاتي، فضلاً عن إثارة الحماس والدافعية نحو تعلم اللغة العربية، وتحري الدقة في الحصول على المعلومات.

- **الإعداد التربوي لمعلم اللغة العربية**:

إنَّ معلم اللغة العربية مَعْلم من معالم الإصلاح اللغوي والنهوض باللغة الفصيحة، وهو بحاجة ماسة إلى أن يعد إعدادا خاصا يؤهله ليقوم بعبء مسؤولية تعليم اللغة بوعي جديد، ومهمّات جديدة، وأساليب حديثة؛ إذ إن تمكن المعلم من لغته العربية وإدراكه لأهميتها هو مفتاح نجاحه في عمله، ولكي نحظى بمثل هذا المعلم لا بد أن تمر عملية إعداده بمراحل معينة، وفق خطة مدروسة بإحكام، مبنية على أسس علمية وبحث علمي من قبل متخصصين أكفاء في هذا المجال، وذلك أمر تفرضه خصوصية اللغة العربية من حيث طبيعتها ومكانتها، وتفرضه الحال التي تعاني منها اللغة العربية وأهلها في هذا العصر. ويجمع الباحثون كما يرى كل من الأحمد(د.ت: ٢١) وكتش(٢٠٠١: ٢٦٧)على أنّ نوعيّة المعلمين والكفايات التي يمتلكونها تعتمد إلى حد كبير على البرامج التي تعدّ لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، ومستوى مؤسّسات إعدادهم وإمكاناتها البشرية والمادية والفنية، ومستوى هيئة التدريس فيها ومدى الارتباط بين مناهجها وأهدافها وأهداف التعليم بعامّة، كلّ ذلك يؤثّر في مدى قيام المعلمين بالأدوار المنتظرة منهم؛ إذ إنّ مستقبل التربية في الوطن العربي رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم.

ويصف أبو دف(٢٠٠٠: ١٣) قضيّة إعداد المعلّم في الوطن العربي بأنّها شائكة للغاية، وأنّ الضباب يغلّف الواقع الفعلي لإعداد المعلم، وأن كليّات التربية تمنى

بالفشل تماماً عاماً بعد عام في تخريج نوعيّة جديدة وجيّدة من المعلّمين؛ ممن لديهم خلفيّة علميّة وثقافيّة مناسبة، كما أن القصور في برامج تكوين المعلم العربي، وضعف المدخلات أدّيا إلى تدني مستوى الخرّيجين، وقد أشار الشيباني(١٩٩٦م: ١٩٢) إلى أن نقص المعلمين الأكفاء لا يزال من المشكلات البارزة التي تواجه التعليم العربي في جميع مراحله، حتّى في أطول الأقطار العربيّة تجربة في مجال التعليم الحديث.

وعلى الرغم من تصاعد درجة الاهتمام بقضيّة التعليم والمعلّمين في الوطن العربي مؤّخرا، والذي تجلّى في تنامي عقد المؤتمرات والندوات وإجراء البحوث والدراسات التي كان المعلم مادّتها الرئيسة، إلا أنّ الإعداد المهني ما زال يعاني كثيرا، وقد أجمعت نتائج الدراسات التي أجريت حول إعداد المعلمين في البلاد العربيّة على تدنّي المستوى العام لديهم في جميع جوانب التكوين(الأكاديمية،والمهنيّة، والثقافيّة).

فعلى الصعيد العربي اعتبر الأحمد(د.ت:٢٤)أن عدم إعادة النظر في مناهج إعداد المعلم العربي وتدريبه بما يمكنه فعلاً من النمّو والتعليم الذاتي لمسايرة التغيّر المتسارع في جميع المجالات سيؤدي إلى تخلّفٍ كبير يلحق بالتربية العربيّة نتيجة تأخّر المعلم العربي، وتقصير عظيم في اللحاقً بركب التطوّر السريع الذي سيكون بالتأكيد السمة الأساسيّة للقرن الحادي والعشرين، وأشار راشد(١٩٩٦م)إلى تعدّد مظاهر انخفاض مستوى المعلم في الدول العربيّة بصفة عامّة؛ فمنها ما يظهر في شكل اتجاهات سلبية نحو المهنة ونحو المدرسة والتلاميذ، ومنها ما يظهر في شكل تدن مستواه في مهارات التدريس، ومنها مايتعلق بعدم تمكنه من أساسيّات المعرفة.

وقد ساهمت عوامل ومتغيّرات وتحدّيات كثيرة في جعل الحاجة ماسّة لإعادة النظر في برامج الإعداد التربوي للمعلم في الوطن العربي في هذه المرحلة التي يجتازها عالمنا نحوٍ العصر الجديد الذي يتميز بمتغيرات نوعية غير مسبوقةٍ، تفرض تغييراً في المنظومة التعليميّة: أهدافا، ومحتوى، وطريقة وتقويما؛ مما يعني تغيير أدوار المعلم، وهذا يتطلب بالضرورة إعادة النظر في منظومة تكوينه داخل الجامعات ، والتخلص من مخلفات الماضي التي لم تعد صالحة للمستقبل، والمتمثلة في الانتشار الشديد للتعليم المرتكز على المعلم والاستخدام المكثّف لأسلوب المحاضرة، واستظهار المعلومات الجامدة، والاختبارات التقليدية، وهذا ما توصلت إليه دراسة مزعل ومحمد(١٩٨٥م)أن نسبة كبيرة من الطاقات البشريّة العاملة في مؤسسات إعداد المعلم غير معدّة إعداداً كافياً، فهي ليست على مستوى المسؤولية التربويّة التي تنهض بها، لا أكاديميا ولا مسلكيا ولا فنيّا. فالعالم اليوم أصبح يميل إلى التعلّم الذاتي بدلاً من التعليم التقليدي مما يتطلّب إعادة تخطيط مؤسسات الإعداد لتمكين الطالب المعلم من مهارات هذا الأسلوب ليستطيع تطبيقه باقتدار مع طلابه.

وقد تمخض عن ذلك الاهتمام العديد من التوصيات التي كان من أبرزها استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة لتنمية قدرات الطالب المعلم على السؤال والنقد وامتلاك مهارة التفكير العلمي(جستن ، ١٤٢٧هـ)

ومن هنا برزت الحاجة الماسة إلى تطوير سبل تنفيذ برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية ، وتحويلها من أسلوب المحاضرة والتلقين إلى أسلوب أكثر تشويقا وجاذبية وأكثر ملاءمة مع تطورات العصر ومستجدات التربية وثورة الاتصالات والتكنولوجيا، لاسيما وأن التدريس الجامعي في مؤسسات إعداد المعلم يتميز بالعديد من المميزات، منها قابليته للأخذ بطرائق تدريس مستحدثة، يمكن أن تساهم في الحدِّ من المشكلات التي تنجم بفعل استخدام طريقة المحاضرة من ناحية، والتغير المستمر الذي يحدث في البيئة التربوية مثل المستحدثات التكنولوجية، كما يكسب التدريس الفاعل والحركة البحثية النشطة مؤسسات التعليم الجامعي والعالي سمعة علمية متميزة في الأوساط الأكاديمية(أحمد، ١٩٨٨م: ٤٥)(أبو مغلي وآخرون،١٩٩٧م: ١٠٣)(المخلافي،٢٠٠٢م: ١١٦)؛ لذا نادى عدد من المهتمين بتطوير التدريس الجامعي والعالي بعدم السماح للتدريس الرديء أن يظهر في هذه المؤسسات؛ نظرا لتأثيره السلبي على مخرجاتها؛ إذ إن من أبرز الانتقادات التي توجه للتعليم الجامعي تركيزه الكبير على الجانب المعرفي على حساب الجوانب العملية والتطبيقية الأخرى لعملية التعلم وتركيزه على حفظ المعلومات وإهمال مهارات التفكير العليا. ولعل أهم دور لطرائق التدريس في التعليم الجامعي بشكل خاص هو تحقيق حاجات الفرد التكيفية والإبداعية؛ لخلق مواطنين قادرين على مواجهة العالم بثبات ونجاح، وقادرين على التكيف لظروف العالم سريعة التغير؛ إذ إن إطلاق عنان الإبداع عند الفرد هو الضمان الوحيد لتمكينه من مواجهة عوامل التغير بالاستجابة المناسبة والطريقة الملائمة، ولعل طريقة التدريس في التعليم الجامعي هي المسؤولة عن تطوير و تنمية قدرات الفرد والمجتمع الإبداعية والخلاقة.

ولكي يقوم الأستاذ الجامعي في كلية التربية بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كافٍ من القدرات والكفايات التعليمية؛ إذ إن دوره يرتكز على إعداد المعلم وإكسابه الكفاءات المهنية اللازمة، ولأهمية هذا الدور فقد أولته العديد من الدراسات أهمية خاصة، فقد أسفرت دراسة الخليلي(١٩٩١م)عن جملةٍ من مشكلات التدريس الجامعي منها:النقص في التجهيزات الفنية والمخبرية والوسائل التعليمية. ثم كانت دراسة بلانتاين وآخرين (Ballantyne, et al, 1999) التي حددت خصائص التدريس النموذجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأسترالية وتوصلت إلى تحيد المشكلات التي تواجه المدرس الجامعي الأسترالي منها:محدودية الخلفية العلمية بأساسيات التربية، الأمر الذي يقود الكثير من الأساتذة الجامعيين إلى تدريس طلابهم كما سبق أن تم تدريسهم؛ مما يديم التمسك بطرائق التدريس وخططه الدراسية التقليدية. وفي العام نفسه كانت

دراسة أوراتا (Orata, 1999) والتي ركزت على أستاذ التربية، واستهدفت معرفة المشكلات التي تواجهه في جامعة أوهايو الأمريكية،والتي كان من أبرزها قِدم مفردات المادة، أما دراسة سوزان وديل(Suzanne, Dale, 1999)فقد استهدفت تعرف العوامل المسؤولة عن فاعلية أعضاء هيئة التدريس في كلية جامعة كلورادو الشمالية، وتحديد المشكلات التي تواجههم، والتي كان من أهمها منها استخدام طرائق تدريس تقليدية. ثم كانت دراسة كل من عبد الله المجيدل(١٩٩٩م)، وآمال فلمبان(٢٠٠٢م) وفوزية العبد الغفور(٢٠٠٢م)، ودراسة النوح (١٤٢٦هـ)التي أكدت وجود مشكلة الاعتماد على الامتحانات التقليدية والأسلوب التقليدي في التدريس، وضعف التجهيزات التدريسية المتوافرة بالقاعات الدراسية ،وقلة توافر تقنيات التعليم الحديثة لأعضاء هيئة التدريس كما أوصت ندوة "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة في الرياض" باستخدام برامج تدريب فعالة لرفع الكفاية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم، وإيجاد مركز مسؤول عن الدورات والبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم، واستخدام إستراتيجيات تدريسية فاعلة لتنمية قدرات الطالب المعلم على السؤال والنقد وامتلاك مهارة التفكير العلمي(جستن ، ١٤٢٧هـ)

ولعل معظم الدراسات السابقة اتفقت على أن من أبرز المشكلات التي يعاني منها التدريس الجامعي في مؤسسات إعداد معلمة اللغة العربية عدم تجهيز القاعات الدراسية بالأجهزة والوسائل التعليمية لعملية التدريس، والنقص الحاد في التجهيزات الفنية والمخبرية والوسائل التعليمية، واستخدام طرائق تدريسية تقليدية، وعدم توافر مستلزمات استخدام الطرائق الحديثة في التدريس، على الرغم من التوجهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في التدريس الجامعي، والتركيز على تكنولوجيا المعلومات، والتي يعتبر قمة هرمها استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس تدريس مقررات الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية؛ للانتقال من البيئة التقليدية إلى بيئة افتراضية تتوفر فيها كافة مستلزمات التعليم الإلكتروني.

- **التعليم الإلكتروني وإعداد معلمة اللغة العربية**:

إن من بوادر الاهتمام بالتعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية إنشاء المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد التابع لوزارة التعليم العالي؛ بتوجيه من خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبدٍ العزيز حفظه الله . لظهور الحاجة الملحة، ولقلة أعضاء هيئة التدريس كمّاً وكيفاً ولتقليل الهدر المالي، ورغبةً في تطوير سير العلم والتعليم ونقله من صوره التقليدية إلى صور حديثة متنوعة؛ باستخدام وسائل تقنية في شرح المادة التعليمية، وقد المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد دورات تدريبية لمنسوبي الجامعات السعودية؛ حيث أقام (٢٢)برنامجا تدريبيا، شملت الرجال والنساء. وقد عرف نظام جسور التعليم الإلكتروني بأنه: أسلوب حديث

من أساليب التعليم، توظف فيه آليات الاتصال الحديثة؛ لدعم العملية التعليمية، وإثرائها والرفع من جودتها، ويرتكز التعلم الإلكتروني بشكل رئيس على نظم حاسوبية لإدارة عمليات التعلم الإلكترونية، ويعد نظام جسور لإدارة التعلم الإلكتروني منظومة برمجية متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية، تشمل:التسجيل، والتوصيل، والمتابعة، والاتصال ويستطيع المتعلم من خلال صفحته الخاصة الاطلاع على درجاته وواجباته ويستطيع المعلم بناء الاختبارات الإلكترونية وتقديمها للطلاب، وتخزين الدرجات آلياً في جداول خاصة.(المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد .www.eli.elc.edu.sa)

وقد عرّف درويش(٢٠٠٩م)بأنه عبارة عن "استخدام الوسائط الإلكترونية من قبل مؤسسات التعليم الجامعي لنقل المحتوى التعليمي إلى الطلاب خارج الحرم الجامعي أو داخله بهدف إتاحة عملية التعلم لكل أفراد المجتمع ورفع كفاءة وجودة العملية التعليمية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتدريب الطلاب على العمل بإيجابية واستقلالية"ص٢٨ .ووصفه مبارز وإسماعيل (٢٠١٠م:١٨٨)بأنه طريقةٍ إبداعية تقدم بيئة تعليم تفاعلية متمركزة حول المتعلم ، ومصممة مسبقا بشكل جيد ؛ في ضوء مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة المرنة، وتستخدم مصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية، لكل فرد في أي مكان وزمان. وقد رسمت دراسة العقلا(٢٠٠٧م) سيناريوهات المستقبل للتعليم الإلكتروني السعودي؛ من خلال مقابلة أكثر من عشرين خبيراً من ذوي العلاقة بالتعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية في التعليم العام والتعليم العالي، وانتهت الدراسة إلى وجود العديد من العناصر التي تشكل ملامح مستقبل التعليم الإلكتروني في المملكة، كما أكدت الدارسة على أهمية إقامة ورش العمل والمحاضرات التوعوية التي من الممكن أن تغير الجمود في المنشآت التعليمية، وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات العلمية إلى فاعلية التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية، من بينها دراسة أبي موسى(٢٠٠٨م)التي كشفت عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المزيج على تحصيل طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، ودراسة أمين(٢٠١٠م)التي أكدت أهمية استخدام الشبكات الإلكترونية في التعليم الجامعي ودوره في تحقيق مجتمع المعرفة، ودراسة نبيلة عبد الحفيظ (٢٠١٠م)التي هدفت إلى تطوير طرق تدريس المقررات الجامعية باستخدام التعليم الإلكتروني.

إن ما سبق يؤكد أهمية استخدام التعليم الإلكتروني كطريقة للتدريس الجامعي مستقلة أو مساندة مع المحاضرة؛ إذ إن من أهم وأبرز الانتقادات التي توجه للتعليم الجامعي تركيزه الكبير على الجانب المعرفي على حساب الجوانب العملية والتطبيقية الأخرى لعملية التعلم، فالجامعات كثيرا ما تركز على حفظ المعلومات، وعلى العمليات المنطقية على حساب مشاعر الفرد وتعبيره عن انفعالاته، وتطوير اتجاهاته، بل وعلى حساب نمو مهاراته وكفاياته المهنية.

وانطلاقاً من تجارب الدول المتقدمة في استخدام التعليم الإلكتروني في المجال التعليمي فقد أورد العديد من التربويين أهداف التعليم الإلكتروني، ومن بينهم سالم (٢٠٠٤: ٢٩٣)، والحيلة (٢٠٠٤: ٤١٩)وزيتون(٢٠٠٥: ٨٠)والتودري(٢٠٠٦: ٨٠)وأستيتية وسرحان(٢٠٠٧: ٢٨٦)، والألمعي(٢٠٠٩: ٢٤)وأبو خطوة(٢٠٠٩: ٢٥) والتميمي(٢٠١٠: ٦) وكنسارة وعطار(٢٠١١ :٥١)من أهمها: حل المشكلات التعليمية وجعل التعليم أكثر واقعية، وتحسين الأداء والإنتاج التعليمي وإكساب المعلمين مهارات استخدام التقنيات التعليمية الحديثة، وتطوير أدوارهم في العملية التعليمية؛ بما يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة، ونشر الثقافة التقنية؛ بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر، وبيئة تعليمية تفاعلية إلكترونية جديدة؛ مما يؤدي إلى نشر التقنية في المجتمع، وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر. وقد أجمع كل من الموسى والمبارك(٢٠٠٥م: ١١٣)وعبد الحي(٢٠٠٦م: ٧٥) وزين الدين(٢٠٠٧م :٣٤٥)وعبد العزيز(٢٠٠٨م: ٦٨)والألمعي(٢٠٠٩م :٣٢)ودرويش(٢٠٠٩ م:٢٩) ومبارز وإسماعيل(٢٠١٠م :١٩٢)بأن التعليم الإلكتروني ينحصر في نوعين هما:

- **أولا** : **التعليم الإلكتروني المباشر(المتزامن**: Synchronous E-learning):

إذ يتم التخاطب في اللحظة نفسها بواسطة التخاطب الكتابي–(Relay Chat)، أو التخاطب الصوتي(Voice–conferencing)، أو التخاطب بالصوت والصورة(المؤتمرات المرئية) (Video-conferencing) ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يستطيع الحصول على التغذية الراجعة المباشرة.

- **ثانيا** : **التعليم الإلكتروني غير المباشر(غير المتزامن**:-Asynchronous E-learning):

وفيه يستطيع الأشخاص الاتصال فيما بينهم بشكل غير مباشر؛ دون اشتراط حضورهم في نفس الوقت باستخدام البريد الإلكتروني(E-mail)حيث تكون الرسالة والرد كتابيا، أو البريد الصوتي (Voice–mail)حيث تكون الرسالة والرد صوتيا، ويتميز هذا النوع بأنه يحقق فرصة التعلم بما يناسب كل متعلم وظروفه الاقتصادية والاجتماعية.

ويضيف العديد من التربويين ومن بينهم كنسارة وعطار(٢٠١١م:٢١٠)إلى أنماط للتعليم الإلكتروني نمطا ثالثا، هو التعليم المدمج(Learning Belended)الذي يجمع بين النماذج المتصلة والنماذج غير المتصلة، وغالبا ما تكون المتصلة عبر الإنترنت وغير المتصلة في الفصول التقليدية. ووصفه عطار وكنسارة(١٤٣٢هـ:٤) بأنه نمط من التعلم يندمج فيه التعليم الصفي الإلكتروني مع التعليم الإلكتروني في إطار واحد ، وصنّفت ريما الجرف(٢٠٠٤) أنماط التعليم الإلكتروني: منها ما هو على هيئة برنامج تعليمي على الحاسب مادته العلمية نصا أو رسوما وصورا ثابتة أو متحركة أو صوتيات أو مرئيات أو هذه مجتمعة، وقد يكون على هيئة مقرر يشمل محاضرات مرئية على الإنترنت في

مواعيد محددة، أو صفحة على الإنترنت، يصحبها مادة إضافية تشمل أشرطة فيديو للدروس السابقة، ومناقشات تتم خارج الصف عبر البريد الإلكتروني، فمن أنماط التعليم الإلكتروني التدريب بالحاسب غير المعتمد على الإنترنت والتدريب المعتمد على الإنترنت، والتعليم المعتمد على وسائط مثل الحاسب والتلفزيون، والأشرطة السمعية، وأشرطة الفيديو، والمواد المطبوعة.(جستن) http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf

كما وصفت ريما الجرف(٢٠٠٤) واقع استخدام المقررات الإلكترونية في المملكة في دراسة أجرتها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية إلى أربع فئات من أعضاء هيئة التدريس هي: الفئة الأولى ونسبتها قليلة جدا وتضم أساتذة يستخدمون التعليم الإلكتروني من تلقاء أنفسهم بدافع شخصي؛ رغم عدم اشتراك جامعاتهم في نظم إدارة المقررات إلكترونية، أما الفئة الثانية فتشمل أساتذة بكليات التربية وأقسام علوم المكتبات متخصصين في تقنيات التعليم، لديهم فكرة عن طريقة استخدام المقررات الإلكترونية إلا أنهم لايستخدمونها، أو أنهم استخدموها فترة قصيرة، ثم توقفوا عن استخدامها بسبب قصور البنية التحتية التكنولوجية. أما الفئة الثالثة فتشكل الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس ممن لا يعرفون استخدام المقررات الإلكترونية، ولديهم رغبة في استخدامها، ولكن يحول دون ذلك عدد من المعوقات منها:عدم توفر الدورات التدريبية على استخدام المقررات الإلكترونية، وحتى لو وجدت الدورات التدريبية، لا يستطيعون الالتحاق بها بسبب أعبائهم الإدارية وكثرة العمل المكتبي، وعدم التفرغ لتجريب التعليم الإلكتروني، وهناك وفئة رابعة تشكل ٥٪ من أعضاء هيئة التدريس ترفض استخدام التعليم الإلكتروني بسبب ميلهم لاستخدام الأساليب التقليدية في التعليم، وتفضيل استخدام الكتب على استخدام الانترنت. كما توصلت ريما الجرف(٢٠٠٨م)إلى أن ١٥٪ فقط من الجامعات العربية لديها نظم تعليم إلكتروني تشمل الجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية وبعض جامعات العلوم والتكنولوجيا في الجامعات العربية وبعض جامعات دول الخليج بإستثناء الجامعات، كما أن عدد المقررات الإلكترونية المطروحة قليلة نسبيا. وقد كشفت دراسة يماني (٢٠٠٥م)عن دور التعليم الإلكتروني في مواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي؛ من خلال الكشف على اتجاه العينة نحو فعالية التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات، وتوصلت الدراسة إلى تأييد تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي وتشجيع أفرادها على استخدام الإنترنت لتبادل الخبرات بين الأساتذة داخل الجامعة وخارجها، واستخدام شبكة الإنترنت في استلام الواجبات المنزلية وتصحيحها وإعادتها للطالب؛ مما يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، كما أن ضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني يعد المعوِّقين الأعلى تأثيرا على نجاح تطبيق التعليم الإلكتروني بفعالية .

ويرتكز التعليم الإلكتروني على مجموعة من المتطلبات التقنية أوردها الموسى والمبارك (٢٠٠٥: ٢٠١) وعبد العزيز(٢٠٠٨: ٦٨) ومبارز وإسماعيل(٢٠١٠: ١٩٢) وكوثر بلجون (٢٠١٠ :٢٩)، وكنسارة وعطار(٢٠١١ :٤١) تجملها الباحثة

في السبورة البيضاء التي تتصل مباشرة بالكمبيوتر، وغرف الحوار المباشر التي تسمح بإجراء الحوارات الكتابية أو المسموعة، والقرص المدمج (cd-Rom): الذي يتيح تحميل المناهج والمقررات الدراسية والرجوع إليها وقت الحاجة والشبكة الداخلية (Internet): التي يتم بواسطتها ربط جميع أجهزة الحاسب في المدرسة ببعضها البعض؛ ليرسل المعلم المادة الدراسية إلى أجهزة الطلاب والشبكة العالمية للمعلومات (The Internet): حيث يمكن توظيفها كوسيط إعلامي وتعليمي في آن واحدٍ، والفيديو(Video conferences): لربط المختصين الأكاديميين مع طلابهم في مواقع متفرقة وبعيدة، والفيديو التفاعلي(Interactive Video): والتي تزيد عن سابقتها بأشرطة وأسطوانات فيديو مدارة بطريقة خاصة؛ من خلال الحاسب الآلي، والمؤتمرات الصوتية (Audio Conferences): وهي تقنية إلكترونية تستخدم هاتفا عاديا وآلية للمحادثة على هيئة خطوط هاتفية توصل المتحدث (المحاضر) بعدد من المستقبلين(الطلاب) المنتشرين في أماكن متفرقة، وبرامج القمر الصناعي(Satellite programs): التي تسهل إمكانية الاستفادة من القنوات السمعية والبصرية في عمليات التدريس والتعليم، والفصول الافتراضية(Virtual Classroom):وهي الفصول الإلكترونية أو الفصول الذكية ، وهي مجهزة بوصلات وأسلاك وموجات عالية التردد ترتبط بالأقمار الصناعية أو بوسائل اتصال أخرى؛ حيث تتيح التفاعل بين المعلم والطلاب بالصوت والصورة من خلال عرض كامل المحتوى وعلى الهواء مباشرة، والكتاب الإلكتروني(e- Book) : وهو اختصار مئات وآلاف الأوراق في الكتاب الورقي إلى قرص مدمج سعته عالية.

والتعليم الإلكتروني كغيره من طرق التعليم الأخرى يعاني من معوقات ويواجه مصاعب قد تطفئ بريقه، وتعيق تنفيذه وانتشاره بسرعة، ويتفق كل من الموسى والمبارك(٢٠٠٥: ١٢٤) والتودري(٢٠٠٦: ١١٨) وعبد الحي(٢٠٠٦: ٨٦)وزين الدين(٢٠٠٧: ٣٤٩) والألمعي(٢٠٠٩: ٢٩)والملاح(٢٠١٠: ٢١١) والراضي(٢٠١٠: ٩٣)على العديد من المعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني تجملها الباحثة في الآتي :

- لا يزال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح الرؤية حوله، وعدم وضوح الأنظمة، والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح.
- ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية، وصعوبة الاتصال بالإنترنت، ورسومه المرتفعة، وغياب الصيانة الدائمة له.
- عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة في التدريس أو التدريب، وتخوفهم من التقليل من دورهم في العملية التعليمية، فضلا عن حدوث هجمات على المواقع الرئيسة في الإنترنت.
- مدى استجابة الطلاب للنمط الجديد وتفاعلهم معه، والحاجة المستمرة لتدريبهم ودعمهم في كافة المستويات، بالإضافة إلى أن التقويم

والاختبارات الإلكترونية وتطبيقها لا يزال يحتاج إلى مزيد من البحث والتطوير.

- الحاجة إلى نشر محتويات على مستوى عالٍ من الجودة؛ ذلك أن المنافسة عالمية؛ للحصول على الاعتراف الأكاديمي ببرامج التعليم الإلكتروني عبر الشبكات .

وقد كشفت العديد من الدراسات العلمية عن متطلبات ومعايير استخدام التعليم الإلكتروني، ومعوقات وتحديات تطبيقه في التعليم الجامعي، فقد هدفت دراسة تيتر(Teeter:١٩٩٧)إلى معرفة التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني عن طريق الإنترنت)حيث وضحت هذه الدراسة كيفية استخدام جامعة آركنساس بالولايات المتحدة الأمريكية لمصادر الإنترنت في تدريس مقرر تربوي وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين درسوا المقرر عن طريق الإنترنت تحصلوا على مستوى جيد مساوٍ لمستوى زملائهم الذين درسوا المقرر بالطريقة التقليدية ومن مزايا استخدام الإنترنت في تدريس المقرر والتي تم ملاحظتها على الطلاب زيادة الدافعية لديهم، وتعرفهم على مصادر معلومات متعددة، وتحسنهم في طريقة الحوار والمناقشة، وتطورهم في أداء المهام والواجبات التحريرية . ثم كشفت دراسة لاو(Lao, 2002) عن اتجاهات وتصورات وخبرات ستة من أعضاء هيئة التدريس وسبعة خريجين من كلية التربية في جامعة البحوث الأمريكية نحو التعليم والتعلم عن بعد باستخدام شبكة الإنترنت، وقد أسفرت الدراسة عن وجود عدة عوامل ضرورية لنجاح التعليم الإلكتروني، أما عن التحديات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تلك المقررات فتمثلت في حجم المعلومات الكبير، وعبء العمل المتزايد، وضيق الوقت المتاح لأعضاء هيئة التدريس لتصميم وتطوير مقرراتهم، وقلة التدريب المناسب لاستخدام عناصر تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الشروط يمكن أن تسهل عملية التعليم والتعلم الإلكتروني وهي: التجهيزات السليمة، والخلفية الفنية المسبقة، والتغذية الراجعة الفورية والتدريب المستمر وورش العمل، ومعرفة نظريات التعلم وأساليب التدريس المختلفة. وكشفت دراسة الخبراء(٢٠٠٤م)عن العديد من معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في الكليات، من أهمها ضعف البنية التحتية، وعدم كفاية برامج التدريب المتخصصة، ثم توصلت دراسة الحازمي(٢٠٠٥م)إلى أبرز الصعوبات التي يواجهها مستخدم الإنترنت وهي: بطء التصفح، وانقطاع الاتصال أثناء استخدام الإنترنت، ومن أبرز المعوقات التي تحدُّ من استخدامه قلة الحاسبات المتوفرة بالكلية والمرتبطة بالإنترنت، وعدم وجود فرص للتدرب على استخدام الإنترنت في التعليم، وتوصلت دراستا الموسى والصالح(٢٠٠٧م) إلى متطلبات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، حيث خلصت دراسة الموسى إلى وضع العناصر الأساسية للبنية التحتية في المجال، وتحديد معايير خاصة للمناهج الإلكترونية، وضرورة تدريب المعلم والمتعلم على التقنيات الجديدة وعلى إستراتيجيات التدريس، بينما أسفرت دراسة الصالح عن أن جميع المستجيبين

وافقوا على جميع المتطلبات الرئيسة التالية: الخطط والإدارة والسياسات والبنية التحتية والمصادر البشرية، ومحتوى التعلم والبنية الثقافية، وخدمات الدعم، والمصادر التعليمية. كما كشفت دراسة الشهراني (٢٠٠٩م)عن مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين، ورصدت دراسة الحجايا(٢٠١٠م)واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية، ووصفت دراسة الزغبي وقنود(٢٠١٠م) مشروع التعليم الإلكتروني في الجماهيرية اللبيبة، وأسفرت الدراستان عن جملة من الصعوبات والتحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات، وحددت العديد من المتطلبات التي ينبغي توافرها لتحقيق نجاح مشروع التعليم الإلكتروني في الجامعات العربية.

- **مميزات استخدام التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية**:

يعدُّ استخدام الشبكة الإلكترونية من الطرق المثلى في الحصول على المعلومات والمستجدات التربوية بطرق سريعة وسهلة، وقد حدد العديد من التربويين مميزات التعليم الإلكتروني، منهم الموسى والمبارك(٢٠٠٥: ١١٧)وزيتون(٢٠٠٥ :٢٧)والتودري(٢٠٠٦: ٨٥)وعبد الحي(٢٠٠٦: ٨١)أستيتية وسرحان(٢٠٠٧ :٢٨٧)وطه وعمران(٢٠٠٩: ٦٣)والألمعي(٢٠٠٩: ٢٧) والملاح (٢٠١٠ : ٧٣) والراضي(٢٠١٠ :٩)ومبارز وإسماعيل(٢٠١٠ :١٩٥) وأمين(٢٠١٠م: ٤٢) وتجمل الباحثة جملة ما توصلوا إليه من مميزات للتعليم الإلكتروني فيما يلي:

- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبينهم وبين الأستاذ وتقريب وجهات النظر المختلفة؛ وذلك من خلال البريد الإلكتروني، وغرف الحوار، والفصول الافتراضية، والمنتديات التعليمية، وبذلك أصبح الأستاذ مرشدا وموجها أو محفزا للحصول على المعلومات، فضلاً عن الانصراف عن اعتماد الحضور الفعلي للطلاب؛ حيث أتاح التعليم الإلكتروني للطلاب الإدلاء بآرائهم في أي وقت دون إحراج، والتعلم والتدريب في الزمن الذي يناسبهم، دون ترك موقع العمل.
- رفع من مستوى كفاءة التدريس لمقررات الإعداد التربوي، والتركز على الأفكار المهمة في أثناء كتابة وتجميع وتلخيص مفردات المقرر، وإتاحة الاستفادة منه؛ مما يساهم في تنمية مهارات التفكير وإثراء عملية التعلم فضلاً عن تقليل الأعباء الإدارية التي كانت تأخذ وقتا كبيراً من الأستاذ في كل محاضرة؛ فأصبح من الممكن إرسال الواجبات، والمهام عن طريق الأدوات الإلكترونية، مع إمكان معرفة استلام الطالب لها .
- ينفرد التعلم الإلكتروني عن غيره من أنماط التعليم التقليدية بسمات تميزه عنها، وهي(الكونية، والتفاعلية، والجماهيرية، والفردية، والتكاملية) كما أنه يتميز بتعدد أنواعه وأنماطه، وطرق وأدوات تقويم المتعلم من خلاله.
- توفير ثقافة جديدة يمكن تسميتها(الثقافة الرقمية) وهي مختلفة عن الثقافة المعتادة (الثقافة المطبوعة) حيث تركز هذه الثقافة على معالجة

المعرفة، في حين تركز الثقافة المعتادة على إنتاج المعرفة؛ مما يساهم في التغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة مع ضيق القاعات، وقلة الإمكانات المتاحة؛ حيث يسمح لعدد غير محدد من الطلاب تسجيل المقرر ودراسته؛ مما يساهم في مواجهة النقص الحاد في أعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات .

- تنويع مصادر التعلم المختلفة؛ من خلال تصميم المادة العلمية اعتماداً على الوسائط المتعددة التفاعلية أو الوسائط الفائقة(صوت، صورة، أفلام، صور متحركة)مما يسمح للطالب الاستماع، والتفاعل، والإثارة، والدافعية في التعلم، فضلاً عن إمكانية وصول الطالب من خلال المقرر الإلكتروني إلى مكتبات إلكترونية، أو إلى مواقع أخرى للإثراء وتوسيع المدارك، وزيادة الاستيعاب للمعلومات.

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية وأهمية استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم العالي كما حددت أنماط ومستويات استخدامه، منها دراسة ماك كول(Mc Call , 2002)التي هدفت إلى التعرف على أشكال المقررات الإلكترونية وكيفية تصميمها، وقد أثبتت الدراسة أن مقررات التعليم الإلكتروني بديل تربوي يعتمد على الحاجات التي تنبع من نظام الفرد في الحياة، وموضعه في المجتمع. ثم كانت دراسة كنت(Kent: ٢٠٠٤)التي هدفت إلى تقييم تجربة جامعة برمنجهام من خلال استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم الإلكتروني باستخدام برنامج (WebCT)، وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة العمل على تدريب وحدة تطوير أداء هيئة التدريس على طرق التدريس الأكاديمية الحديثة، وضرورة العمل مع كافة الأقسام التعليمية وأعضاء هيئة التدريس لتقديم أفضل وسائل التعلم والتدريس، وتطوير المهارات الشخصية والفنية لأعضاء هيئة التدريس. كما رصدت دراسة ريما الجرف(٢٠٠٤م)مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتعليم الإلكتروني على بوابة,WEBCT Blackboard، وقد شملت العينة أعضاء هيئة التدريس الحاملين شهادة الدكتوراه، مستخدمة أسلوب المقابلة ومسح مواقع الجامعات، وتوصلت الدراسة إلى أن٧٧٪ من الجامعات السعودية لاتستخدم التعليم الإلكتروني، وكثرة الأعباء الوظيفية تحول دون استخدام التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى عدم توفر الدعم الفني والإداري، وعدم توافر مهارات التعليم الإلكتروني، وعدم توافر الدورات داخل الجامعات؛ مما يحول دون الاستفادة من التعليم الإلكتروني. وفي مجال تدريس المقررات التربوية كانت دراسة الحيلة(٢٠٠٥م)التي هدفت إلى استقصاء أثر التعلم الإلكتروني وجنس الطلبة في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة كلية العلوم التربوية في مساق تكنولوجيا التعليم مقارنة بالطريقة الاعتيادية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل تعزى إلى طريقة التعلم؛ لصالح الطلبة الذين تعلموا إلكترونيا، وإلى جنس الطلبة لصالح الإناث. وفي العام نفسه أجرى الزامل(٢٠٠٥م)دراسة هدفت إلى تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في كل من الجامعة العربية المفتوحة(فرع الرياض) والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني والتدريب، وأسفرت

الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص؛ لصالح تخصص الحاسب الآلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة باختلاف المستوى الدراسي، وكانت الفئة العمرية الأكبر تتفاعل مع التعليم الإلكتروني بشكل أفضل من الفئة الأقل. وفي العام نفسه أجرى الحازمي(٢٠٠٥م)دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة، وذلك فيما يتعلق بنسب المستخدمين للإنترنت في تلك الكليات ومدى استخدامهم لها، والصعوبات التي يواجهونها عند الاستخدام شبكة الإنترنت وأسفرت عن أن(٦٦,٧٪)من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الإنترنت، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسب استخدام الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس تعود لمتغيرات: الكلية، التخصص، امتلاك حاسوب. كما أن البريد الإلكتروني من أهم أغراض استخدام الإنترنت لدى أفراد عينة الدراسة .كما توصلت دراسة عبير حسين(٢٠٠٦م)إلى أن التعلم الإلكتروني عن بعد يوفر بيئة تعليمية لايحدها زمان أو مكان؛ الأمر الذي زاد من دافعية الطالبات في التحصيل، ثم جاءت دراسة جاد(٢٠٠٧م)لتكشف عن مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من كفايات التعليم الإلكتروني في جامعة الباحة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى تمكن الأعضاء من كفاياتٍ التعليم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لصالح الكلية العلمية. وفي نفس العام كشفت دراسة مغاوري (٢٠٠٩م)عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة المنصورة في مصر للإنترنت، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين نمط استخدام الإنترنت والدرجة الأكاديمية، فكلما ارتفعت الدرجة ينخفض معدل الاستخدام، والعكس صحيح وكشفت الدراسة عن عدم استخدام المنافع المختلفة لشبكة الإنترنت من جانب أفراد مجتمع الدراسة؛ حيث تكاد تكون مقتصرة على البريد الإلكتروني وتصفح مواقع وصفحات الشبكة العنكبوتية، والإطلاع على فهارس المكتبات، ثم وضعت دراسة أسماء الزايدي(٢٠١٠م)نموذجا مقترحا لجامعة افتراضية بالتعليم الجامعي السعودي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ومنهج الاستشراف المستقبلي، وقدمت نموذجًا مقترحًا لجامعة افتراضية بالتعليم الجامعي السعودي، وتأمل الباحثة أن يتم مستقبلاً تبني التعليم الافتراضي في التعليم الجامعي السعودي كبديل إستراتيجي له قيمته المضافة لمنافع التعليم التقليدي. وفي العام نفسه كشفت دراسة أميمة الأحمدي(٢٠١٠م)عن فاعلية استخدام المقرر الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى(التعليم الإلكتروني باستخدام البرمجية التعليمية) والتجريبية الثانية (التعليم الإلكتروني باستخدام المقرر الإلكتروني عبر الموقع التعليمي)في التحصيل لصالح المجموعة الثانية، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية في الاحتفاظ؛ لصالح المجموعة الثانية.

وبناء على ما سبق ترى الباحثة ضرورة تطبيق التعليم الإلكتروني في جميع المؤسسات التعليمية، لاسيما مؤسسات إعداد المعلم؛ لأنها بذلك توفر خيار

التعلم مدى الحياة؛ إذ إن التدريس التقليدي في كليّات إعداد المعلّمين ينبغي أن يتغيّر لصالح الإبداع والابتكار؛ من خلال التنويع في الطرائق والأساليب، في حين أن برامج الإعداد الحالية تقتصر– غالبا– على المهارات المعرفيّة والشرح النظري، وترتكز على معلومات غير محدّثة، وتعتمد على الحفظ والاستظهار في استدعائها، مما يترتّب عليه عجز هذه البرامج عن تمكين الطالب من اكتساب القدرة على التعلم الذاتي.

ومعلمة اللغة العربية بشكل خاص تحتاج إلى تطوير أساليب إعدادها؛ لكسر الجمود الذي يجتاح تعليم اللغة العربية، ومحاربة الضعف الذي يشكو منه متعلموها، والخلوص بمعلمات للغة العربية يخلصن للغتهن، ويتفانين في استخدام أبرز الطرائق لخدمتها؛ من منطلق أنهن مخرجات برامج إعداد متطورة، يعلمن كما تعلمن في مؤسسات إعدادهن، ولعل أبرز ما ينبغي تدريبهن على استخدامه لمواكبة مستجداتٍ العصر ومتغيراته التعليم الإلكتروني؛ الذي أضحى سمة هذا العصر، ومتطلبا ضروريا من متطلبات الحصول على المعرفة؛ خاصة وأننا نجد اليوم أن برمجيات تعليم اللغة العربية لازالت قاصرة كما وكيفا، في الوقت الذي نحن في أمس الحاجة إلى برامج تعليمية ذكية تستخدم أساليب الذكاء الاصطناعي القائمة على معالجة اللغة العربية آليا، وقد يتأتى ذلك من خلال استخدام فنيات التعليم الإلكتروني، وبالتالي فإننا في حاجة ماسة إلى معرفة نقطة البداية التي ننطلق منها في الاستخدام الفعلي المنظم والمخطط للتعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية، ألا وهي رصد واقع استخدامه في تدريس مقررات الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية في مؤسسات الإعداد.

وبالتالي تكمن مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مسايرة برامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى للمستجدات التربوية ، وحاجته الماسة إلى معالجة ذلك الضعف ؛ بتحديد مدى استخدام أنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى ؛ من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي أنماطِ استخدام التعليم الإلكتروني المناسبة لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا؟
- ما درجة توافر أنماط التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس،الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة)؟
- ما درجة استخدام أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى؟
- ما متطلبات التعليم الإلكتروني اللازمة لإعداد معلمة اللغة العربية تربوياً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟

- ما درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى تعزى إلى متغيرات الدراسة(الجنس، الدرجة العلمية،التخصص الخبرة)؟
- ما درجة استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر طالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- تحديد أنماط استخدام التعليم الإلكتروني المناسبة لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا، ودرجة توافرها، والمتطلبات التقنية اللازمة لاستخدامه ودرجة توفرها ؛ في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
- الكشف عن الفروق ذات الدالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر أنماط التعليم الإلكتروني ودرجة أهمية متطلباته التقنية ودرجة توافرها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى التي تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة).
- تحديد درجة استخدام أنماط التعليم الإلكتروني ومتطلباته التقنية في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى.

- **أهمية البحث**:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله، وهو تطبيق تقنية التعليم الإلكتروني في إعداد المعلمة بشكل عام ومعلمة اللغة العربية بشكل خاص، وبالتالي فإن نتائج البحث الحالي قد تفيد فيما يلي:

- تحديد قائمة بأنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني التي ينبغي أن يوظفها الأستاذ الجامعي في مؤسسات إعداد المعلم؛ مما يفيد المسؤولين عن تخطيط وتنفيذ برامج إعداد المعلم.
- التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية لأنماط ومتطلبات التعليم الإلكتروني استخداما يؤهلهم لأداء مهمتهم على الوجه المطلوب منهم ، ويساير المستجدات التربوية ومتغيرات العصر.
- تحديد جوانب القصور والنقص في توظيف التعليم الإلكتروني بأنماطه ومتطلباته في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية؛ مما يفيد في تخطيط

وتصميم وتنفيذ برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم تساهم في توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي بفاعلية.

- **منهج البحث**:

استخدمت هذه الدراسة على المنهج المسحي الوصفي، باعتباره أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات، وهو أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كميا.

- **مجتمع البحث وعينته**:

تكون مجتمع البحث وعينته من فئتين:

- **الفئة الأولى**: جميع أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ، والموكول إليهم تدريس مقررات الإعداد التربوي للطالبات المعلمات في جميع التخصصات، ومن بينهن طالبات كلية اللغة العربية، والبالغ عددهم(١٥١)عضو هيئة تدريس، (١١٦) من الذكور، و(٣٥) من الإناث، وقد اختيرت منه عينة قصدية تمثلت في أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي الموكول إليهم تدريس المقررات التربوية لطالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي، وعددهم(٣٠)عضو هيئة تدريس؛ لتطبيق أداة الدراسة في ضوء المتغيرات التالية:(الجنس، الدرجة العلمية ، التخصص، الخبرة)
- **الفئة الثانية**: جميع طالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي في المستوى الثاني، والمتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول عام(١٤٣١- ١٤٣٢هـ)، وعددهن(١٢٥)طالبة معلمة، ونظرا لمحدودية حجم مجتمع الدراسة الثاني وجدت الباحثة إمكانية في تطبيق أداة الدراسة عليه كاملا.والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الفئة الأولى من أعضاء هيئة التدريس حسب المتغيرات.

جدول (١) وصف عينة البحث حسب المتغيرات

الجنس	العدد	%	الدرجة العلمية	العدد	%	التخصص	العدد	%	الخبرة	العدد	%
ذكر	١١	٣٦.	معيد	٢	٦.٧	المناهج	١٣	٤٣.٣	(١>٥)	٥	١٦.٧
أنثى	١٩	٦٣.	محاضر	٣	١٠	تربوي آخر	١٧	٥٦.٧	(٥ ≤١٠)	٢	٦.٧
			أستاذ مساعد	١٩	٦٣.٣				(١٠≤١٥)	١٣	٤٣.٣
			أستاذ مشارك	٥	١٦.٧				١٥≤	١٠	٣٣.٣
			أستاذ	١	٣.٣						
المجمو	٣٠	١٠		٣٠	١٠٠		٣٠	١٠٠		٣٠	١٠٠

- **أداة البحث وإجراءات تطبيقها**:

لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمدت الباحثة الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، والتي تم بناؤها من خلال الاطلاع على عدد من الدراسات والبحوث والأدبيات ذات الصلة، ثم عُرضت على بعض الخبراء والمختصين، وللتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ، الذي بلغت قيمته(٠,٩٣٦)، وهو معامل ثبات عال، ثم شرعت الباحثة في تطبيق المحورين الأول والثاني من الاستبانة على عينة الدراسة(الفئة ا لأولى)، وتطبيق المحورين الثالث والرابع على عينة الدراسة(الفئة الثانية).وقد تمّ حساب المتوسط المرجح لتقدير القيم (الأوزان) وتحديد الاتجاه في مقياس Likert Scale كما في الجدول التالي.

جدول (٢) حساب القيم (الأوزان)و تحديد الاتجاه لمقياس ليكارت

درجة الأهمية / درجة التوفر	الوزن	المتوسط المرجح	درجة الاستخدام
غير مهم / متوفر بدرجة ضعيفة	١	من ١ إلى ١,٧٩	لا تستخدم
مهم إلى حد ما / متوفر بدرجة متوسطة	٢	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	ضعيفة
مهم / متوفر	٣	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة
	٤	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	كبيرة

- **مصطلحات الدراسة**:

- **أنماط التعليم الإلكتروني**:

يقصد بأنماط التعليم الإلكتروني في حدود هذه الدراسة : مستويات وأنواع استخدام التعليم الإلكتروني ، سواء كان متزامن أو غير متزامن ، معتمد على الاتصال أو غير معتمد على الاتصال ، أو مدمج يجمع بين هذا وذاك.

- **متطلبات التعليم الإلكتروني**:

يقصد بمتطلبات التعليم الإلكتروني في حدود هذه الدراسة : جميع وسائل الاتصال ووسائطه التي يتطلبها تطبيق أنماط التعليم الإلكتروني ، من أجهزة ومعدات وبرامج وأدوات وبنية تحتية وبيئة وشبكات اتصال ومكتبات وحوافز...الخ

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- تحديد مدى توافر أنماط التعليم الإلكتروني التي حددتها الدراسة في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- تحديد مدى توافر متطلبات تطبيق أنماط التعليم الإلكتروني التي حددتها الدراسة في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣١- ١٤٣٢هـ.

- **إجراءات الدراسة**:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما هي أنماط استخدام التعليم الإلكتروني المناسبة لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا؟ عرضت الباحثة استبانة بقائمة أنماط التعليم الإلكتروني التي تناسب برامج إعداد المعلم بشكل عام،

وبرامج إعداد معلمة اللغة العربية بشكل خاص على مجموعة من المختصين في المجال التربوي بشكل عام، وعددهم ثلاثون مختصا؛ لإبداء الرأي في مدى أهمية أنماط التعليم الإلكتروني الواردة في الاستبانة،والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(٣) : أنماط استخدام التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية.

م	النمط	درجة الأهمية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	التعليم المعزز بالحاسب الآلي ببرامجه المتعددة (غير المعتمد على الإنترنت)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٢	التعليم من خلال المدونة الإلكترونية ومواقع المنسوبين.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٣	التعليم بالمحادثة ومجموعات النقاش والمنتديات والدردشة .	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٤	التعليم من خلال نقل ورفع الملفات Protocol File Transfer)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٥	التعليم المعتمد على الإنترانت أو الإنترنتWorld Wide Web	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٦	التعليم بالاتصال المتزامن وغير المتزامن معاً بالبريد الإلكتروني (E-mail)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٧	التعليم المعتمد على المقرر الإلكتروني البسيط أو المعقد.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٨	التعليم المعتمد على الألعاب الإلكترونية التعليمية.	٢.٩٠	٠.٣٠٥	مهم
٩	التعليم بالاتصال المتزامن بالتخاطب الكتابي (Relay-Chat)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٠	التعليم بلوحة الإعلانات.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١١	التعليم بالاتصال المتزامن بالبريد الصوتي(Voice-mail)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٢	التعليم المعتمد على التلفاز وأشرطة الفيديو.	٢.٩٧	٠.١٣٨	مهم
١٣	التعليم المعتمد على السبورة الإلكترونية (الذكية)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٤	التعليم من خلال الفصول الذكية (الافتراضية)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٥	التعليم من خلال المؤتمرات عن بعد	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
المتوسط الحسابي الكلي		٢.٩٩		مهم

يتضح من الجدول السابق(٣)أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى لدرجة أهمية أنماط التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية بلغ(٢,٩٩) مما يشير إلى أهمية استخدام أنماط التعليم الالكتروني لإعداد معلمة اللغة العربية، كما يشير الجدول إلى أن جميع أنماط التعليم الألكتروني لإعداد معلمةٍ اللغة العربية حصلت متوسطات عالية في الأهمية، وعددها(١٥)نمطا.

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما درجة توافر أنماط التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟ عرضت الباحثة استبانة بقائمة أنماط التعليم الإلكتروني(١٥) نمطا على أفراد عينة الدراسة (الفئة الأولى) لقياس درجة توافرها ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): درجة توافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية .

م	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
١	التعليم المعزز بالحاسب الآلي ببرامجه المتعددة (غير المعتمد على الإنترنت)	٢.٦٣	٠.٤٩٠	متوفر
٢	التعليم من خلال المدونة الإلكترونية ومواقع المنسوبين.	٢.٠٠	٠.٠٠٠	متوفر بدرجة متوسطة
٣	التعليم بالمحادثة ومجموعات النقاش والمنتديات والدردشة .	١.٩٠	٠.٣٠٥	متوفر بدرجة متوسطة
٤	التعليم من خلال نقل ورفع الملفات (Protocol File Transfer)	١.٨٧	٠.٣٤٦	متوفر بدرجة متوسطة
٥	التعليم المعتمد على الإنترانت أو الإنترنت World Wide Web	١.٧٠	٠.٤٦٦	متوفر بدرجة متوسطة
٦	التعليم بالاتصال المتزامن وغير المتزامن معاً بالبريد الإلكتروني (E-mail)	١.٥٣	٠.٥٠٧	متوفر بدرجة ضعيفة
٧	التعليم المعتمد على المقرر الإلكتروني البسيط أو المعقد.	١.٠٠	٠.٠٠٠	متوفر بدرجة ضعيفة
٨	التعليم المعتمد على الألعاب الإلكترونية التعليمية.	١.٣٠	٠.٤٦٦	متوفر بدرجة ضعيفة
٩	التعليم بالاتصال المتزامن بالتخاطب الكتابي (Relay-Chat)	١.٣٠	٠.٤٦٦	متوفر بدرجة ضعيفة
١٠	التعليم بلوحة الإعلانات.	١.٣٠	٠.٤٦٦	متوفر بدرجة ضعيفة
١١	التعليم بالاتصال المتزامن بالبريد الصوتي(Voice-mail)	١.٢٠	٠.٤٠٧	متوفر بدرجة ضعيفة
١٢	التعليم المعتمد على التلفاز وأشرطة الفيديو.	١.٠٣	٠.١٨٣	متوفر بدرجة ضعيفة
١٣	التعليم المعتمد على السبورة الإلكترونية (الذكية)	١.٠٠	٠.٠٠٠	متوفر بدرجة ضعيفة
١٤	التعليم من خلال الفصول الذكية (الافتراضية)	١.٠٠	٠.٠٠٠	متوفر بدرجة ضعيفة
١٥	التعليم من خلال المؤتمرات عن بعد	١.٠٠	٠.٠٠٠	متوفر بدرجة ضعيفة
	المتوسط الحسابي الكلي	١.٣٩		متوفر بدرجة ضعيفة

يتضح من الجدول السابق(٤)أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى لدرجة توافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بلغ(١,٣٩)، مما يشير إلى توافر أنماط التعليم الالكتروني الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بدرجة ضعيفة، كما يشير الجدول إلى أن "التعليم المعزز بالحاسب الآلي ببرامجه المتعددة(غير المعتمد على الإنترنت)هو النمط الوحيد المتوفر من ضمن جميع أنماط التعليم الالكتروني لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، حيث حصل على درجة توافر بمتوسط حسابي قيمته(٢,٦٣). وقد حصلت الأنماط: "التعليم المعتمد على السبورة الإلكترونية (الذكية)" و"التعليم المعتمد على المقرر الإلكتروني المعقد" و"التعليم من خلال الفصول الذكية (الافتراضية)" و"التعليم من خلال المؤتمرات عن بعد" على أقل درجة توافر، بمتوسط حسابي منخفض قيمته(١,٠٠)، ولعل ذلك يعزى إلى ضعف البنية التحتية، وعدم توافر التجهيزات اللازمة لاستخدام تلك الأنماط في برنامج إعداد معلمة اللغة العربية تربويا.

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة

اللغة العربية بجامعة أم القرى تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس،الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة)؟ قامت الباحثة بما يلي:

أ- لحساب الفرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الجنس والتخصص تمّ استخدام اختبار"T.test" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينتين مستقلتين.والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الجنس والتخصص.

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأهمية	ذكر	٣.٠٠	٠.٥٠٥	٠.٦١٨
	أنثى	٢.٩٩		
التوافر	ذكر	١.٣٧	٠.٣٥٩	٠.٧٢٢
	أنثى	١.٤٠		
الأهمية	التخصص	المتوسط	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	مناهج وطرق التدريس	٣.٠٠	٢.٢١٩	٠.٠٦٤
	تخصصات تربوية أخرى	٢.٩٩		
التوافر	مناهج وطرق التدريس	١.٥١	٣.٩٤٤	*٠.٠٠٠
	تخصصات تربوية أخرى	١.٢٩		

يتضح من الجدول السابق(٥):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أنماط التعليم الإلكتروني ودرجة توافرهما في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أنماط التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف التخصص، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم فئتي العينة بجامعة أم القرى من الذكور والإناث في كلية التربية بمختلف تخصصاتهم يدركون الأهمية النسبية لاستخدام التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية، وبالتالي لم تختلف استجابتهم كثيرا تبعا لمتغير الجنس في جانبي الأهمية والتوافر، وتبعا لمتغير التخصص في جانب الأهمية فقط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف التخصص؛ لصالح المتخصصين في مناهج وطرق التدريس؛ ويعزى ذلك إلى أن قسم المناهج وطرق التدريس يقدم معظم مقررات الإعداد التربوي، وبالتالي ارتفع متوسط استجابات أعضاء هيئة

التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس تبعاً لتنوع وتعدد المقررات التي يقدمونها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية.

ب- لحساب الفرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوفر أنماط التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية باختلاف الدرجة العلمية والخبرة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي"Anova" والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الدرجة العلمية والخبرة.

المحور	الدرجة العلمية–العدد	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية	المحور	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية
الأهمية	معيد(٢)	٢.٩٨	٠.٩٠٩	٠.٤٧٤	التوافر	١.١٦	١.٨٠٨	٠.١٥٩
	محاضر(٣)	٣.٠٠				١.٣٣		
	أستاذ مساعد(١٩)	٢.٩٩				١.٣٩		
	أستاذ مشارك(٥)	٣.٠٠				١.٤٥		
	أستاذ(١)	٣.٠٠				١.٦٨		
الأهمية	الخبرة– العدد	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية	المحور	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية
	من ١ إلى ٥(٥)	٢.٩٨	١.٧٢١	٠.١٨٧	التوافر	١.٣٤	٠.٦٣٠	٠.٦٠٢
	٥< إلى ١٠<(٢)	٣.٠٠				١.٤٨		
	١٠<إلى١٥<(٣)	٢.٩٩				١.٣٦		
	١٥سنةفأكثر(١٠)	٣,٠٠				١,٤٤		

يتضح من الجدول السابق(٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أنماط التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها في إعداد معلمة اللغة العربية باختلاف الدرجة العلمية، والخبرة وهذه النتيجة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بمختلف درجاتهم العلمية ومهما كانت سنوات الخبرة لديهم يتفقون على أهمية أنماط التعليم الإلكتروني التي حددتها الدراسة الحالية، ويُجمعون على عدم توافرها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى.

للإجابة عن السؤال الرابع: والذي نصه" ما درجة استخدام أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى؟ قامت الباحثة بعرض قائمة الأنماط الواردة في الاستبانة في صورتها النهائية على عينة الدراسة(الفئة الثانية) وهي مجتمع الدراسة؛ المتمثل في جميع طالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي في المستوى الثاني، واللاتي يتوقع تخرجهن في هذا الفصل الدراسي الأول عام(١٤٣١- ١٤٣٢هـ)، وعددهن(١٢٥)طالبة معلمة، لإبداء

آرائهن حول درجة استخدام أنماط التعليم الإلكتروني في تدريسهن مقررات الإعداد التربوي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧): درجة استخدام أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية .

م	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	التعليم المعزز بالحاسب الآلي ببرامجه المتعددة (غير المعتمد على الإنترنت)	٢.٤٩	٠.٧٤٩	ضعيفة
٢	التعليم من خلال المدونة الإلكترونية ومواقع المنسوبين.	٢.٣٨	٠.٥٧٩	ضعيفة
٣	التعليم بالمحادثة ومجموعات النقاش والمنتديات والدردشة .	٢.٢٧	٠.٥٤٦	ضعيفة
٤	التعليم من خلال نقل ورفع الملفات (Protocol File Transfer)	٢.٢٤	٠.٦٠٣	ضعيفة
٥	التعليم المعتمد على الإنترانت أو الإنترنت World Wide Web	٢.٢٣	٠.٨٢٥	ضعيفة
٦	التعليم بالاتصال المتزامن وغير المتزامن معاً بالبريد الإلكتروني (E-mail)	٢.٢١	٠.٦٤١	ضعيفة
٧	التعليم المعتمد على المقرر الإلكتروني البسيط أو المعقد.	١.٨٠	٠.٦١١	ضعيفة
٨	التعليم المعتمد على الألعاب الإلكترونية التعليمية.	١.٧٤	٠.٦٣٦	لا يستخدم
٩	التعليم بالاتصال المتزامن بالتخاطب الكتابي (Relay-Chat)	١.٦٠	٠.٧٩٤	لا يستخدم
١٠	التعليم بلوحة الإعلانات.	١.٥٤	٠.٥٠٠	لا يستخدم
١١	التعليم بالاتصال المتزامن بالبريد الصوتي(Voice-mail)	١.٢٤	٠.٥٦١	لا يستخدم
١٢	التعليم المعتمد على التلفاز وأشرطة الفيديو.	١.٢٢	٠.٦٣٢	لا يستخدم
١٣	التعليم المعتمد على السبورة الإلكترونية (الذكية)	١.١١	٠.٣٤٢	لا يستخدم
١٤	التعليم من خلال الفصول الذكية (الافتراضية)	١.١٠	٠.٤٣١	لا يستخدم
١٥	التعليم من خلال المؤتمرات عن بعد	١.٠٦	٠.٣٩٨	لا يستخدم
	المتوسط الحسابي الكلي	١.٥٢		لاتستخدم

يتضح من الجدول السابق(٧)أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة من الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية المنتظمات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى لدرجة استخدام أنماط التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بلغ(١,٥٢)؛ مما يشير إلى عدم استخدام أنماط التعليم الإلكتروني لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا، كما يشير الجدول إلى أن نمط "التعليم من خلال الاتصال المتزامن وغير المتزامن بالبريد الإلكتروني(E-mail)حصل على أعلى متوسط في الاستخدام لدى عينة البحث من مجتمع الدراسة، بلغ(٢,٤٩). أما أنماط التعليم الالكتروني الأخرى فقد حصلت على متوسطات متدنية مع بعض التباين في درجات الاستخدام .

للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما متطلبات التعليم الإلكتروني اللازمة لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟ قامت الباحثة بتخصيص(١٨) متطلبا ولازما لاستخدام التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية، وقياس آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية تلك المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨) : درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية

م	المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
١	أجهزة حاسوب حديثة بكافة ملحقاتها وبرامجها.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٢	ميكرفونات ولوا قط صوت وسماعات رأس.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٣	مقاعد مناسبة.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٤	البرمجيات التطبيقية(برنامج الجداول الحسابية ،برنامج العروض التقدمية	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٥	برمجيات نظم التشغيل.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٦	المتصفح Browser	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٧	الكتب والمقررات الإلكترونية (E-Course)	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٨	البرامج التي يجب أن ينفذها الخادم وأدواته.	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
٩	مركز متخصص لتقنية المعلومات والتطوير التقني	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٠	توافر فصول افتراضية	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١١	توافر المكتبات الالكترونية وقواعد المعلومات	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٢	توافر شبكة اتصال عالية الجودة	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٣	توافر مراكز تدريب متخصصة	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٤	الحوافز والدعم المادي والمعنوي	٣.٠٠	٠.٠٠٠	مهم
١٥	اللوح الأبيض التشاركي Board White Shared	٢.٩٧	٠.١٨٣	مهم
١٦	برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية	٢.٩٧	٠.١٨٣	مهم
١٧	مشغل الوسائط media player	٢.٩٣	٠.٢٥٤	مهم
١٨	كاميرات ويب رقمية Digital Camera	٢.٩٠	٠.٣٠٥	مهم
	المتوسط الحسابي الكلي	٢.٩٨		مهم

يتضح من الجدول السابق(٨) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى لدرجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية بلغ (٢,٩٨)؛ مما يشير إلى أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني لإعداد معلمة اللغة العربية تربويا، كما يشير الجدول إلى أن معظم المتطلبات حصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٣,٠٠)؛ مما يؤكد أهمية تلك المتطلبات في إعداد معلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى.

للإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه ما درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟ قامت الباحثة بعرض قائمة المتطلبات(١٨) متطلبا على عينة الدراسة؛ لقياس آرائهم حول درجة توافرها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٩) درجة توفر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية

م	المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
١	الحوافز والدعم المادي والمعنوي	١.٤٣	٠.٤٩٠	متوفر
٢	أجهزة حاسوب حديثة بكافة ملحقاتها وبرامجها	١.٤٣	٠.٥٠٧	متوفر
٣	توافر مراكز تدريب متخصصة	١.٣٧	٠.٥٠٩	متوفر
٤	توافر المكتبات الالكترونية وقواعد المعلومات	١.٢٣	٠.٥٠٧	متوفر
٥	توافر شبكة اتصال عالية الجودة	١.١٠	٠.٤٩٠	متوفر
٦	المتصفح Browser	١.٠٧	٠.٥٢١	متوفر بدرجة متوسطة
٧	مركز متخصص لتقنية المعلومات والتطوير التقني	١.٠٣	٠.٥٢١	متوفر بدرجة متوسطة
٨	البرمجيات التطبيقية: برنامج الجداول الحسابية، العروض التقدمية...	١.٠٣	٠.٤٨٤	متوفر بدرجة متوسطة
٩	ميكرفونات ولواقط صوت وسماعات رأس.	١.٤٣	٠.٦٩٥	متوفر بدرجة متوسطة
١٠	مقاعد مناسبة	١.٤٣	٠.٤٥٠	متوفر بدرجة متوسطة
١١	اللوح الأبيض التشاركي Board White Shared	١.٣٧	٠.٤٩٠	متوفر بدرجة ضعيفة
١٢	برمجيات نظم التشغيل.	١.١٠	٠.٦٢٦	متوفر بدرجة ضعيفة
١٣	الكتب والمقررات الإلكترونية (E-Course)	١.٠٧	٠.٥٠٤	متوفر بدرجة ضعيفة
١٤	برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية	١.٠٣	٠.٥٥٦	متوفر بدرجة ضعيفة
١٥	مشغل الوسائط media player	١.٠٣	٠.٤٣٠	متوفر بدرجة ضعيفة
١٦	البرامج التي يجب أن ينفذها الخادم وأدواته .	١.٤٣	٠.٣٠٥	متوفر بدرجة ضعيفة
١٧	توافر فصول افتراضية	١.٤٣	٠.٣٦٥	متوفر بدرجة ضعيفة
١٨	كاميرات ويب رقمية Digital Camera	١.٣٧	٠.١٨٣	متوفر بدرجة ضعيفة
	المتوسط الحسابي الكلي	**١.٧٩**		**متوفر بدرجة متوسطة**

يتضح من الجدول السابق(٩) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى حول درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بلغ(١,٧٩)؛ مما يشير إلى توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى بدرجة متوسطة ، كما يشير الجدول إلى أن متطلب "الحوافز والدعم المادي والمعنوي" حصل على أعلى متوسط في التوافر من متطلبات التعليم الإلكتروني للإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، قيمته(٢,٦٣)، وقد يعزى ذلك إلى الدعم المالي(بدل الحاسب الآلي) الذي تقدمه وزارة التعليم لأعضاء هيئة التدريس.

للإجابة عن السؤال السابع: والذي نصه:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، التخصص، الخبرة)؟ قامت الباحثة بما يلي:

أ- لحساب الفرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية باختلاف الجنس قامت الباحثة بتطبيق اختبار(T.test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوفر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الجنس والتخصص

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأهمية	ذكر(١١)	٢.٩٥	-٢.٢٣٦	٠.٠٦٠
	أنثى(١٩)	٢.٩٩		
التوفر	ذكر(١١)	١.٦٠	٢.٦٧٥	*٠.٠١٢
	أنثى(١٩)	١.٩٠		
المحور	التخصص	المتوسط	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأهمية	مناهج وطرق التدريس(١٣)	٢.٩٨	-٠.٤٤٨	٠.٦٥٧
	تخصصات تربوية أخرى(١٧)	٢.٩٩		
التوفر	مناهج وطرق التدريس(١٣)	٢.٠٥	٥.٠١٣	*٠.٠٠٠
	تخصصات تربوية أخرى(١٧)	١.٥٨		

يتضح من الجدول (١٠): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف التخصص؛ لصالح المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ حيث بلغت قيمة ت(٥,٠١٣)، عند مستوى دلالة(٠,٠٠٠)،وهو دال إحصائيا. وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى بمختلف تخصصاتهم يتفقون على أهمية تلك المتطلبات التقنية، غير أن تعدد وتنوع المقررات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس في برنامج الإعداد التربوي جعل المختصين في المناهج وطرق التدريس يسعون أكثر من المختصين في الأقسام التربوية الأخرى لتوفير متطلبات التعليم الإلكتروني اللازمة لاستخدامه لتدريس مقرراتهم.

ب- لحساب الفرق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الدرجة العلمية والخبرة قامت الباحثة بتطبيق اختبار(Anova)لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) : دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الدرجة العلمية والخبرة.

المحور	الدرجة العلمية- العدد	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية	المحور	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية
الأهمية	معيد(٢)	٣.٠٠	٠.٣٥٧	٠.٨٣٧	التوافر	١.٦٨	١.٢٤٥	٠.٣١٨
	محاضر(٣)	٢.٩٧				١.٧٣		
	أستاذ مساعد(١٩)	٢.٩٨				١.٧٣		
	أستاذ مشارك(٥)	٣.٠٠				١.٩٩		
	أستاذ(١)	٣.٠٠				٢.٢٥		
الأهمية	الخبرة- العدد	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية	المحور	المتوسط	ف	الدلالة الإحصائية
	من ١ إلى ٥(٥)	٢.٩٥	١.٢٨٣	٠.٣٠١	التوافر	١.٦٣	١.١٩٩	٠.٣٣٠
	٥ إلى <١٠ (٢)	٣.٠٠				١.٧٠		
	١٠إلى<١٥(١٣)	٢.٩٨				١.٧٥		
	١٥سنةفأكثر(١٠)	٣.٠٠				١.٩٤		

يتضح من الجدول السابق(١١): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة أهمية أنماط التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية باختلاف الدرجة العلمية والخبرة. وتشير هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بمختلف درجاتهم العلمية ومهما كانت سنوات الخبرة لديهم يتفقون على أهمية تلك المتطلبات، ويُجمعون على محدودية توافرها في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية.

للإجابة عن السؤال الثامن، والذي نصه:ما درجة استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر طالبات كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ؟ قامت الباحثة بعرض قائمة المتطلبات الواردة في الاستبانة في صورتها النهائية على عينة الدراسة(الفئة الثانية)، وهي مجتمع الدراسة المتمثل في جميع الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي في المستوى الثاني، والمتوقع تخرجهن في الفصل الدراسي الأول عام(١٤٣١-١٤٣٢هـ)، وعددهن (١٢٥)طالبة معلمة، لإبداء آرائهن حول درجة استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريسهن مقررات الإعداد التربوي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)درجة استخدام المتطلبات التقنية للتعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية

م	المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	الحوافز والدعم المادي والمعنوي	٤.٠٢	٠.٦٩٨	كبيرة
٢	توافر المكتبات الالكترونية وقواعد المعلومات	٣.٥٣	٠.٨٤٠	كبيرة
٣	توافر شبكة اتصال عالية الجودة	٢.٩٥	٠.٥٢٤	متوسطة
٤	المتصفح: Browser	٢.٨٥	٠.٧٥١	متوسطة
٥	أجهزة حاسوب حديثة بكافة ملحقاتها وبرامجها	٢.٨٣	٠.٤٨٩	متوسطة
٦	مركز متخصص لتقنية المعلومات والتطوير التقني	٢.٦٥	٠.٩٩٨	متوسطة
٧	توافر مراكز تدريب متخصصة	٢.٣٧	٠.٦٩٢	ضعيفة
٨	مقاعد مناسبة	٢.٣٦	٠.٧٢٥	ضعيفة
٩	ميكرفونات ولوا قط صوت وسماعات رأس.	٢.٣١	٠.٦٤٠	ضعيفة
١٠	البرمجيات التطبيقية(برنامج الجداول الحسابية، برنامج العروض التقدمية)	٢.٠٤	٠.٦٦٧	ضعيفة
١١	الكتب والمقررات الإلكترونية (E-Course)	١.٨٣	٠.٥٠٦	ضعيفة
١٢	برمجيات نظم التشغيل.	١.٢٣	٠.٦٢٦	لا يستخدم
١٣	مشغل الوسائط: media player	١.٢٢	٠.٥٦٤	لا يستخدم
١٤	برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية	١.١٩	٠.٥٠٠	لا يستخدم
١٥	البرامج التي يجب أن ينفذها الخادم وأدواته .	١.١٤	٠.٤١٠	لا يستخدم
١٦	توافر فصول افتراضية	١.٠٩	٠.٤٤٢	لا يستخدم
١٧	كاميرات ويب رقمية Digital Camera	١.٠٥	٠.٢٨١	لا يستخدم
١٨	اللوح الأبيض التشاركي Board White Shared	١.٠٠	٠.٠٠٠	لا يستخدم
	المتوسط الحسابي الكلي	١.٩٧		ضعيفة

يتضح من الجدول السابق(١٢)أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة من الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى لدرجة استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني بلغ(١,٩٧)؛ مما يشير إلى ضعف استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية كما يشير الجدول إلى أن نمط"الحوافز والدعم المادي والمعنوي"حصل على أعلى متوسط في الاستخدام من المتطلبات التقنية لدى عينة البحث من مجتمع الدراسة قيمته(٤,٠٢)، أما المتطلبات التقنية الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل؛ مع بعض التباين في درجات الاستخدام.

وتفسر الباحثة سبب انخفاض استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مقررات الإعداد التربوي للطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى إلى القصور الحاصل في مجال توفير أجهزة الحاسوب بكافة ملحقاتها بهذه الجامعات بشكل كافٍ ومناسب وهذا عائد إلى أن إدارة التقنيات التربوية التابعة لإدارة الجامعة قد قصّرت في توفير المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني؛ من بنية تحتية، وموارد

بشرية، وصيانة دورية لما هو موجود، ونقص المعرفة بكيفية التعامل مع تقنية التعليم الإلكتروني، وبما أن درجة التوافر منخفضة فإن هذا سينعكس مباشرة على درجة الاستخدام، ولعل سبب ضعف استخدام المتطلبات التقنية اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في إعداد معلمة اللغة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية في برنامج الإعداد التربوي أن هناك بعض القصور في مجال توظيف أغلب أجهزة الحاسوب بكافة ملحقاتها ومتطلبات التقنية؛ لذلك انخفضت نسبة استخدامها، وقد يعود هذا إلى نقص المعرفة بكيفية التعامل مع تقنية التعليم الإلكتروني، وقصور وعي أعضاء هيئة التدريس بأهميتها وفاعليتها في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الموسى(٢٠٠٧م)والحربي (٢٠٠٦م) اللتان توصلتا إلى انخفاض توافر المتطلبات التقنية في التعليم، ودراسة الزهراني(٢٠٠٦م) ودراستي ريما الجرف(٢٠٠٤م و٢٠٠٨م)التي توصلت إلى مستوى منخفض من استخدام المتطلبات التقنية في التعليم الجامعي.

- **ملخص نتائج البحث**:

- تحديد(١٥)نمطاً للتعليم الإلكتروني، و(١٨)متطلبا تقنياً لازما لاستخدامه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة أهمية أنماط التعليم الإلكتروني التي سبق تحديدها تعزى إلى متغيرات الدراسة(الجنس، التخصص، الدرجة العلمية، الخبرة) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر أنماط التعليم الإلكتروني تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة التوافر تعزى إلى التخصص؛ لصالح المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة أهمية متطلبات التعليم الإلكتروني التي سبق تحديدها تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، الدرجة العلمية، الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توافر متطلبات التعليم الإلكتروني تعزى إلى متغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة توفرها؛ لصالح ولصالح المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- ضعف توفر أنماط التعليم الإلكتروني في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية ، في حين توفرت متطلباته إلى حد ما.
- ضعف استخدام أنماط التعليم الإلكتروني ومتطلباته في الإعداد التربوي لمعلمة اللغة العربية من وجهة نظر الطالبات المعلمات من كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى.

- **التوصيات**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على تحديث أسلوب تدريس المقررات الدراسية الجامعية خاصة مقررات الإعداد التربوي إلى أسلوب التدريس من خلال الحاسب الآلي؛ بشكل مقررات دراسية إلكترونية أو من خلال شبكة الانترنت؛ لمواكبة التطورات العلمية ومتغيرات العصر، ومسايرة المعطيات المعاصرة في مجال تطوير المناهج الدراسية، ولتعزيز اتجاهات الأساتذة نحو ممارستها من جهة أخرى.
- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للالتحاق بدورات تدريبية تساعد على زيادة مهاراتهم في توظيف التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم، ووضع برامج تدريبية مكثفة لأعضاء هيئة التدريس خاصة بكيفية استخدام الحاسوب على وجه العموم، وكيفية توظيف التعليم الإلكتروني في التعليم على وجه الخصوص.
- ضرورة الاستفادة من تقنيات التعليم الإلكتروني؛ لتجاوز المشكلات والعوائق التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في التدريس، والمشكلات التي تواجه المتعلمين الذين تجاوزت أعمارهم سن الدراسة الجامعية ، والمتعلمين الذين يرغبون في مواصلة تعليمهم وتعيقهم الإمكانيات المادية للمواصلة.
- توفير البنية التحتية من كوادر بشرية و مادية من خطوط الاتصالات التي تساعد على تفعيل التعليم الإلكتروني، وتأهيل الكوادر بشرية والفنية لإدارة وإنتاج وتشغيل وصيانة وتطوير تقنيات التعليم الإلكتروني، والاهتمام بتزويد الجامعات بما يلزمها من شبكات"الانترنت" ووسائط التعليم الإلكتروني، وضرورة تجهيز الجامعات السعودية بجميع متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني اللازمة لتدريس المقررات، والاستفادة من الخبرات الدولية والإقليمية والمحلية التي طبقت هذه التقنية بشكل ناجح.
- توفير المقررات الإلكترونية وأنشطة التعليم عن بعد في تدريس مقررات الإعداد التربوي ، وتوفير جميع الإمكانيات التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعليم الإلكتروني ، وتوظيفها في مقررات الإعداد التربوي والأنشطة التعليمية الأخرى ؛ كالمحاضرات ،والندوات ، وورش العمل ...الخ
- استحداث مقرر التعليم الإلكتروني لمتطلبات برنامج الإعداد التربوي لطالبات الجامعة بشكل عام وطالبات اللغة العربية بشكل خاص.

- **المقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنة نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسات علمية لتحديد مواصفات التعليم الإلكتروني الجامعي ومعايير تقويمه، ودراسات شبه تجريبية وبحوث تربوية ترشيدية عن طريقة تحسين التعليم؛ من خلال الاستفادة من تقنيات التعليم الإلكتروني .

- إجراء دراسات تتناول مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعليم الإلكتروني، وفاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الجامعية، وأثره في تنمية معارف ومهارات واتجاهات طالبات المرحلة الجامعية.

• المراجع :

١- أبو خطوة ، السيد عبد المولى(٢٠٠٩م): تكنولوجيا الاتصالات الحديثة وآثارها التربوية بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول للتقنيات والاتصال والتغير الاجتماعي ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

٢- أبودف، محمود خليل(٢٠٠٠م)صيغة مقترحة لتكوين المعلّم العربي على أعتاب القرن الحادي والعشرين، وقائع المؤتمر الثاني "الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية عربية"، جامعة أسيوط، ١٨- ٢٠/ إبريل.

٣- أبو موسى ، مفيد(٢٠٠٨م):اثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج على تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها ، لأردن –عمان.

٤- أبو مغلي، وآخرون (١٩٩٧م)، قواعد التدريس في الجامعة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- الأحمد، خالد طه (د.ت) : إعداد المعلّم وتدريبه ط١ ، منشورات جامعة دمشق.

٦- أحمد، شكري (١٩٨٨م)، طرائق وأساليب تفريد التعليم كمدخل لحل المشكلات التدريسية في الجامعات العربية. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، (٧) ٤٥ – ٥٣.

٧- الأحمدي، أميمة بنت حميد(٢٠١٠م):"فاعلية التعليم الإلكتروني في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمدينة المنورة"بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطبيقات (١٨- ٢- ١٤٣١/هـالموافق ٤- ٦/١ ٢٠١٠م)ص ص ٢٥٥- ٢٧٨، وزارة التعليم العالي، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

٨- استيتية، دلال ملحس وسرحان، عمر موسى(٢٠٠٧ــ):تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، ط١، عمان:الأردن: دار وائل للنشر.

٩- الألمعي ،علي عبده (١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م)التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية التعليم العام أنموذجا ، الدار العربية للعلوم ، لبنان.

١٠- أمين، رضا عبد الواجد(٢٠١٠م): استخدام الشبكات الالكترونية في التعليم الجامعي ودوره في تحقيق مجتمع المعرفة، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث لمركز زين للتعليم الالكتروني، البحرين :جامعة البحرين، ص٤٠- ٤٣.

١١- بلجون، كوثر جميل (٢٠١٠م):" من أبواب ثورة المعرفة التعليم الالكتروني"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث حول دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، لمركز زين للتعليم الالكتروني، البحرين، جامعة البحرين، ص ص ٢٧- ٣١.

١٢- التميمي، عبد الله عبد المؤمن(٢٠١٠م):"دور التعليم الكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة"ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث حول دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة،مركز زين للتعليم الالكتروني، البحرين، جامعة البحرين ص٥.

١٣- التودري، عوض بن حسين محمد (٢٠٠٦م): المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم الرياض: مكتبة الرشد.

١٤- توصيات ندوة "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية للبحوث التربوية والنفسية(جستن)، العدد١٩ المجلد٢، اللقاء السنوي الثالث عشر في الفترة من: ٢٢- ٢٣محرم١٤٢٧هـ الموافق٢١- ٢٢ فبراير٢٠٠٦م htmlwww.gesten.org.rs.ksu.edu.sa/34613.

١٥- جاد، منى محمد محمود(٢٠٠٧م) : مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس من كفايات التعليم الإلكتروني في جامعة الباحة ، تكنولوجيا التعليم - مصر ، مج١٧، ك ٢، ص ٨٧ - ١١٠.

١٦- الجرف، ريما سعد(٢٠٠٤م):مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للتعليم الالكتروني: الواقع والتطلعات ، سجل وقائع ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. كلية التربية ، جامعة الملك سعود. متوفر على الرابط: http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/default.aspx

١٧- ـــــــــــــــ(٢٠٠٦):مدى فاعلية التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد(٢٦) ، ص ص٢١٥- ٢٤٢.

١٨- ـــــــــــــــ(٢٠٠٨) التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية ، بحث مقدم للمؤتمر الخامس لمنظمة آفاق البحث العلمي والتطور التكنولوجي في العالم العربي ، (٢٥- ٣٠ أكتوبر ٢٠٠٨) ، فاس – المغرب.

١٩- الحازمي، البراق بن أحمد (٢٠٠٥م):"واقع استخدام الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت" لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية المعلمين بمكة"، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية: مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٠- حسين، عبير سليمان ماجد(٢٠٠٦م):فاعلية استخدام شبكة الإنترنت في تدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات لطالبات كلية التربية في إطار منظومة التعليم عن بعد وأثره في التحصيل وتنمية اتجاهاتهن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز ،كلية التربية للبنات، جدة.

٢١- الحجايا، نايل محمد (٢٠١٠م):" واقع التعليم الالكتروني في الجامعات الأردنية"، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث حول دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة لمركز زين للتعليم الالكتروني، البحرين، جامعة البحرين.

٢٢- الحيلة ، محمد محمود(٢٠٠٤م) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، عمان- الأردن ، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٢٣- ـــــــــــــــ(٢٠٠٥م): أثر التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية لمساق تكنولوجيا التعليم مقارنة بالطريقة الاعتيادية ، مجلة المنارة، المجلد ٣٣ ، العدد ١ ، جامعة آل البيت ، الأردن- عمان.

٢٤- الخبراء، ياسر عبد الله (٢٠٠٤م) :"معوقا استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض "، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض .

٢٥- الخليلي، خليل (١٩٩١م)،:مشكلات التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. دراسات تربوية، ٦ (٣٥) ٢٧٧ - ٢٩٥.

٢٦- درويش، إيهاب(٢٠٠٩م):التعليم الإلكتروني: فلسفته مميزاته مبرراته متطلباته إمكانية تطبيقه،ط١،دار السحاب، القاهرة

٢٧- دويدي، علي بن محمد(٢٠٠٤): أثر استخدام العصف الذهني من خلال الإنترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة ، المجلة التربوية ، المجلد:١٨ ، العدد٧١ ، مجلس النشر العالمي ، الكويت ، ص ص ٥٥- ٨٠.

٢٨- الراضي ، أحمد بن علي(٢٠١٠م): التعليم الإلكتروني ، ط١، دار أسامة ، عمان.

٢٩- راشد ، علي(١٩٩٦م):اختيار المعلم العربي وإعداده ودليل التربية العملية ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٣٠- الزامل،زكريا عبد الله(٢٠٠٥م)"التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في المملكة"مجلة التدريب والتقنية،ع: ٧٣.

٣١- الزغبي، نصر الدين بشير وقنود ، حسين رجب(٢٠١٠م):" مشروع التعليم الالكتروني في الجماهيرية اللبيبة ما بين الواقع والمأمول"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث حول دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، لمركز زين للتعليم الالكتروني البحرين، جامعة البحرين ص ص ٣- ٨ .

٣٢- زيتون، حسن حسين(٢٠٠٥م): رؤية جديدة في التعلم – التعليم الالكتروني :المفهوم القضايا، التطبيق، التقويم، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

٣٣- زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٧م): كفايات التعليم الالكتروني،ط١، دار خوارزم للنشر والتوزيع ، جدة.

٣٤- الزايدي، أسماء محمد(٢٠١٠م):"نموذج مقترح لجامعة افتراضية بالتعليم السعودي"،رسالة ماجستير (غير.منشورة)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٥- سالم ، أحمد محمد (٢٠٠٤م) تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ،ط١ ، الرياض : مكتبة الراشد .

٣٦- الشهراني، ناصر عبد الله ناصر(٢٠٠٩م):"مطالب استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي من وجهة نظر المختصين"،رسالة دكتوراه (غير منشورة)،مكة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٧- الشيباني(١٩٩٦م):تكوين المعلم العربي، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، عدد خاص بمؤتمر تربية الغد.

٣٨- الصالح، بدر بن عبد الله (٢٠٠٧م): "متطلبات دمج التعلم الالكتروني عن بعد في الجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء المجال"، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٩، الرياض.

٣٩- طه، حسين، وعمران، خالد(٢٠٠٩م): أساليب التعلم الذاتي –الإلكتروني - التعاوني- رؤية تربوية معاصرة ، ط١ ، دار العلم والإيمان ، القاهرة.

٤٠- طعيمة، رشدي أحمد والناقة، محمود كامل(٢٠٠٩م):اللغة العربية والتفاهم العالمي :المبادئ والآليات، ط١، دار المسيرة ، عمان.

٤١- عبد الحفيظ، نبيلة الورداني(٢٠١٠م): "تطوير طرق تدريس المقررات الجامعية باستخدام التعليم الالكتروني"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث حول دور التعليم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، لمركز زين للتعليم الالكتروني، البحرين، جامعة البحرين، ص ٢.

٤٢- عبد الحي، رمزي بن أحمد(٢٠٠٦م): التعليم العالي الإلكتروني محدداته ومبرراته ووسائله، الإسكندرية: دار الوفاء.

٤٣- عبد الرزاق، إبراهيم محمد(٢٠٠٣م):منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ط١، دار الفكر، عمان.

٤٤- عبد العزيز، حمدي أحمد(٢٠٠٨م) : التعليم الإلكتروني ،الفلسفة المباديء الأدوات والتطبيقات ،دار الفكر،عمان.

٤٥- العبد الغفور، فوزية (٢٠٠٢م)، المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس وتؤثر على مستوى أدائه الوظيفي بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت. رسالة الخليج العربي. السنة الثالثة والعشرون (٨٥) ٨٩ - ١٢٨.

٤٦- عصفور ،جابر(١٩٩٧م):التنوع البشري الخلاق ،المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة.

٤٧- عطار، عبدالله بن إسحاق وكنسارة ، إحسان بن محمد(١٤٣٢هـ): تكنولوجيا الدمج في مراكز مصادر التعلم، ط١ ، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٤٨- العقلا، علي(٢٠٠٧م) : "سيناريوهات المستقبل للتعليم الإلكتروني السعودي" ، مجلة المعرفة، العدد١٤٣ .

٤٩- فلمبان، آمال (٢٠٠٢م)، معوقات تطوير الأداء للتدريس وطرق تحسين الكفاية الإنتاجية للمعلم الجامعي. دراسة مقدمة إلى ندوة تطوير المعلم الجامعي خلال الفترة ٢٣ – ١٤٢٠/٧/٢٥هـ الموافق ١ – ٢/نوفمبر ١٩٩٩م. الرياض: مركز البحوث جامعة الملك سعود ٢٥٥ - ٢٨٤.

٥٠- كتش، محمد، فلسفة إعداد المعلِّم، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠١

٥١- كنسارة، إحسان محمد وعطار، عبدالله بن إسحاق(٢٠١١م):الجودة الشاملة في لتعليم الإلكتروني ،ط١ ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، مكة المكرمة.

٥٢- مبارز، منال عبد العال وإسماعيل،سامح سعيد(٢٠١٠م):تفريد التعليم والتعلم الذاتي،ط١،دار الفكر ، عمان.

٥٣- المجيدل، عبدالله (١٩٩٩م)، المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق، ٥ (٣) ٤٣ - ٩٥.

٥٤- المخلافي، محمد (٢٠٠٢م)، بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، السنة الثامنة (١٦) ١١٣ - ١٦٩.

٥٥- مزعل ، جمال أسد ومحمد ، داود ماهر(١٩٨٥م):تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلم ، المجلة التربوية ، العدد الخامس ، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٥٦- مغاوري، علاء عبد الستار (٢٠٠٩م):" استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة لشبكة الانترنت"، دراسة تطبيقية على أقسام التاريخ والآثار والمواد الاجتماعية، مجلة المكتبات والمعلومات العربية، ص ص ٦٣- ٩٥.

٥٧- الملاح، محمد عبد الكريم(٢٠١٠م):الأسس التربوية لتقنيات التعليم الإلكتروني ، ط١، دار الثقافة ، عمان.

٥٨- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٧ م):"متطلبات التعليم الإلكتروني"، بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإلكتروني آفاق وتحديات الكويت تاريخ التصفح ١٥/١٠/٢٠٠٩م. http://age.gov.sa/elern/showthread.php?

٥٩- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والمبارك، أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠٥م): التعليم الالكتروني ، الأسس والتطبيقات، ط١ ، الرياض ،مكتبة الرشد.

٦٠- النوح ، مساعد بن عبدالله(١٤٢٦هـ)مشكلات التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد(٩٨)

٦١- يماني ، هناء عبد الرحيم (٢٠٠٥م) : " التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء متطلبات عصر تقنية المعلومات"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٦٢- المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.www.eli.elc.edu.sa

63- Ballantyne, P. et al. (1999). "Researching university teaching in Australia: themes and issues in academics reflections". Studies in higher education. society Ferresearch into higher education. 24, (2), 237 – 257

64- Orata, P. (1999). "The problem professor of education". The journal of higher education. 70 (5), 589 - 598.

65- Suzanne, Y. and Pate, S. (1999). "Profiles of effective college and university teacher's". Journal of higher education. 671 – 687.

66- Lao, T . Madrid (2002). A description of the experiences, perceptions, and attitudes of professors and graduate students about teaching and learning in a Web-enhanced learning environment at a Southwest border institution Ph.D., New Mexico State Univ. , *Dissertation Abstracts International*, Vol. 63, No.6, P. 2114A

67- Teeter, Thomas,(1997) Teaching on the Internet Meeting the Challenges of Electronic Leaning , Paper Presented at the conference of the Arkansas Association Colleges of Teacher Education , October 1-2 . Arkansas , US.

68- McCall, E. Dolores (2002). Factors influencing participation and perseverance in online distance learning courses: A case study in continuing professional education. Ph.D. The Florida State Univ., *Dissertation Abstracts International* ,Vol.63, No.5, P.

69- Kent , Tracy (2004) Supporting Staff Using WEBCT at The University of Birmingham . The 3rd European Conference on e-learning 25-26 November . Electronic Journal of e-learning . http://www.ejel.com.Issn 1479-4403 . CURRENT Issu:Vol.2 December 2004.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف "

إعداد :

د / ليلى محمد حسني أبو العلا

كلية التربية جامعة الطائف

obeikandl.com

obeikandl.com

" التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف "

د / ليلى محمد حسني أبو العلا

• **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف، استناداً إلى الأدب النظري، والواقع التقييمي الحالي لدرجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة. تكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس للعلم الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١في كلية التربية بجامعة الطائف في الردف. استخدمت الدراسة صورة معدلة من أداة زقزوق المستخدمة بجامعة أم القرى (٢٠٠٨). بينت النتائج أن درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج كانت بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٨٩) وأن الموافقة على درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج كانت بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠١). وهذا يبرز حاجة ماسة إلى تطوير خطة لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: تطبيق الخطة المقترحة، وتعميمها.

Planning using total quality management principles of (Deming) in the Faculty of Education at the University Taif

Abstract:

This study aimed at planning for the use of TQM principles of (Deming) in the Faculty of Education at the University Taif based on theoretical literature, and in fact the current assessment of the degree of use of the principles of Total Quality Management. The population and study sample was all members of 1431/1432 at the Faculty of Education at the University of Taif. The study used a modified form of questionnaire Zaqzouq used Umm Al Qura University (2008).The results revealed that the degree of importance of the availability of the principles of total quality management for Deming was the degree (high), where the overall average (2.89) and that the approval of the degree of use of the principles of total quality management for Deming was the degree (medium) where the overall average (2.01).This highlights the urgent need to develop a plan to use the principles of total quality management to "Deming" in the Faculty of Education at the University of Taif, in the light of the study recommended a number of recommendations including: the application and dissemination of the proposed plan.

- **المقدمة النظرية والمشكلة** :

التخطيط التربوي سمة الحياة العصرية الحضارية، وهو عملية وضع تصورات مستقبلية لما يجب تنفيذه في ضوء الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق الأهداف التربوية، بأقل وقت وجهد وكلفة، ويعد أساس تنمية الموارد البشرية التي تشكل الهدف الرئيس لمؤسسات التعليم العالي في عصر تأكد فيه أن العنصر البشري هو مصدر الثروة، ومن المفاهيم الحديثة التي تساعد الجامعة على التميز والارتقاء إدارة الجودة الشاملة، (Total Quality Management(T.Q.M) إذ ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة.إن هذا الواقع يبرز الحاجة الملحة إلى التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف.

- **مشكلة البحث**:

تتلخص مشكلة البحث في كيفية التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في جامعة الطائف، وعليه فإن سؤال الدراسة الرئيسي هو: ما إجراءات التخطيط المناسبة التي يمكن أن تؤدي إلى استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف؟

- **مصطلحات البحث**:

وردت في البحث التعريفات التالية لمصطلحات أساسية منها:

- **كلية التربية بجامعة الطائف**:

أنشئت كلية التربية بموجب الأمر السامي الكريم رقم (١١) في ١٤٠٠/٠٥/٢٧هـ وكانت تابعة لجامعة الملك عبد العزيز ثم ضمت إلى جامعة أم القرى بموجب الأمر السامي الكريم رقم (٤١٨٧) في ١٤٠٢/١٠/٢٧هـ وكانت تتكون من مجموعة من الأقسام الأدبية والعلمية ثم انفصلت الأقسام العلمية مكونة كلية العلوم وبقيت الأقسام الأدبية تحت اسم كلية التربية وبعد صدور الأمر السامي الكريم بإنشاء جامعة الطائف تمت إعادة هيكلة كليات وأقسام الجامعة وتم وضع ا لخطط العلمية لكل تخصص وصدرت الموافقة السامية برقم (١٤ /٣٥ / ١٤٢٦) في ١٤٢٦/٠١/١٨هـ على اعتماد هيكلة الكلية وبعد انفصال الكلية عن كلية الآداب أصبح لها مجموعة من الأقسام التربوية التي بقيت تحت مظلتها ثم بدأت عصرا جديدا في ضوء رؤية ورسالة اختطتها لنفسها منطلقة من مجموعة من الأهداف ترسم سياستها وتعمل على تجنيد كل طاقاتها لبلوغها كما أن لديها خططا طموحة هي النظر بين الحين والآخر في تحديث برامجها وبحوثها التطبيقية بما يتواءم وخطط التنمية ومتطلبات سوق العمل.(جامعة الطائف،٢٠١١،
http://www.tu.edu.sa/tu/ar/colleges/college-of-education/introduction.html

- **منسوبي الكلية** :

الإداريون، وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف.

- **التخطيط التربوي** :

الأسلوب العلمي المنظم،بما يشمله من مجموعة العمليات الدينامية المتشابكة التي تسعى إلى تحقيق الأهداف من خلال فترة زمنية محددة، بأقل تكلفة وجهد ممكن(غنيمة، ٢٠٠٥، ٩٤)

- **أنموذج كوفمان** Kaufman **في التخطيط**:

يتكون أنموذج كوفمان في التخطيط من قسمين:

- **الأول:** تحديد الحاجة، وتعرف بأنها الفرق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه، وقد تظهر في مدخلات، عمليات، نواتج، مخرجات، موظفات النظام، مما يشير إلى أهمية التغذية الراجعة المستمرة بين هذه العناصر.
- **الثاني:** "أنموذج العناصر التنظيمية"، ويتضمن ست خطوات لحل المشكلة تتمثل في:
  - ✓ تحديد المشكلة بناء على الحاجات.
  - ✓ تحديد متطلبات الحل ضمن بدائل.
  - ✓ اختيار إستراتيجية الحل المناسبة.
  - ✓ توظيف وتطبيق الحل.
  - ✓ تقرير الفعالية والتقويم.
  - ✓ التغذية الراجعة للخطوات السابقة (Kaufman, 1982, 152-153).

- **إدارة الجودة الشاملة**:

فلسفة عصرية ترتكز على عدد من المفاهيم الإدارية الموجهة التي يستند إليها المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة من اجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين والتطوير المستمرين (الخطيب،٢٠٠٨، ٨٣).

- **هدف الدراسة**:

هدفت الدراسة إلى تطوير خطة لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف، وللقيام بذلك سيجاب عن الأسئلة التالية المبينة في كل مرحلة مما يلي:

- **أولا** : **جمع معلومات عن الأدب النظري الذي يتناول مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج من خلال إجابة الأسئلة التالية**:
  - ما الإطار النظري والفكري لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج؟
- **ثانيا** : **تعرف واقع استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية**:
  - ما درجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الطائف؟
  - ما درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الطائف؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام لدرجة استخدام ودرجة أهمية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف؟

- **ثالثا : تحديد حاجة جامعة الطائف لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويتم ذلك عن طريق تحديد الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه. وذلك للإجابة عن السؤال التالي:**
  - ما حاجة كلية التربية بجامعة الطائف لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج؟

- **رابعا : وضع العناصر الرئيسة لخطة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج، من خلال إجابة السؤال التالي:**
  - ما العناصر الرئيسة لخطة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج؟

- **أهمية البحث:**

يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد:

- أعضاء هيئة التدريس إذ أنها تأتي استجابة لحل مشكلة قصور مخرجات التعليم العالي في ضوء المتغيرات العالمية.
- الإدارة العليا في الجامعة، وذلك بتقديم أنموذج لتقييم الأداء في جامعة الطائف لتحقيق الجودة الشاملة.
- فريق الجودة، فقد تساعد المعنيين بتطوير إدارة الجامعة والتفاعل البناء مع التطور في مختلف مجالات الحياة، والانفجار المعرفي، والتكنولوجي.
- الباحثين، فقد تفتح الباب لمزيد من الدراسات في هذا المجال أو في مجالات أخرى بجامعة الطائف.
- المخططين، بالكشف عن بعض الصعوبات التي قد تعيق تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف.
- أصحاب القرار، في جامعة الطائف فقد تزودهم بمتطلبات استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج Deming" للعمل على توفرها.

- **حدود الدراسة:**

اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالردف بجامعة الطائف للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١.

- **الأدب النظري والدراسات السابقة**

ويتضمن عرضا للإطار النظري والدراسات السابقة

- **أولا: الإطار النظري:**

إن الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة يأتي نتيجة طبيعية لكونها إحدى الاستراتيجيات الأساسية لمواجهة الت، والخطيبكونية وتداعياتها المحلية، وأدخل هذا المفهوم في الصناعات اليابانية عالم الإدارة الأمريكي إدوارد ديمنج بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، ثم نقل إلى الولايات المتحدة الأمريكية في الثمانينات سعيا لمنافسة الصناعات اليابانية لما تميزت به من نجاح بتطبيق

الجودة وانخفاض مستويات الكلفة مقارنة بالصناعات الأمريكية. وفي بداية التسعينات بدأ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم العام والتعليم الجامعي (الخطيب، والخطيب، ٢٠٠٦، ١٥١). ويمكن القول أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم القديمة والحديثة التي تشير لحسن الأداء، وإتقان العمل وانجازه على أكمل وجه ممكن، وهذه من صفات المسلم المشار إليها في الجدول رقم (١) كما ذكر (العليمات،٢٠٠٤ ،٢١) و(طعيمة،٢٠٠٥، ١٨٨_١٩٣)

جدول (١) مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الإسلام

المفهوم في إدارة الجودة الشاملة	الدليل الشرعي
إتقان العمل	قال عليه السلام " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه ." رواه البيهقي بسند صحيح
عدم تضييع الوقت	قال تعالى "والعصر، إن الإنسان لفي خسر، إلا الذين امنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر "العصر، آية"١_٣
عدم الإسراف في الموارد	قال تعالى" ولا تسرفوا إن الله لا يحب المسرفين " الأنعام، آية ١٤١
التشاور في اتخاذ القرار	"قال تعالى "وشاروهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين" آل عمران، آية ١٥٩
إعطاء الحقوق لأصحابها	قال عليه السلام " أعط الأجير أجره قبل أن يجف عرقه"
الدقة في المقاييس والمعايير	" :فمن يعمل مثقال ذرة خيرًا يره، ومن يعمل مثقال ذرة شرًا يره " الزلزلة ، آية٧_٨.
الإخلاص في العمل	قال تعالى" وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء" البينة ٥
الشعور بالمسؤولية	قوله تعالى: أيحسب الإنسان أن يترك سدى" القيامة :٣٦.

وتعرف بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية ، ليوفر الفرصة لإرضاء الطلاب المستفيدين من التعلم ، وتحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب واقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة، فهي منظومة ثبت نجاحها لتخطيط وإدارة الأنشطة التعليمية (الشرقاوي،٢٠٠٢، ١٩) ويمكن القول أنها معايير عالمية للقياس والاعتراف إذا تنقل المؤسسة من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، والنظرة المستقبلية الواعدة التي تقوم على التغيير للأفضل والتطوير وتبنّي الخطط الرامية لتنمية المؤسسة التعليمية التي من خلالها يتم تنمية الدول (الزواوي،٢٠٠٣، ٣٤) أما دينهارد كما ذكر (خالد،٢٠٠٦، ٣٧) فيعرفها أنها تأسيس ثقافة مميزة في الأداء بحيث يعمل ويناضل العاملون والموظفون على نحو مستمر لا يعرف الكلل لتحقيق توقعات المستفيد، وتأدية العمل الصحيح على نحو صحيح منذ البداية لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت.مما سبق يتضح للباحثة اختلاف الباحثين في تعريف مفهوم إدارة الجودة الشاملة ولعل السبب، هو الاختلاف في محاور البحث، إلا أن الجميع يكاد يتفق على التحسين المستمر لإرضاء الزبون، الذي هو في التربية يتمثل بالطلاب كمنتج نهائي من خلال المشاركة، والمسئولية المشتركة في التحسين والتطوير. ويعد وليم ادوارد ديمنج "Deming" الذي ولد في الولايات

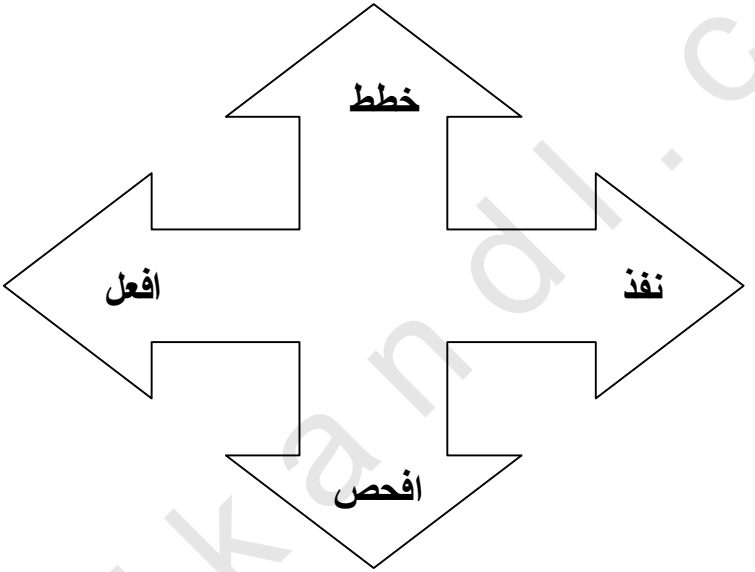
المتحدة الأمريكية الأب الحقيقي لثورة إدارة الجودة الشاملة. فبعد محاولة الحكومية اليابانية عام ١٩٥٠م، تحقيق معادلة النهوض الصعبة بعد الحرب العالمية الثانية، قامت على تقديم التشجيع الكبير والحوافز المغرية للشركات الأمريكية، بغية جذبها للاستثمار. فرافق ذلك هجرة عدد كبير من مفكري الإدارة الأمريكيين إلى اليابان؛ خصوصا المفكرين الذين مازالوا متمسكين بمبادئ الإدارة العملية وتأكيدها على ضرورة الجودة وإتقان العمل ،والذين لم يجدوا حظوة بأفكارهم في أمريكا، ليجدوا ترحيبا حافلا واعتناقا كليا لأفكارهم في أوساط اليابانيين؛ ومن أشهر أولئك الدكتور إدوارد ديمنج .الذي مناخا خصبا لتطوير أفكاره واختبارها عمليا في اليابان، وطور مفهوم الرقابة الإحصائية على الجودة، إلى اسم ياباني هو " رقابة الجودة الشاملة Total" Quality Control، كما ظهرت "برامج حلقات الجودة Quality " Circles Programs الشهيرة. ويقوم هذان المفهومان اليابانيان المنبثقان من أفكار ديمنج، على أهمية تقدير العنصر البشري العامل في المنظمة، والأخذ برأيه في جو مفعم بالحرية والتقدير واحترام الرأي، بغرض تحسين المنتج أو الخدمة المقدمة إلى المستهلك أو العميل، وذلك عن طريق تقليل الأخطاء في العمل والحد من العيوب في السلعة أو الخدمة ومعالجة القصور فيها إلى أدنى حد ممكن؛ تمهيدا لكسب رضا المستهلك أو العميل، وضمان الربحية والمنافسة وبالتالي تحقيق الجودة بمفهومها الشامل، ,وبمكن القول إن الحقل الإداري لم يعرف مفارقة أكبر من مفارقة نجاح أفكار ديمنج الأمريكية الخالصة في اليابان وازدهار الصناعة اليابانية القائمة عليها في وقت قياسي قصير لم يتجاوز عقدين من الزمان. وبعد نجاح وتفوق اليابان في مجال الجودة، أطلق على ديمنج لقب "أبو الجودة" وتم تكريمه مرتين في اليابان، إذ خصصت الحكومة اليابانية عام ١٩٥١م (جائزة ديمنج) تمنح بشكل سنوي للشركات التي تتميز في تطبيق برامج إدارة الجودة، وقام الإمبراطور هيروهيتو بتقليده أرفع وسام ياباني عام ١٩٦٠م ويشير (احمد، ٢٠٠٧، ١٥٨) لهذا موضحا الخطوات الرئيسية لنموذج ديمنج وهي:

- **تحديد المشكلة:** يتم تحديد المشكلة التي تعرقل المؤسسة التعليمية عن تحقيق أهدافها، وترتيب هذه المشكلات حسب أهميتها،ثم جمع بيانات لمعرفة الأثر المباشر للمشكلة.
- **تحليل المشكلة:** تحليل المشكلة على مكوناتها الأولية، ومعرفة الأسباب الحقيقة لها.
- **حل المشكلة:** التوصل إلى أسباب المشكلة في ضوء البيانات التي تم الحصول عليها.
- **المتابعة:** إنشاء نظام لمتابعة النتائج وتقويم أثرها لمعرفة مدى تطابق النتائج للأهداف الموضوعية. وطبقا لأراء ديمنج،فإن الحد المستمر من الأخطاء والتحسين المستمر، يعني تكاليف اقل فأقل، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن ٨٥٪ من الأخطاء التشغيلية هي بسبب النظام المتبع من السياسات، وروتين العمل ، ولا يتحمل العامل إلا نسبة ١٥٪ من الأخطاء في عمله (الخطيب، ٢٠٠٨ ،٣٤) .،ويؤكد ديمنج على ضرورة تحسين ظروف العمل لكل العاملين داخل المؤسسة. ولذلك طور ديمنج دورة شيوارت لتعبر عن

عملية التحسين المستمر للجودة التي تتكون من أربع مراحل متتابعة (احمد،٢٠٠٧، ١٥٩):

- ✓ خطط Plan: ويشارك جميع العاملين في التخطيط لإرضاء العميل.
- ✓ افعل Do: التنفيذ على عينة تجريبية وتسجل الملاحظات الناتجة.
- ✓ افحص Check: دراسة وتحليل كل النتائج السابقة وربط عنصر التغيير وأثره على باقي العناصر، وهذا يحتاج لفهم واضح للعلاقات الداخلية المتبادلة بين العناصر المختلفة.
- ✓ نفذ Act: اتخاذ إجراء مناسب وفقاً للهدف ومقارنتها بالنتائج، وذلك بتبني الفكرة أو ضبطها، أو التخلي عنها، والحكم هذا يكون جماعيا.

والشكل رقم (١) يوضح ذلك (زاهر، ٢٠٠٥، ٩٠_٩١):



شكل (١): دورة ديمنج للتحسين المستمر

إن الدورة السابقة تتم بناء على التقييم والمراجعة، وأضاف(الزيادات وسوس ٢٠٠٧ ، ٥٦) أن فلسفة ديمنج تقوم على وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني وكانت الفكرة البسيطة والقوية في الوقت نفسه خلف كل أفكاره انه عندما تصبح القوة العاملة في المنظمة ملتزمة بكامل إرادتها في إتقان عملها على أحسن وجه، بالإضافة لوجود عملية إدارية سليمة يتم من خلالها العمل، فإن الجودة ستكون نتيجة طبيعية.ويرى ديمنج أن الإدارة العليا غالبا ما تلوم العاملين على أشياء لا تقع أصلا في حدود اختصاصهم، وهذا يحتاج إلى تحول كلي للنمط الرئيسي للإدارة، لذلك فإنه كان يؤمن بضرورة تشجيع العاملين ومشاركتهم وجعلهم قادرين على المساهمة في إدخال تحسينات مستمرة من خلال فهمهم للعمليات وكيف يمكن تحسينه وتحدد الخطوات المنطقية الضرورية لانجاز أو تحقيق الجودة في هذا الإطار قدم ديمنج مدخلين للتحسين المستمر الأول: القضاء على كل الأسباب الشائعة لمشكلات الجودة والثاني: منع أسباب

انخفاض الجودة التي يمكن نسبتها لشخص معين.وبشكل عام فان فلسفة ديمنج الرئيسة تؤكد تكاملية المنظمة لتحقيق حاجات ورغبات العملاء، التزام الإدارة بجودة الأداء والسعي لتغيير ثقافة المنظمة،دافعية قوية للعاملين وقدرتهم على استخدام الأساليب الإحصائية للرقابة،أولوية التعليم والتدريب لتحقيق التحسين المستمر وقدرة تحسين الجودة على تخفيض التكلفة وزيادة الاستثمار طويل المدى.

- **مبادئ ديمنج الأربعة عشرة** :

وضع ديمنج أربعة عشر نقطة كفلسفة إدارية لتحسين الجودة، وتبين للباحثة أن ترتيب هذه المبادئ تختلف من باحث لآخر، وتم تطوير عباراتها لتتلاءم مع أهداف الدارسين، فقد طورت مدرسة "امرست" Amherst ونيوهامشبر NewHampshire عباراتها (احمد أحمد،٢٠٠٧، ٢٥) ويمكن القول أن بعض الباحثين ذكر مبادئ ديمنج مجتمعة دون التفريق بينها أمثال بنجامين ديسرلي (Benjamin Disraeli, 1872,4) ، (حمادات،٢٠٠٧، ٢٧٣) (احمد،٢٠٠٧، ١٥٧_١٥٨) ومجملها:

- وضع هدف دائم يتمثل في التحسين المستمر.من خلال التناسق بين الهدف والخطة.
- انتهاج وتبني فلسفة الجودة، وهو قرار مشترك يتحمل مسئوليته كل فرد في المؤسسة.
- التقييم والأخذ بأساليب التطوير المستمر والرقابة وقائية لمنع حدوث الخطأ ودعم المخطئ ليعطي بشكل أفضل من السابق,والتوقف عن الاعتماد على التفتيش بنهاية العملية الإنتاجية لتحقيق الجودة، وبناء الجودة في المنتج من الأساس.
- الابتعاد عن فلسفة العمل المبني على التكاليف فقط،(الربحية) فقط، أو تحقيق الربح بأي وسيلة كانت، فهذه النظرة، نظرة قصيرة الأمد،وتؤثر سلبا في مستوى الجودة.
- التطوير المستمر في طرق العمل، وتحسين النتاج والخدمات داخل المؤسسة.
- إنشاء برامج للتدريب تشمل كافة الموظفين معتمده على الطرق الحديثة.
- قيادة فعالة لها دورها في استمرارية التحسين.
- إزالة وطرد الخوف من نفوس العاملين عن طريق تشجيع الاتصال الفعال والمفتوح وروح فريق العمل الواحد . وإيجاد بيئة مشجعة للإبداع.
- القضاء على العوائق التنظيمية، والسعي لحل الصراعات القائمة بين العاملين.
- التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات، والتوقف عن نقد الموظفين فهي لا تعبر إلا عن رغبات الإدارة، ولأنها تركز الاهتمام على الرغبة في عمل الشيء أكثر من التركيز على الكيفية في عمل هذا الشيء.
- وضع معايير عمل، التوقف عن استخدام سياسة التقييم القائمة على أساس الكم، والتوجه إلى سياسة التقييم على أساس الجودة النوعية المحققة.

- ولاء وارتباط العاملين وفخرهم بعملهم. وفقدان الافتخار ينتج عن عدد من الأسباب منها:عدم معرفة العاملين بكيفية التواصل مع أهداف ومهام المؤسسة. اللوم الموجه لهم بخصوص مشكلات النظام. عدم إتاحة التدريب الكافي. وجود الرقابة التأديبية. توفير أجهزة غير مناسبة أو غير فعالة لأداء العمل المطلوب.
- التطوير الذاتي، فما تحتاجه المؤسسة هو وجود يتطورون بالتعليم.
- العمل من خلال فريق واحد لتحقيق نظام الجودة. وإعداد الإدارة العليا وجميع الموظفين لتحقيق المبادئ السابقة وصولا للتحول المطلوب، وتحقيق الالتزام.

ومنهم من قسم هذه المبادئ إلى قسمين الأول: سبعة أمور يجب القيام بها والثاني: سبعة أخرى يجب الابتعاد عنها أمثال (ابراهيم،٢٠٠٣، ٢٥_٢٧) (العليمات،٢٠٠٤، ٢٢_٢٤)، (الخطيب،٢٠٠٨، ٣٤_٣٥) كما يلي:

- **الأمور الواجب إتباعها وهي** :
- إيجاد الاستقرار بخلق الاندماج والتناسق بين الهدف والخطة.
- تبني المؤسسة الفلسفة الجديدة في إدارة الجودة الشاملة ويتطلب ذلك تغيير الإدارة
- التطوير المستمر واللانهائي لنظام الإنتاج والخدمات.
- التدريب على الوظيفة التي يعمل ضمنها للوصول إلى مستوى مرض من الإنتاج.
- الممارسات الحديثة للقيادة، لتحقيق الإنتاجية العالية بأقل جهد ووقت ممكنين.
- وضع برنامج نشاط للتدريب والتعليم المستمر وإعادة التدريب استثمار في البشر.
- اتخاذ قرار لإشراك جميع الأفراد في المؤسسة في التحول المطلوب.

- **الأمور الواجبة التخلي عنها وهي**:
- الاعتماد التفتيشي؛ لان الجودة لا تتحقق من خلال التفتيش، وغالباً ماتكون مكلفة.
- إستاد الأعمال على أساس الربح فقط.
- الخوف في نفوس العاملين وعدم التعبير عن الأفكار.
- الحواجز والمعيقات التنظيمية القائمة بين الأقسام المختلفة.
- عدم الولاء، وعدم الفخر بكفاءة العاملين.
- التحذيرات والتهديدات المستمرة للعاملين، وإصدار تحذيرات مستمرة.
- عدم اتخاذ إجراءات كفيلة بتحقيق النقاط السابقة.

الأمراض السبعة المميتة: استخلص ديمنج من سبعة معوقات لعملية التحسين والتطوير المستمر أسماها (الأمراض السبعة المميتة) (العليمات،٢٠٠٤ ٢٤) وهي :

- افتقاد الاتساق في الهدف.
- التركيز على المنافع قصيرة الأجل.

- إدارة المؤسسة على أساس ظاهري فقط.
- التقويم من خلال المراجعة السنوية للأداء,
- التكاليف الطبية الكبيرة.
- تكاليف المحامين الزائدة.
- التكاليف الباهظة في الضمانات.

- **ثانيا : الدراسات السابقة:**

قامت الباحثة بتتبع ومراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث من أجل التعرف على أهم النتائج وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات :

دراسة زقزوق (٢٠٠٨) بعنوان : تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى ، وقد هدفت الدراسة إلى : التعرف على درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى والتعرف على درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر ، ودرجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى تعزي إلى : الدرجة العلمية سنوات الخبرة ، بلد التخرج . ومن نتائج الدراسة أن درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى الواردة في أداة الدراسة كانت متوسطة ، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠٢) ، أن درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى الواردة في أداة الدراسة كانت عالية ، حيث بلغ المتوسط العام(٥٢.٢) ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة استخدام ودرجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر تعزي للدرجة العلمية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة استخدام ودرجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر تعزي لسنوات الخبرة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدرجة استخدام ودرجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في البرامج والدورات التي تقدمها كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر تعزي لبلد التخرج.

دراسة علي (٢٠٠٨) بعنوان إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر_ المبررات والمتطلبات الأساسية_ هدفت الدراسة إلى معرفة مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة -الحاج لخضر.ومقارنة مستويات إدراك أعضاء هيئة التدريس الأساتذة

الإداريين لمبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكلية وفقا لمتغيرات الجنس والعمر، والمؤهل العلمي، و الرتبة، و سنوات خبرة التدريس الجامعي والوظيفة الحالية، و التخصص.مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكلية.مقارنة مستويات إدراك أعضاء هيئة التدريس والأساتذة الإداريين لمتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالكلية وفقا لمتغيرات الجنس والعمر، والمؤهل العلمي، و الرتبة، و سنوات خبرة التدريس الجامعي، والوظيفة الحالية، و التخصص.إمكانية تزويد المهتمين و القائمين على أمر الكلية بالمتطلبات الأساسية الواجب توفرها في حالة إقبالهم على تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وتوصل الباحث إلى نتيجة مفادها أن لكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر بباتنة المبررات الكافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة حيث قدرت بنسبة % 66.40 و هي مرتبة ترتيبا تصاعديا:عدم رضا المستفيدين أسلوب إدارة الكلية لا يتماشى و الجودة الشاملة، البحث العلمي بالكلية يحتاج إلى جهود لتطويره وتحسينه.الإشراف على العمليات و متابعتها تحتاج إلى ضبط و تحديد المسئوليات، ثقافة المنظمة تتطلب إحداث تغيرات تشمل القيم والاتجاهات لجميع العاملين، التقويم و قياس الأداء يفتقد إلى الدقة والموضوعية.الاستمرارية في التطوير غير ظاهرة في أبجديات الكلية.التحفيز غير متوفر بشكل عادل و فعال.البيئة المحيطة غير واردة في أولويات وإستراتيجية الكلية.العمل الجماعي زهيد و يحتاج إلى إكساب العاملين مهارات المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

دراسة أبو عامر(٢٠٠٨) بعنوان "واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المتوسط الكلي لدرجة توافر الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة في مجالات أداة الدراسة لدى أفراد العينة بلغ (٣,٤٩) وبوزن نسبي (٦٩,٨) وبدرجة توافر كبيرة، وتعزو هذه النتيجة إلى مدى اهتمام إدارة الجامعات الفلسطينية في تطبيق الجودة الإدارية لتحسين جودة العمليات والإجراءات الإدارية ولتقوية مركزها التنافسي بين الجامعات لكسب رضا المستفيدين.

دراسة الغيثي (٢٠٠٧) بعنوان مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان وتوصلت الدراسة إن أعلى تقديرات للطلبة لمدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في سلطنة عمان كانت في مجال" الخدمات"، و"الحوافز المادية والمعنوي " و"الإداري"، و"نظم المعلومات"، و"رضا الطلبة.

دراسة خضير(٢٠٠٧) بعنوان" واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها" هدفت الدراسة التعرف إلى واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم، إضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والخبرة

والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي على ذلك،وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة (٦٠,٤٪).إن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة (٦٢,٢٪).وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) بين درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها ولصالح التطبيق.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس ومتغير المركز الوظيفي في جميع مجالات الدراسة.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في درجة المعرفة لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجه نظر العاملين فيها في جميع مجالات الدراسة تبعًا لمتغير الخبرة .بينما كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في درجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها في مجال متابعة العملية التعليمية التعلمية تبعًا لمتغير الخبرة بين أقل من 6 سنوات وأكثر من 12 سنة ولصالح أقل من6 سنوات.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في درجة معرفة إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها. تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=٠,٠٥) في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها تبعًا لمتغير المؤهل بينما كانت الفروق دالة في مجال تهيئة متطلبات الجودة في مديريات التربية والتعليم وكانت لصالح دبلوم على الدراسات العليا.

دراسة الملاح (٢٠٠٥) بعنوان" درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، ودرجة تأثرها بالمتغيرات المستقلة، وتوصلت الدراسة:إن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس فيها، كانت متوسطة بنسبة (65 %)،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات تحقيق إدارة الجودة الشاملة.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي، والعمر.وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية في المجالين الأكاديمي، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالي النمو المهني والدرجة الكلية وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الثقافة التنظيمية.وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العملية في مجالات الثقافة التنظيمية والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع

المحلي.وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز الوظيفي في مجال الثقافة التنظيمية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.

وقام الغميز (٢٠٠٤) بإجراء دراسة بعنوان "إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي .حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :إن ترتيب مجالات إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة حسب استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة مرتبة تنازليا كما يلي :مجال مرافق المؤسسات التعليمية، مجال القيادة، مجال التخطيط، مجال التعليم والتعلم، مجال التقويم، مجال الموارد البشرية والمالية، مجال التغذية الراجعة.

دراسة الشنبري (٢٠٠٠) بعنوان : مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج بين الأهمية وإمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى بعض أعضاء مجالس الجامعات ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في الجامعات السعودية من خلال استطلاع أراء أعضاء مجالس الجامعات ، والتعرف على درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في الجامعات السعودية ، والتعرف على درجة التوافق والاختلاف بين أراء أعضاء مجالس الجامعات نحو أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج ، ومدى إمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية من حيث المتغيرات الآتية : (الجامعة ، التخصص ، سنوات الخبرة ، مكان التخرج). كما هدفت الدراسة لتقديم نموذج مقترح لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في الجامعات السعودية على ضوء نتائج الدراسة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة : ارتفاع درجة تقدير مستوى إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس هذه الجامعات ، اتفاق أراء أعضاء مجالس الجامعات على أهمية وإمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في الجامعات السعودية، كما أوضحت الدراسة ضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في الجامعات السعودية لتفهم الإدارة العليا في الجامعات السعودية ، والعمل على تحسين بيئة العمل في الجامعات السعودية ، وتبني إدارة الجودة الشاملة ، والاهتمام بالتنظيم الإداري في الجامعة ، وتدريب القيادات الإدارية ، وأعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعة على مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى الكيومي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها .وتوصلت دراسته إلى أن وجهة نظر كل من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بسلطنة عمان قد جاءت تقريبا متطابقة من حيث درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

الدراسات الأجنبية: قام لويس (Lewis) عام 2003 بإجراء دراسة بعنوان "الجودة الشاملة في التعليم العالي" هدفت إلى معرفة معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية تكساس الأمريكية، توصلت الدراسة إلى أن هناك نقص في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تمثل ضعف عمليات المراقبة لجودة الشاملة بكل متطلباتها وتوصلت أيضا إلى أن مديري الدوائر يقدرون أن الجامعات تطبق معايير الجودة الشاملة بكل متطلباتها بينما يرى رؤساء الأقسام عكس ذلك.

دراسة هيرتز(Hirtz، 2002) بعنوان "تأثير القيادة في تحقيق النوعية الإدارية" وهدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائد،وإمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

دراسة هيرست (Hurst,2002) بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة(Northwestern Public University) وأظهرت نتائج الدراسة أن كليات الجامعة تطبق فعلا مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

وأجرى يدوف وبوسك (Yudof & Busch,1996) دراسة بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في الجامعات هدفت إلى مناقشة مدخل إدارة الجودة الشاملة مع التركيز على العناصر التي يمكن تطبيقها .وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مدخل إدارة الجودة الشاملة يقدم تقنية للبحث المستمر عن التحسين وتعزيز الرغبة في التغيير وتوزيع صناعة القرار وتعزيز التغيير نحو الاتجاه الإيجابي ونقل التركيز من مقاييس الأداء الخارجية إلى مقاييس الأداء الداخلية.

وأجرى كورتني (Courtney,1995) دراسة بعنوان إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: تصورات رؤساء الأقسام الأكاديميين حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .وقد هدفت هذه الدراسة لجمع وتحليل بيانات من مؤسسات التعليم العالي التي طبقت إدارة الجودة الشاملة منذ إبريل ١٩٩٤ من أجل الفهم بشكل أفضل للعلاقة بين مدخل التطبيق على نطاق المؤسسة في مقابلة على نطاق القسم، ومخرجات مبادرة إدارة الجودة الشاملة .وتوصل الباحث إلى أن ٤١ % من المؤسسات قد استخدمت إدارة الجودة الشاملة .ومن بين هذه المؤسسات ٦١ % طبقت إدارة الجودة الشاملة باستخدام مدخل نطاق المؤسسة. بينما ٣٩ % استخدموا مدخل الأقسام. وتوصل كذلك إلى أن المؤسسات التي طبقت إدارة الجودة الشاملة بمدخل نطاق المؤسسة أشارت بشكل ذو دلالة إلى منافع أكبر ومشكلات أقل وحققت مستويات أعلى من النجاح مقارنة بالمؤسسات التي استخدمت مدخل الأقسام.

دراسة قام بها كوت (Coate, 1990) بعنوان "تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء أوريجون الجامعية" هدفت تحقيق الجودة الشاملة في

اوريجون بحلول عام ١٩٩٤وكان من نتائجها أن (١٧) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين ومَن هم على أبواب التخرج. كما أن نصف المؤسسات التعليمية التي خضعت للاستطلاع قد نفذت سياسة الجودة الشاملة إلى حد بعيد من خلال تشكيل فرق دراسية. وقد جرى استخدام سياسة الجودة الشاملة في (خمس) منها لغرضي التعِليم والأبحاث فقط، وأن خمسة عشر من هذه المؤسسات قد بذلت جهودا ملحوظا من الناحية الخدماتية. في حين أن العشرة الأخرى قد كرّست جهودها للجانب الأكاديمي وتعتبر الأعمال الأكاديمية أكثر الأعمال أهمية في الكليات.

ملخص الدراسات السابقة: بعد أن تم عرض الدراسات السابقة فإن الباحثة تلاحظ أن الدراسة الحالية تختلف مع معظم الدراسات السابقة من حيث كونها تهدف التخطيط لاستخدام مبادئ ديمنج في إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف.وإن اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في الأهداف الفرعية، كما لا توجد دراسة محلية سابقة _في حدود عام الباحثة_ تناولت التخطيط لاستخدام مبادئ ديمنج في إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف. ويمكن القول أن الدراسات السابقة أفادت الباحثة من حيث الإطار النظري، والمعالجة الإحصائية، وبناء الاستبانة.

- **الطريقة والإجراءات**:

نهجت هذه الدراسة البحث المسحي الوصفي التحليلي لتطوير خطة لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في جامعة الطائف ضمن مراحل بناء الخطة التالية:

- **المرحلة الأولى**:

الخلفية النظرية، بمراجعة الأدب النظري في إدارة الجودة الشاملة، ومبادئ ديمنج، ومراجعة الدراسات السابقة في هذا المجال.

- **المرحلة الثانية**:

دراسة واقع استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في جامعة الطائف، إذ أعدت الباحثة استبانة لهذا الغرض.

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

يتمثل مجتمع وعينة الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف في الردف والبالغ عددهم (٧٥).

- **أداة البحث**:

طورت الباحثة استبانة تحتوي (٤٢) فقرة بالرجوع إلى الأدب النظري ودراسة زقزوق (٢٠٠٨). وأعطت الباحثة لكل فقرة وزنا مدرجًا وفق مقياس ليكرت الثلاثي، واستخدمت العبارات (عالية، متوسطة، ضعيفة) وتمثل رقميا (١,٢,٣).

- **صدق الأداة**:

تم اعتماد الصدق الظاهري، بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لإصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات، وسلامة صياغتها وملاءمتها لموضوع الدراسة.

- **ثبات الأداة**:

لحساب قيم معامل ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت ٢٠ وتم حساب قيم معامل الثبات بطريقة التناسق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha – Cornpach. كما في الجدول رقم (٢):

جدول (٢) قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المحور الاول	٤٢	٠,٨٩
المحور الاول	٤٢	٠,٨٩
المتوسط		٠,٨٨

يوضح الجدول رقم (٢) أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة ٠,٨٨

- **الإجراءات**:

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث، وإعداد الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية: الإطلاع على المادة النظرية المرتبطة بالموضوع للإجابة عن السؤال الأول.إعداد استبانة، للإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع مكونة من قسين: الاول ويشمل معلومات أولية، والثاني ويتضمن فقرات الاستبانة موزعة على مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج. التحقق من صدق الأداة بعرضها على (٨) من الخبراء في التخصص، واعتماد الفقرات التي أجمع عليها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين. لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية تحتوي على (٤٢) فقرة، بدلا من (٥٠) فقرة بصورتها الأولية. توزيع الاستبانات: قامت الباحثة بتوزيع (٧٥) استبانة، واسترجاع (٦٢) استبانة.واستبعاد (٢) اثنتين منها، ليصبح عدد الاستبانات ٦٠ وهذه تشكل ٨٠٪ من عينة الدراسة. تفريغ الاستبانات: تم تفريغ الاستجابات على كل فقرة، ثم إدخال البيانات الخام للحاسوب من اجل المعالجة الإحصائية بواسطة برنامج التحليل الإحصائي spss

- **المعالجة الإحصائية**:

بعد إدخال البيانات في الحاسب الآلحده،استخدام المعالجات التالية: طريقة ألفا كرونباخ لحساب قيم معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية التوزيعات التكرارية والنسب المئوية التي تهدف إلى التعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة. المتوسطات الحسابية، لكل فقرة على حده ،ثم المتوسط لكل مبدأ، وأخيرا المتوسط العام لكل المبادئ. تحديد طول خلايا المقياس الثلاثي= (المدى÷اكبر قيمة) = (٢÷٣) =٠,٦٧ الحد الأعلى للخلية = طول الخلية+أقل قيمة=(٢÷٣)+١=٠,٦٧ +١ =١,٦٧ ومما سبق فالحدود الدنيا والعليا للمقياس تظهر في جدول رقم (٣) التالي:

جدول (٣) الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	طول الخلية (المتوسط الحسابي)
ضعيفة	أقل من ١ ,٦٧
متوسطة	من١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤
عالية	من٢,٣٤ إلى ٣

- **المرحلة الثالثة**:

تقدير الحاجات باستخدام الجزء الأول من أنموذج كوفمان في التخطيط كما يوضحه الجدول (٤) (Kaufman, 1982, 81-82).

الجدول (٤): الجزء الأول من أنموذج كوفمان في التخطيط

	مدخلات	عمليات	منتجات	مخرجات	موظفات
الوضع الحالي					
الوضع المرغوب فيه					

التغذية الراجعة

- **المرحلة الرابعة**:

وضعت الخطة المقترحة لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الخطة، لديمنج في كلية التربية بجامعة الطائف.

- **المرحلة الخامسة**:

عرضت الخطة على مجموعة من المحكمين لِلتحقق من صدق الخطة ، وقابليتها للتنفيذ، وقامت الباحثة بالتعديل اعتمادا على التغذية الراجعة.

- **المرحلة السادسة**:

تقديم الحطة.

- **تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها**:

يتناول هذا الفصل من الدراسة تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

- **إجابة أسئلة الدراسة**:

للإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وهو: كيف يخطط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في جامعة الطائف؟ والذي سيتم الإجابة عليه بعد مناقشة الأسئلة الفرعية الستة وهي:

- **أولا**: **جمع معلومات عن الأدب النظري الذي يتناول مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج من خلال إجابة الأسئلة التالية**:

ما الإطار النظري والفكري لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج؟.. تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال المادة النظرية، التي تمت بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، والدراسات المحكمة.

- **ثانيا** : **تعرف واقع استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية**:

ما درجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الطائف؟ إن درجة أهمية العبارات التي وردت في الدراسة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف كانت كما

يوضح في الجدول (٥_١٨) حسب ترتيب مبادئ ديمنج الواردة في الدراسة وقد رتبت العبارات تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

- **المبدأ الاول: مبدأ وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية:**

يوضح جدول رقم (٥) أن متوسطات أهمية فقرات مبدأ وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية تراوحت بين (٢,٧٠) و (٢,٩٢)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٧١) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (٥): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
أولاً: وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية			
١	١	وضوح أهداف الكلية للجميع	٢,٩٢
٤	٢	مشاركة المنسوبين في وضع الأهداف	٢,٥٩
٣	٣	تطوير الأهداف والرؤى المستقبلية	٢,٦٥
٢	٤	وضوح الرؤية المستقبلية	٢,٧٠
المتوسط الحسابى العام			٢,٧١

- **المبدأ الثاني: تبني فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها:**

يوضح جدول رقم (٦) أن المتوسطات للفقرات تراوحت بين (٢,٦١) و (٢,٩٨) وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٨٥) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (٦): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: تبني فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثانياً: تبنى فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها			
٧	١	محاولة منع الخطأ قبل وقوعه	٢,٩٨
٩	٢	إشراك المنسوبين في التحسين	٢,٩٥
٨	٣	مساعدة المخطئ لتجاوز الخطأ.	٢,٩٣
٦	٤	عقد ورش الجودة الشاملة لجميع منسوبى الكلية	٢,٨٨
٥	٥	تبنى فلسفة التحسين المستمر	٢,٦١
المتوسط الحسابى العام			٢,٨٥

- **المبدأ الثالث: التقييم بهدف التطوير المستمر:**

يوضح جدول رقم (٧) أن متوسطات الفقرات تراوحت بين (٢,٨٨) و(٢,٩١)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٨٩) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (٧): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: : التقييم بهدف التطوير المستمر

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثالثاً: التقييم بهدف التطوير المستمر			
١٠	١	الاهتمام بالمقاييس والمعايير المقننة للحكم على الجودة	٢,٩١
١٢	٢	تطبيق التقييم المستمر	٢,٩٠
١١	٣	توفير نظام معلومات للتحسين المستمر	٢,٨٨
١٣	٣ مكرر	متابعة أداء خريجى الكلية	٢,٨٨
المتوسط الحسابى العام			٢,٨٩

- **المبدأ الرابع: البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية:**

يوضح جدول رقم (٨) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩٣) و (٢,٩٥) وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٣) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (٨) : المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
رابعاً: البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية			
١٤	١	إنتاج دراسات علمية تخدم المجتمع	٢,٩٥
١٥	٢	توفير ميزانية فاعلة للتحسين	٢,٩٣
١٦	٣	توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للجودة	٢,٩٣
المتوسط الحسابي العام			٢,٩٣

- **المبدأ الخامس: التطوير المستمر:**

يوضح جدول رقم (٩) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩١) و (٢,٩٠)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٠) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (٩): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: التطوير المستمر

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
خامساً: التطوير المستمر			
١٨	١	تشجيع المنسوبين على تحقيق النجاح	٢,٩١
١٧	٢	تطوير المنسوبين كلما دعت الحاجة	٢,٩٠
المتوسط الحسابي العام			٢,٩٠

- **المبدأ السادس: إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة:**

يوضح جدول رقم (١٠) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩٠) و (٢,٩١)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٠) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٠): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
سادساً: إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة			
٢١	١	دراسة أراء منسوبى الكلية لما يقدم لهم من برامج وورش عمل	٢,٩١
١٩	١ مكرر	توفير البرامج التدريبية الجديدة بشكل مستمر لتلبي حاجات المنسوبين	٢,٩١
٢٠	٣	توفير ورش عمل توجيهية عن إدارة الجودة الشاملة	٢,٩٠
المتوسط الحسابي العام			٢,٩٠

- **المبدأ السابع: دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين:**

يوضح جدول رقم (١١) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٨٥) و (٢,٩٥)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٨٨) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١١): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
سابعاً: دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين			
٢٤	١	تمتع القيادة برؤى خاصة بالتطوير الذاتي	٢,٩٥
٢٢	٢	تفويض الصلاحيات لزيادة حرية التصرف لانجاز العمل	٢,٨٨
٢٣	٣	تطوير القيم الإدارية	٢,٨٦
٢٤	٤	تمتع القيادة برؤى خاصة بالتطوير الذاتي	٢,٨٥
المتوسط الحسابي العام			٢,٨٨

- **المبدأ الثامن: إزالة الخوف من نفوس العاملين:**

يوضح جدول رقم (١٢) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩٠) و (٢,٩٦)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩١) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٢): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: إزالة الخوف من نفوس العاملين

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثامناً: إزالة الخوف من نفوس العاملين			
٢٦	١	فتح قنوات اتصال للتعبير البناء عن أفكار العاملين	٢,٩٦
٢٧	٢	الاعتراف بوجود الفوارق الفردية	٢,٩١
٢٩	٣	حماية حقوق منسوبي الكلية	٢,٩٠
٢٨	٤	العمل على توفير الأمان والثقة عند المنسوبين	٢,٩٠
المتوسط الحسابي العام			٢,٩١

- **المبدأ التاسع: القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها:**

يوضح جدول رقم (١٣) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩١) و (٢,٩٥)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٣) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٣): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
تاسعاً: القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها			
٣٠	١	تذليل العوائق الإدارية والمالية التي تحول دون نجاح أقسام الكلية	٢,٩٥
٣١	٢	إيجاد التنسيق والتعاون بين الأقسام	٢,٩٣
٣٢	٣	تشجيع زيادة إنتاجية المنسوبين من خلال التحفيز	٢,٩١
المتوسط الحسابي العام			٢,٩٣

- **المبدأ العاشر: التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات:**

يوضح جدول رقم (١٤) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩٥) و (٢,٩٨)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٤) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول(١٤): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
عاشراً: التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات			
٣٤	١	عدم استخدام التهديدات المتلاحقة	٢,٩٨
٣٣	٢	التركيز على انجاز نوعية وجودة العمل	٢,٩٥
المتوسط الحسابي العام			٢,٩٤

- **المبدأ الحادي عشر : وضع معايير للعمل في الكلية:**

يوضح جدول رقم (١٥) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٨٦) و (٢,٩٥)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٠) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٥): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: وضع معايير للعمل في الكلية

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
	حادي عشر: وضع معايير للعمل في الكلية		
٣٦	وضع دليل إجراءات يشمل على متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط	١	٢,٩٥
٣٥	وضع معايير لمتابعة العمل	٢	٢,٨٦
	المتوسط الحسابي العام		٢,٩٠

- **المبدأ الثاني عشر : زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية:**

يوضح جدول رقم (١٦) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٨٦) و (٢,٩٨)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٢) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٦): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
	ثاني عشر: زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية		
٣٧	غرس الاعتزاز بالعمل لدى المنسوبين	١	٢,٩٨
٣٨	التشجيع على الابتكار	٢	٢,٨٦
	المتوسط الحسابي العام		٢,٩٢

- **المبدأ الثالث عشر : تشجيع التطوير الذات:**

يوضح جدول رقم (١٧) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٩٥)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٩٥) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٧): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: تشجيع التطوير الذاتي

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
	ثالث عشر: تشجيع التطوير الذاتي		
٣٩	توفير متطلبات التطوير الذاتي	١	٢,٩٥
	المتوسط الحسابي العام		٢,٩٥

المبدأ الرابع عشر : العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة:

يوضح جدول رقم (١٨) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٨٨) و (٢,٩٣)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٨٩) مما يعني أنه درجة أهميته عالية.

جدول (١٨): المتوسط الحسابي لدرجة أهمية عبارات مبدأ: العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
	رابع عشر: العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة		
٤٠	تشجيع تبادل الرأي والمعلومات بين الأعضاء	١	٢,٩٣
٤١	توفير مناخ مناسب للمناقشات التطويرية لفريق العمل	٢	٢,٩١
٤٢	تشكيل فريق عمل لحل المشكلات	٣	٢,٨٨
	المتوسط الحسابي العام		٢,٨٩

مما سبق فإن متوسطات درجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج تتراوح بين (٢,٧١) إلى (٢,٩٥) وهي مرتبة تنازليا على النحو التالي والموضح في جدول رقم (١٩) إذ يدل تحليل بيانات الدراسة أن الموافقة على درجة أهمية توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٨٩)، ولعل ذلك يعزى إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية إدارة الجودة الشاملة عامة وبمبادئ ديمنج خاصة.

جدول (١٩): درجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج

الرقم	المبدأ	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٣	تشجيع التطوير الذاتي	٢,٩٥	١
١٠	التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات	٢,٩٤	٢
٤	البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية	٢,٩٣	٣
٩	القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها	٢,٩٣	٣مكرر
١٢	زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية	٢,٩٢	٤
٨	إزالة الخوف من نفوس العاملين	٢,٩١	٥
٥	التطوير المستمر	٢,٩٠	٦
٦	إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة	٢,٩٠	٦مكرر
١١	وضع معايير للعمل في الكلية	٢,٩٠	٦مكرر
٣	التقييم بهدف التطوير المستمر	٢,٨٩	٧
١٤	العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة	٢,٨٩	٧ مكرر
٧	دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين	٢,٨٨	٨
٢	تبني فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها	٢,٨٥	٨ مكرر
١	وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية	٢,٧١	٩
	المتوسط الحسابي العام	٢,٨٩	

- **ما درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة الطائف؟**

إن درجة استخدام العبارات التي وردت في الدراسة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف كانت كما يوضح في الجدول (٢٠_٣٣) حسب ترتيب مبادئ ديمنج الواردة في الدراسة وقد رتبت العبارات تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

- **المبدأ الاول: مبدأ وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية:**

يوضح جدول رقم (٢٠) أن متوسطات استخدام فقرات مبدأ وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية تراوحت بين (١,٦٥) و (٢,٣٠)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٦) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢٠): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
	أولاً: وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية		
١	وضوح أهداف الكلية للجميع	١	٢,٣٠
٣	تطوير الأهداف والرؤى المستقبلية	٢	٢,٢٠
٢	وضوح الرؤية المستقبلية	٣	٢,١٠
٤	مشاركة المنسوبين في وضع الأهداف	٤	١,٦٥
	المتوسط الحسابي العام		٢,٠٦

- **المبدأ الثاني: تبني فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها:**

يوضح جدول رقم (٢١) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٣٠) و (٢,٣٠)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (١,٨٧) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢١): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: تبني فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثانياً: تبنى فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها			
٥		تبنى فلسفة التحسين المستمر	٢,٣٠
٩		إشراك المنسوبين في التحسين	٢,٠٩
٧		محاولة منع الخطأ قبل وقوعه	١,٦٦
٨		مساعدة المخطئ لتجاوز الخطأ.	١,٦٦
٦		عقد ورش الجودة الشاملة لجميع منسوبى الكلية	٢,٣٠
المتوسط الحسابى العام			١,٨٧

- **المبدأ الثالث: التقييم بهدف التطوير المستمر:**

يوضح جدول رقم (٢٢) أن المتوسطات تراوحت بين (١,٦٤) و (٢,٣٢)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (١,٩٥) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢٢) : المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: : التقييم بهدف التطوير المستمر

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثالثاً: التقييم بهدف التطوير المستمر			
١١		توفير نظام معلومات للتحسين المستمر	٢,٣٢
١٠		الاهتمام بالمقاييس والمعايير المقننة للحكم على الجودة	٢,٢٠
١٢		تطبيق التقييم المستمر	١,٦٥
١٣		متابعة أداء خريجى الكلية	١,٦٤
المتوسط الحسابى العام			١,٩٥

- **المبدأ الرابع: البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية:**

يوضح جدول رقم (٢٣) أن المتوسطات تراوحت بين (١,٥٥) و (٢,٠٥) وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (١,٥٥) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول رقم (٢٣): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
رابعاً: البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية			
١٦		توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للجودة	٢,٠٥
١٥	٢	توفير ميزانية فاعلة للتحسين	٢,٠٤
١٤		إنتاج دراسات علمية تخدم المجتمع	١,٥٥
المتوسط الحسابى العام			١,٨٨

- **المبدأ الخامس: التطوير المستمر:**

يوضح جدول رقم (٢٤) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٠٦) و (٢,٠٨)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٧) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢٤): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: التطوير المستمر

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
خامساً: التطوير المستمر			
١٧		تطوير المنسوبين كلما دعت الحاجة	٢,٠٨
١٨		تشجيع المنسوبين على تحقيق النجاح	٢,٠٦
المتوسط الحسابى العام			٢,٠٧

- **المبدأ السادس: إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة:**

يوضح جدول (٢٥) أن المتوسطات تراوحت بين (١,٦٥) و (٢,٢٠)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٨) مما يعني أن درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢٥): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
سادساً: إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة			
١٩	٢	توفير البرامج التدريبية الجديدة بشكل مستمر لتلبي حاجات المنسوبين	٢,٢٠
٢١		دراسة أراء منسوبى الكلية لما يقدم لهم من برامج وورش عمل	٢,١٠
٢٠		توفير ورش عمل توجيهية عن إدارة الجودة الشاملة	١,٦٥
المتوسط الحسابى العام			٢,٠٨

- **المبدأ السابع: دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين :**

يوضح جدول رقم (٢٦) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٠٠) و (٢,١٠)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٤) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢٦): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
سابعاً: دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين			
٢٤		تمتع القيادة برؤى خاصة بالتطوير الذاتى	٢,١٠
٢٤		تمتع القيادة برؤى خاصة بالتطوير الذاتى	٢,٠٤
٢٣	٣	تطوير القيم الإدارية	٢,٠٣
٢٢		تفويض الصلاحيات لزيادة حرية التصرف لانجاز العمل	٢,٠٠
المتوسط الحسابى العام			٢,٠٤

- **المبدأ الثامن: إزالة الخوف من نفوس العاملين :**

يوضح جدول رقم (٢٧) أن المتوسطات تراوحت بين (١,٦٠) و (١,٦٦)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (١,٦٣) مما يعني أنه درجة استخدامه ضعيفة.

جدول (٢٧): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: إزالة الخوف من نفوس العاملين

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثامناً: إزالة الخوف من نفوس العاملين			
٢٨		العمل على توفير الأمان والثقة عند المنسوبين	١,٦٦
٢٧	٢	الاعتراف بوجود الفوارق الفردية	١,٦٥
٢٩		حماية حقوق منسوبى الكلية	١,٦٣
٢٦		فتح قنوات اتصال للتعبير البناء عن أفكار العاملين	١,٦٠
المتوسط الحسابى العام			١,٦٣

- **المبدأ التاسع: القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها:**

يوضح جدول (٢٨) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٠١) و(٢,١٠)، وأن المتوسط العام لهذا الأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٤) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٢٨): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
تاسعا: القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها			
٣١	إيجاد التنسيق والتعاون بين الأقسام		٢,١٠
٣٠	تذليل العوائق الإدارية والمالية التي تحول دون نجاح أقسام الكلية	١	٢,٠٣
٣٢	تشجيع زيادة إنتاجية المنسوبين من خلال التحفيز	٣	٢,٠١
المتوسط الحسابي العام			٢,٠٤

- **المبدأ العاشر: التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات:**

يوضح جدول (٢٩) أن المتوسطات تراوحت بين (١,٦٢) و (١,٧٠)، وأن المتوسط العام لهذا الأهمية هذا المبدأ يلغ (١,٦٦) مما يعني أنه درجة استخدامه ضعيفة.

جدول (٢٩): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
عاشرا: التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات			
٣٣	التركيز على انجاز نوعية وجودة العمل		١,٧٠
٣٤	عدم استخدام التهديدات المتلاحقة	١	١,٦٢
المتوسط الحسابي العام			١,٦٦

- **المبدأ الحادي عشر: وضع معايير للعمل في الكلية:**

يوضح جدول رقم (٣٠) أن المتوسطات تراوحت بين (١,٦٨) و (٢,١٨)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٩) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٣٠): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: وضع معايير للعمل في الكلية

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
حادي عشر: وضع معايير للعمل في الكلية			
٣٥	وضع معايير لمتابعة العمل		٢,١٨
٣٦	وضع دليل إجراءات يشمل على متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط		١,٦٨
المتوسط الحسابي العام			٢,٠٩

- **المبدأ الثاني عشر: زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية:**

يوضح جدول رقم (٣١) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٢٥) و (٢,٣١)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٢٨) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٣١): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية

الرقم	العبارة	الترتيب	المتوسط
ثاني عشر: زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية			
٣٧	غرس الاعتزاز بالعمل لدى المنسوبين		٢,٣١
٣٨	التشجيع على الابتكار		٢,٢٥
المتوسط الحسابي العام			٢,٢٨

- **المبدأ الثالث عشر : تشجيع التطوير الذاتي:**

يوضح جدول رقم (٣٢) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٢٥)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٠٤) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٣٢): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: تشجيع التطوير الذاتي

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
ثالث عشر: تشجيع التطوير الذاتي			
٣٩		توفير متطلبات التطوير الذاتي	٢,٢٥
المتوسط الحسابي العام			٢,٢٥

- **المبدأ الرابع عشر : العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة:**

يوضح جدول رقم (٣٣) أن المتوسطات تراوحت بين (٢,٠٩) و (٢,٤١)، وأن المتوسط العام لهذا لأهمية هذا المبدأ يلغ (٢,٢٠) مما يعني أنه درجة استخدامه متوسطة.

جدول (٣٣): المتوسط الحسابي لدرجة استخدام عبارات مبدأ: العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة

الرقم	الترتيب	العبارة	المتوسط
رابع عشر: العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة			
٤٠	١	تشجيع تبادل الرأى والمعلومات بين الأعضاء	٢,٤١
٤١	٢	توفير مناخ مناسب للمناقشات التطويرية لفريق العمل	٢,١٠
٤١	٣	تشكيل فريق عمل لحل المشكلات	٢,٠٩
المتوسط الحسابي العام			٢,٢٠

مما سبق فإن درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج في كلية التربية بجامعة الطائف تتراوح بين (٢,٣٣) و(١,٦٣)كم يظهر في جدول رقم (٣٤)

جدول (٣٤): درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج

الرقم	المبدأ	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٢	زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية	٢,٣٣	١
١٣	تشجيع التطوير الذاتي	٢,٢٨	٢
١٤	العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة	٢,٢٠	٣
١١	وضع معايير للعمل في الكلية	٢,٠٩	٤
٦	إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة	٢,٠٨	٥
٥	التطوير المستمر	٢,٠٧	٦
١	وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية	٢,٠٦	٧
٧	دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين	٢,٠٤	٨
٩	القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها	٢,٠٤	٨مكرر
٣	التقييم بهدف التطوير المستمر	١,٩٥	٩
٤	البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية	١,٨٨	١٠
٢	تبنى فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها	١,٨٧	١١
١٠	التخلى عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات	١,٦٦	١٢
٨	إزالة الخوف من نفوس العاملين	١,٦٣	١٣
المتوسط الحسابي العام		٢,٠١	

يدل تحليل بيانات الدراسة أن الموافقة على درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج الواردة في أداة هذه الدراسة كانت بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط العام (٢,٠١) وقد يعود ذلك إلى تباين خبرات ومؤهلات أفراد مجتمع الدراسة الذي أدى إلى تباين درجة استخدام مبادئ الجودة

لديمنج، كما يمكن أن تكون للفروق الفردية دور في الحكم على درجة الاستخدام لدى مجتمع الدراسة. يوضح جدول رقم (٣٤) ذلك وقد رتبت النتائج تنازليا على النحو التالي:

- **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام لدرجة استخدام ودرجة الأهمية لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في جامعة الطائف؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين المعدل العام للمتوسط الحسابي لدرجة أهمية واستخدام مبادئ ديمنج في إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف، والجدول التالي رقم (٣٥) يوضح ذلك:

جدول.(٣٥): الفروق بين المعدل العام لدرجة أهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج والمعدل العام لدرجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
درجة الأهمية		٢,٨٩	٠,٧٩	٦,٨٦	٠,٠١٨
درجة الاستخدام		٢,٠١	١,٠٢		

*مستوى الدلالة ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (٣٥) أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (٦,٨٦) عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهذا يعني أن المعدل العام للمتوسط الحسابي لأهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج لجميع مبادئ الدراسة والفرق بين متوسطات درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة له دلالة إحصائية، وربما يعزى ذلك إلى عدة أسباب: قناعة أفراد مجتمع الدراسة بأهمية تطبيق بادئ إدارة الجودة كما قد يعود ذلك إلى تباين خبرات ومؤهلات أفراد مجتمع الدراسة الذي أدى إلى تباين درجة استخدام مبادئ الجودة لديمنج كما يمكن أن تكون للفروق الفردية دور في الحكم على درجة الاستخدام لدى مجتمع الدراسة.

- **ثالثا : تحديد حاجة جامعة الطائف لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج، ويتم ذلك عن طريق تحديد الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه. وذلك للإجابة عن السؤال التالي:**

- **ما حاجة كلية التربية بجامعة الطائف لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج؟**

من خلال المزج بين الأدب النظري، والدراسات السابقة التي بحثت مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج ومقارنة الوضع المرغوب فيه بالوضع الحالي الممثل في نتائج الدراسة المسحية، كانت النتيجة باستخدام الجزء الأول لتقدير الحاجات من أنموذج كوفمان في التخطيط (Kaufman, 1982, 8) كما يلي :

جدول (٣٦): الفرق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه لاستخدام لمبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج

الوضع الحالى	الوضع المرغوب فيه
المعدل العام لدرجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج: **متوسط**	المعدل العام لدرجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج: **عال**
المبادئ المستخدمة بدرجه متوسطة ومرتبة تنازلياً حسب نتائج الدراسة هي • **زيادة الولاء والفخر بالعمل في الكلية** • **تشجيع التطوير الذاتي** • **العمل بروح الفريق الواحد لتحقيق نظام الجودة** • **وضع معايير للعمل في الكلية** • **إنشاء برامج للتدريب معتمدة على الأساليب الحديثة** • **التطوير المستمر** • **وضع أهداف تحسينية ثابتة للكلية** • **دور قيادة الكلية واستمرارها في التحسين** • **القضاء على العوائق التنظيمية بين إدارة الكلية وأقسامها** • **التقييم بهدف التطوير المستمر** • **البعد عن فلسفة العمل المبنية على الربحية** • **تبنى فلسفة جديدة لإدارة الجودة الشاملة وتفهمها**	أن تستخدم هذه المبادئ بدرجة عالية
المبادئ المستخدمة بدرجة ضعيفة ومرتبة تنازليا حسب نتائج الدراسة هي • **التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات** • **إزالة الخوف من نفوس العاملين**	أن تستخدم هذه المبادئ بدرجة عالية

وتظهر النتائج أن درجة استخدام جميع فقرات الدراسة متوسطة ما عدا الفقرات التي تظهر في الجدول رقم (٣٧)، إذ درجة استخدامها ضعيفة على النحو التالي:

جدول (٣٧): الفرق بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه لاستخدام فقرات مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج

الوضع الحالى	الوضع المرغوب فيه
(درجة الاستخدام ضعيفة) • **مشاركة المنسوبين في وضع الأهداف** • **محاولة منع الخطأ قبل وقوعه** • **مساعدة المخطئ لتجاوز الخطأ.** • **عقد ورش الجودة الشاملة لجميع منسوبي الكلية** • **تطبيق التقييم المستمر** • **متابعة أداء خريجي الكلية** • **إنتاج دراسات علمية تخدم المجتمع** • **توفير ورش عمل توجيهية عن إدارة الجودة الشاملة** • **العمل على توفير الأمان والثقة عند المنسوبين** • **الاعتراف بوجود الفوارق الفردية** • **حماية حقوق منسوبي الكلية** • **فتح قنوات اتصال للتعبير البناء عن أفكار العاملين** • **وضع دليل إجراءات يشمل على متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط** • **عدم استخدام التهديدات المتلاحقة**	(درجة الاستخدام عالية)

- **رابعا : وضع العناصر الرئيسة لخطة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج، من خلال إجابة السؤال التالي:**

- **ما العناصر الرئيسة لخطة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج؟**

إن إجابة هذا السؤال، تتطلب مقدمة نظرية عن مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج ، ثم وضع العناصر الرئيسة لخطة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج التي انبثقت من الحاجات التي تم تحديده،ا بمقارنة الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ومناقشة نتائج الدراسة المسحية وهذه العناصر تشمل:

- المقدمة: تشمل مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج،وتم بيان ذلك في الأدب النظري
- الأهداف: العامة/ الخاصة.
- شركاء التقييم.
- المدة الزمنية المقترحة.
- الإجراءات.
- الفريق المقترح ومهامه على مستوى: القسم/ الكلية.
- مراحل تطبيق الخطة.

وبعد عرض الخطة على عشرة من المحكمين المختصين، من أساتذة جامعات تم التعديل اللازم الذي أجمع عليه ٨٠٪ فأكثر من المحكمين، وتجدر الإشارة إلى أن معظم فقرات الخطة كانت مناسبة، وفيما يلي الخطة المقترحة

- **التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف**

- **الأهداف**

الهدف العام هو استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج،في كلية التربية بجامعة الطائف ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:

- وضع هدف دائم يتمثل في التحسين المستمر.
- انتهاج وتبني فلسفة الجودة، وهو قرار مشترك يتحمل مسئوليته كل فرد في المؤسسة.
- التقييم والأخذ بأساليب التطوير المستمر والرقابة وقائية لمنع حدوث الخطأ ودعم المخطئ ليعطي بشكل أفضل من السابق.
- الابتعاد عن فلسفة العمل المبني على التكاليف فقط،(الربحية) فقط، أو تحقيق الربح بأي وسيلة كانت، فهذه النظرة، نظرة قصيرة الأمد،وتؤثر سلبا في مستوى الجودة.
- التطوير المستمر في طرق العمل.
- إنشاء برامج للتدريب تشمل كافة الموظفين معتمده على الطرق الحديثة،
- قيادة فعالة لها دورها في استمرارية التحسين.
- إزالة الخوف عن طريق تشجيع الاتصال الفعال والمفتوح وروح فريق العمل الواحد.
- القضاء على العوائق التنظيمية، والسعي لحل الصراعات القائمة بين العاملين.

- التخلي عن الإرشادات المتلاحقة والتحذيرات.
- وضع معايير عمل، التوقف عن استخدام سياسة التقييم القائمة على أساس الكم، والتوجه إلى سياسة التقييم على أساس الجودة النوعية المحققة.
- زيادة ولاء وارتباط العاملين وفخرهم بعملهم.
- التطوير الذاتي، فما تحتاجه المؤسسة هو وجود أفراد يتطورون بالتعليم.
- العمل من خلال فريق واحد.

- **شركاء التخطيط**

يشترك في التخطيط جميع منسوبي الكلية كل حسب اختصاصه ورغبته

- **المدة الزمنية المقترحة**

إتباع التخطيط المستمر للتحسين والتطوير

- **فرق العمل المقترحة**

١- فريق العمل التطويري: على مستوى :القسم/ الكلية.

- **مهام هذا الفريق**:
  - العمل على تطوير باقي الأعضاء بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج
  - وضع الخطط الخاصة للقسم (للكلية) بالاعتماد على مبادئ ديمنج.
  - إشراك المنسوبين (القسم) في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم.
  - عقد ورش الجودة الشاملة لجميع منسوبي الكلية.
  - إنتاج دراسات علمية تخدم المجتمع.
  - تطوير المنسوبين كلما دعت الحاجة.
  - وضع معايير لمتابعة العمل.
  - وضع دليل إجراءات يشمل على متطلبات تنفيذ أي برنامج أو نشاط.
  - العمل على تنفيذ المناقشات التطويرية بين الأعضاء.

٢- فريق عمل حل المشكلات: على مستوى:القسم/ الكلية.

- **مهام هذا الفريق**:
  - محاولة منع الخطأ قبل وقوعه
  - مساعدة المخطئ لتجاوز الخطأ
  - العمل على حل المشكلات فورا قبل تفاقمها
  - المطالبة بحقوق منسوبي الكلية.

٣- فريق عمل تقييمي: على مستوى الكلية

- **مهام هذا الفريق**:
  - توفير نظام معلومات للتحسين المستمر
  - وضع المقاييس والمعايير المقننة للحكم على الجودة
  - تطبيق التقييم المستمر
  - متابعة أداء خريجي الكلية.

obeikandl.com

- **مراحل تطبيق الخطة: هناك مراحل لتطبيق الخطة المقترحة وهي:**

- **المرحلة الأولى: اتخاذ القرار من الإدارة العليا بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج،لدعمها ووضع الخطط اللازمة لتطبيقها.**

- **المرحلة الثانية: التحضير، وهي مرحلة الفهم والالتزام من قبل الإدارة العليا بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج، وتتضمن الإجراءات التالية:**
  - تقويم الوضع الحالي لمعرفة الإمكانات المتاحة والعمل على توفير مستلزمات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج.
  - تشكيل فرق العمل المقترة في الخطة.

- **المرحلة الثالثة: (البدء) وهذه المرحلة تشاركيه من قبل ممثلي جميع المنسوبين وتشمل الإجراءات التالية:**
  - وضع وصياغة الرؤية والرسالة للكلية.
  - تحديد الأهداف.
  - تحديد العمليات.
  - وضع المعايير والمؤشرات اللازمة لنجاح تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج
  - تدريب جميع المنسوبين، لإيجاد ثقافة متميزة لديهم عن مبادئ إدارة الجودةٍ الشاملة لديمنج، وهنا تحرص الإدارة العليا على الترويج لمبادئ ديمنج قولا وعملا.
  - تشكيل اللجان الفرعية لفرق العمل السابقة على مستوى الكلية والقسم.

- **المرحلة الرابعة:(الاستمرارية) وفي هذه المرحلة يتم عمل الإجراءات التالية:**
  - التدريب المستمر، وكلما دعت الحاجة.
  - منح الحوافز والمكافآت مقابل التحسين المستمر.

- **المرحلة الخامسة:(التقييم) وهذه المرحلة تتم بشكل مستمر في كل مرحلة وتشمل الإجراءات التالية:**
  - التقييم المستمر من أجل التحسين المستمر.
  - إجراء التعديل والتغيير المناسب.

- **التوصيات :**

بعد مراجعة الأدب التربوي و الدراسات السابقة التي بحثت مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج فإن الدراسة توصي بتطبيق الخطة المقترحة، وتعميمها مع مراعاة الأمور التالية:

- تكاثف الجهود الجماعية دعامة أساسية لإنجاح استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج
- التقييم المستمر بهدف التحسين والتطوير.
- المشاركة الفاعلة من جميع المنسوبين في التخطيط والتنفيذ، والتقييم.
- العمل على إيجاد الثقافة اللازمة للتغيير لدى جميع المنسوبين.
- تفعيل نظام الحوافز المادية والمعنوية.
- إجراء المزيد من الدراسات.

obeikandl.com

• المراجع العربية

أبو عامر،آمال محمود محمد،(٢٠٠٨). **واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويره**.رسالة ماجستير. فلسطين.

أحمد،أحمد ابراهيم، (٢٠٠٧).**تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس**. القاهرة ،دار الفكر العربي.

أحمد، حافظ فرج،(٢٠٠٧).**الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**.ط(١). القاهرة،عالم الكتب.

حمادات.محمد حسن محمد،(٢٠٠٧). **وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية**.ط(١) عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

خالد،نزيه،(٢٠٠٦).**الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**.ط(١). عمان، دار أسامة للنشر.

خضير.(٢٠٠٧). **واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها**.رسالة ماجستير،فلسطين.

الخطيب، أحمد، الخطيب، رداح،(٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**. ط (٢). عمان، جدارا للكتاب العالمي.

الخطيب، احمد، (٢٠٠٨).**إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للابزو(٩٠٠١)**. عمان،جدارا للكتاب العالمي.

الزيادات ، محمد عواد ، وسوسن شاكر (٢٠٠٧). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم** . ط(١) . عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشرقاوي ، مريم إبراهيم،(٢٠٠٢). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

الشنبري، محسن علي، (٢٠٠٠). **مبادئ إدارة الجودة الشاملة، لديمنج بين الأهمية وإمكانية التطبيق على الجامعات السعودية كما يرى أعضاء مجالس الجامعات**.رسالة ماجستير.

زاهر،ضياء الدين،(٢٠٠٥). **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة**. مصر،دار السحاب للنشر والتوزيع.

زقزوق ، خالد بن جميل مصطفى،(٢٠٠٨). **تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير.

الزواوي، خالد،(٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في التعليم والأسواق في الوطن العربي**. ط (١). القاهرة، مجموعة النيل العربية.

طعيمة، رشدي، وآخرون،(٢٠٠٥). **الجودة الشاملة في التعليم**. ط(١). عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

العزاوي، محمد،(٢٠٠٥) .**إدارة الجودة الشاملة** .ط (١).الأردن، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

علي، لرقط،(٢٠٠٨). **إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر_ المبررات والمتطلبات الأساسية**.الجزائر، رسالة ماجستير.

العليمات،صالح ناصر(٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية**. عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع.

الغميز، نايف،(٢٠٠٤). **إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي**. رسالة ماجستير غير منشورة،الأردن. جامعة اليرموك.

الغيثي،هاني بن سعيد(٢٠٠٧). **مدة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة من وجهة نظر الطلبة في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير،عمان.

غنيمة، محمد متولي،(٢٠٠٥). **التخطيط التربوي**. ط(١).عمان، دار المسيرة.

الكيومي، عبدالله،(٢٠٠٢). **تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان**.رسالة ماجستير غير منشورة،الأردن، جامعة اليرموك.

الملاح، منتهى أحمد،(٢٠٠٥). **درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية**. نابلس ،رسالة ماجستير،فلسطين.

• المراجع الأجنبية

Benjamin Disrael . **Quality Management, Deming's 14 Points for Management** , Speech [June 24, 1872 Page4

Courtney, John Eric. (1995). **Total Quality Management in Higher Education: Perceptions of the Chief Academic Officer of the Results of Implementing TQM in Their Higher Education isnstituion**. DAI-A57/03, P.939.

Coate, E. (1990). **Implementing Total Quality Management in University Setting, Corvallis, Or Oregon State University.**

Hirtz, P., (2002). **Effective leadership for total quality management** , (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Rolla, AA3053626T

Hurst, C., (2002). **Total quality management in higher** education: how concepts and processes manifest themselves in **the classroom**, (Doctoral Dissertation, University of Idaho, AAT 3055388).

Kaufman, Roger, (1982). **Identifying and Solving Problems: A System Approach**.(3rd ed). San Diego: University Associates.

Lewis, Smith (2003). **Total Quality in Higher Education**, Educational Management. Vol 36.(14).pp.237-250.

Yudof M.,& Busch Vishniac (1996). **Total Quality Management in universities**. Vol.28. ssue6.

http://www.tu.edu.sa/tu/ar/about-the-university

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين"

إعداد

د / معـــن محمـــود عياصـــــره
أستاذ مساعدبكلية التربية جامعة الطائف

obeikandl.com

obeikandl.com

" دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الأردن من وجهة نظر المعلمين"

د / معن محمود عياصره

• **المستخلص**:

هدفة الدراسة الى معرفة دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين" تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية الخاصة في الاردن والبالغ عددهم حوالي (٥٠٠٠) معلماً ومعلمة للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٤٠٠) معلما ومعلمة بنسبة (٨٪) من مجتمع الدراسة. وقد استخدم الباحث منهج الوصف التحليلي المناسب لهذا النمط من الدراسات وبعد تحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة القيادة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن جاءت بدرجة مرتفعة. كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α<٠,٠٥)حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور (المعلمين). كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α<٠,٠٥)حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير الخبرة. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α<٠,٠٥)حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين مستواهم التعليمي اكثر من بكالوريوس.

Role of school leadership in the development of creativity among teachers in private schools in Jordan, the basic point of view of teachers. "

Abstract

Objective study to know the role of school leadership in the development of creativity among teachers in primary schools of the Jordan from the viewpoint of teachers, "study population consisted of all teachers in primary schools for the Jordan's population of about (5000) teachers for the year 2010-2011 has been Choose a random sample size (400) by teachers (8%) of the study population. The researcher used the analytical description of the appropriate approach for this type of studies, after analyzing the results using the statistical program (spss) study found the following results: That the degree of the exercise of school leadership for its role in the development of creativity among teachers in basic private schools in Jordan was a high degree. The study also found that there are significant differences at the level of significance (α <0.05) on the role of school leadership in the development of creativity among teachers in basic private schools in Jordan, from the viewpoint of teachers according to the sex variable in favor of males (teachers).There is also no statistically significant differences at the level of significance (α <0.05) on the role of school leadership in the

development of creativity among teachers in basic private schools in Jordan, from the viewpoint of teachers according to the variable experience .Moreover, there are significant differences at the level of significance (α <0.05) on the role of school leadership in the development of creativity among teachers in basic private schools in Jordan, from the viewpoint of teachers according to the variable of qualification for teachers who have their level of education more than BA.

- **المقدمة والإطار النظري** :

أصبح الإبداع في عصرنا الحاضر يشمل كل مجالات الحياة، ولعل من أهم هذه المجالات هو المجال المؤسسي، ويأتي الاهتمام بهذا المجال من منطلق أن مؤسسات العمل في السابق كانت تركز على جودة المنتج دون النظر إلى بيئة العمل والتي لها دور كبير في تحقيق جودة الإنتاج. وجاء هذا الوعي بعد أن النجاح الكبير الذي حققته اليابان في مجال الصناعة، حيث أن اليابان اهتمت ببيئة العمل وترسيخ مبادئ وقيم إنسانية في هذه البيئة، والتي حققة من خلالها اليابان نموا صناعيا كان أشبه بالمعجزة. وبالمقابل نجد أن المدرسة هي بالمقام الأول مؤسسة إنتاجية تواكب أي تطور يحدث في المؤسسات الأخرى وذلك لتحقيق أعلى جودة من الإنتاج من خلال الاهتمام ببيئة العمل في المدرسة.

إذا كان الإبداع ضرورة حتمية في عصرنا الحاضر لكل مؤسسات المجتمع فان الحاجة له تكون أهم في المجال التربوي، حيث تتكفل المدرسة كمؤسسة تربوية وثقافية واجتماعية بمهمة كبيرة، وهي تنشئة الأبناء في جميع جوانب شخصيتهم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وذلك لتحقيق النمو الشامل لديهم. وأعتقد أننا جميعا نتفق على أن القيادة المدرسية لها الأهمية القصوى في العملية التعليمية التعلمية، بجانب المنهج المدرسي والمعلم، فهي المسئولة عن إيجاد البيئة التربوية المناسبة في المدرسة لتنمية الإبداع. أن عملية الإبداع سواء من قبل المعلم أو المتعلم بحاجة إلى قيادية تربوية واعية تحتضن كل عناصر العملية التعليمية وتوفر للمعلم والمتعلم بيئة تتصف بالمرونة والانفتاح على ألأفكار الجديدة وتوجد من الإمكانيات المادية والبشرية وتقنيات التعلم الحديثة للمدرسة ما يؤهلها للقيام بدوها الجديد في استثارة التفكير الإبداعي والميول لدى المعلمين والمتعلمين بحيث تصبح المؤسسة المدرسية بيئة جاذبة لهم بحيث تجعل عملية التعلم والتعليم متعة لديهم.

لم يعد الإبداع هو مجموعة صفات تتجمع في شخص لكي يبدع ويعطي بل تجاوزت مفاهيم الإبداع المعاصرة هذا المفهوم إذ أصبحت تركز على أن الإبداع يأتي نتيجة تضافر عدة عوامل وهي الشخص المبدع والمجال التخصصي الذي يعمل به والبيئة أوالمحيط التي يعمل بها(Csikszentmihalyi,1996)

ولتحقيق المناخ الإبداعي الذي ينمي الإبداع ويفجر الطاقات الإبداعية عند المعلم والمتعلم في المدرسة، فإن ذلك يتطلب من مدير المدرسة كقائد القيام بدور جديد وهو مساعدة المعلمين على ممارسة التدريس، بالأساليب الإبداعية وتوفير متطلبات ممارسته في الصفوف في بيئة مدرسية أمنه، وعلية أن يشعر معلميه

بأنه يقدر لهم مثل هذه الأساليب في تنمية الإبداع وطرق تدريسهم عندما يبدعون، ويكون مستعدا لتقبل الأفكار المخالفة لرأيه، ويهيئ مناخ مدرسي لتحقيق نمو الطلبة جسميا وعقليا ووجدانيا واجتماعيا للطلبة المبدعين ويشجع انجازات الطلبة ومعلميهم التي تتصف بالإبداعية ويفخر بها أمامهم وفي وجود المسئولين عن المؤسسة التعليمية كلما أمكن.

يستمد الإبداع المؤسسي المتمثل بالقيادة التربوية المدرسية وجودة من ثلاثة عناصر رئيسة مترابطة فيما بينها، ويشكل عنصر المناخ المؤسسي العنصر الرئيسي الذي يربط بين عنصري التفكير الإبداعي الهدف الذي تسعى المدرسة لتحقيقه ودور القائد في تهيئة المناخ المناسب لكل ذلك. أن الشخص المبدع هو مجرد طرف في عملية الإبداع، ولكن هناك طرفين آخرين وهما المجال التخصصي الذي يعمل به، والمحيط الذي ينتمي إلية. وهذا الاتجاه في تفسير الإبداع تبناه هورد جروبر. وبناء علية نود التأكيد على إننا وان كنا نعول على دور المدير كقائد في المدرسة إلا إننا يجب إلا نتجاهل دور كل من المجالات التخصصية في المدرسة والتي تتمثل في الأقسام العلمية، والمحيط وهو المجتمع وأهمية دوره في التواصل مع المدرسة، ولذا فأن العمل الإبداعي عمل تكاملي وديناميكي في نفس الوقت يجب ان ينمو في بيئة ابداعية.

وبيئة العمل الإبداعية في معناها الواسع كما يقول ألكسندرو روشكا في كتابة الإبداع العام والخاص تعني الوسط المباشر والتأثيرات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والثقافية والتربوية التي تحفز على الإبداع. وقد أظهرت كثير من الدراسات إلى أن الأسلوب الذي يتبعه القائد في محيط العمل هو جزء مهم من مؤثرات هذه البيئة الإبداعية والذي يتمثل في الأسلوب المعتدل للقائد تجاه الأفراد في المؤسسة والذي يقوم على التشجيع والتحفيز للفرد في محيط العمل وإيجاد الظروف المناسبة لتطوير الاهتمامات والاستعدادات في مجال النشاط المختلفة بما يمكن أن يسهم في تطوير الإنتاج في المؤسسة (روشكا، ١٩٨٩).

وقد قامت الباحثة امابلو " Amabile " بدراسة العوامل التي تؤثر على الإبداع لدى العاملين في بيئة العمل، وجاءت نتائج دراساتها لتؤكد دور " الدافعية الذاتية " أي أن الأفراد يكونون في أحسن حالات الإنتاج لديهم عندما يشعرون بالدافعية الذاتية ومبعثها " الاهتمام الشخصي " بالعمل أو بإشباع حاجة نفسية لديهم أو شعورهم بالتحدي إزاء عمل ما، ولكن إنتاجهم يقل إذا كان المصدر خارجيا.

أن المدير المبدع يعي ويقدر العوامل اللازمة لإيجاد بيئة إبداعية بالإضافة إلى كونه يتمتع بصفات الشخص المبدع فهو يقوم بإتباع أسلوب إداري يعكس ويترجم هذه الصفات في عمله (Amabile،1996).

ولكي يبدع الفرد لمؤسسته، يجب أن توفر المؤسسة بيئة تتقبل الإبداعات على أنواعها، إذ لا يمكن أن يبدع المرء في بيئة ترفض الجديد، وحتى تصبح بيئة المؤسسة المدرسية بيئة إبداعية، يجب على القائد التربوي وفريق إدارته أن يقتنعوا بأن المعلمين بإمكانهم أن يبدعوا ويبتكروا في طرق وأساليب تدريسهم بل ويجب أن يلغوا الكثير من القواعد العقيمة التي تضع حدود للمعلمين تعيقهم

في مهمتهم التربوية، ولما كان الإنسان عدو ما يجهل، فإن المدراء التقليدين يتخوفون من إعطاء صلاحيات للمعلمين، ويجعلون عملية تسيير عملية التعلم تأتي عن طريق واحد،من الأعلى إلى الأسفل فقط، أي الأوامر والتخطيط من الإدارة، والتنفيذ على المعلمين، وهذا ما يسبب مشكلة تبدو صغيرة، لكنها تتفاقم حتى تؤدي في بعض الأحيان إلى موت المؤسسات.عندما يخوض المعلم ميدان العمل فإنه يرى متغيرات وفرص لايراها المدير أو الإدارة، فيجب أن يتصرف لوحده أو أن يكون هناك تواصل مع الإدارة لتقرير المبادرة التي ستتخذ إزاء هذه المتغيرات أو الفرص. وترتبط خصائص المناخ المشجع أو المحرض على الإبداع في المدرسة بأمرين اثنين: الدافعية في شخصية القائد في المدرسة (المدير)، ويتطلب ذلك أن يكون القائد بخصائصه الدافعية مثيرا للمعلمين، متميزا بالاندفاع الذاتي، مطبقا الأصول والواجبات الأدبية كافة على الأعضاء وعلى نفسه أولا بالإضافة أن يكون ذا أفق واسع، منطلقا "مبدعا" في إعداده للمشكلات وحلها. والامر الثاني التميز في الإستراتيجيات أو السياسات أو الإجراءات والأدوات وأساليب العمل، بما تشمل علية من العلاقات الإنسانية المتبادلة. والتقبل المتبادل بين القائد والمعلمين،والمشاركة في اتخاذ القرار،وتشجيع كل ما هو جديد من أفكار تتعلق بالعمل التربوي.

من شروط تنمية الإبداع أن توفر المدرسة لمعلميها وطلابها بيئة تتقبل الإبداع وتؤمن بأهميته ودوره في التميز الحضاري ، وأول مواصفات هذه البيئة أن يؤمن المدير بأن معلميه وطلابه قادرون على أن يبدعوا ، وأن يبتكروا حلولا للصعوبات التي تواجههم في أعمالهم ، وأن يعطي معلميه صلاحيات للعمل على تحقيق أهدافهم حسب المتغيرات التي تطرأ ، مع وجود تواصل مع الإدارة ؛ لتكون على علم بما سيقومون به.

وينبغي للقيادة المدرسية التي ترعى الإبداع أن لا تكون أسيرت التعليمات وإنما تتصرف وفق ما ترى أن فيه مصلحة المدرسته . بحيث تولي الاهتمام الكامل لأفكار المشرفين التربويين والمعلمين والطلاب ، فتدرسها بعناية ، وتعمل على تطبيق الصالح منها ، وعلى تكريم صاحب الفكر المستنير ماديا ومعنويا ؛ ليعزز أداءه ، وتشعره بأنها تقدر عمله ، وبهذا تدفعه إلى المزيد من الإبداع . وايضا العمل على تغيير الأنظمة والقواعد والتعليمات التي تعيق عملية الإبداع وكذلك تغيير الأفكار التقليدية التي تعشش في عقول بعض المعلمين ، والأخذ بأيديهم بعيدا عن الأساليب التقليدية في العمل . (الزبيدي،٢٠٠١)

الإبداع سلوك إنساني خلاق يكمن في داخل كل فرد، يتدفق في حالات تحفيز المدارك،واستثارة الأحاسيس، من خلال وسائل عديدة، ويوجد أفرادًا متميزين، لديهم ملكة الحضور الدائم والحيوي للعقل الباطن(اللاواعي) وباستطاعتهم الحصول على أنسب الحلول وأفضله من مجموعة خيارات مطروحة، أو استنباط مجموعة رؤى وتصورات مبتكرة لمسألة وصفة على أنها مستعصية.

والإبداع والابتكار من الضرورات، والعناصر المهمة، و السمات الأساسية التي ينبغي توفرها في مدير ومعلم المدرسة العصري، وذلك نتيجة لتزايد

الطموحات، وتعدد الحاجات، وتنوعها، وتشكل ظاهرة العولمة وما تفرضه من تحديات في نواحي الحياة ومجالاتها جميعًا نقطة جوهرية في ضرورة الأخذ بالإبداع والإبتكار في إدارة العملية التعليمية، وقيادة مدرسة العصر .وهي بلا شك أحوج ما تكون إلى أسلوب يحمل بين طياته الإبداع والابتكار، والتجديد والديناميكية في مناحي العمل الإداري كلها (الخواجا، ٢٠٠٤)

إن مدير ومعلم المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة والفعالية، ولا أن يقنع بما وصل إليه من أدائه لعمله بإخلاص، إذ لا بد أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر ، من خلال تفجيره للطاقات الإبداعية الكامنة في النفس، وحفز القدرات الابتكارية في العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والابتكار والتجديد والمرونة المحك الأساسي الذي يدير به العملية التعليمية بمدرسته وصفه، وفي تحركاته في المجتمع المدرسي (شقور،٢٠٠٢)

إن المدرسة في العصر الحديث تتطلب من مدير المدرسة جهدًا إضافيا كي يتخذ لإدارته المدرسية مسارات خلاقة مبدعة، من خلال التخطيط للأهداف ووضعها، أو تحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، ويكون ذلك من خلال المشاركة والمناقشة واللقاءات المتنوعة والمختلفة داخل المدرسة وخارجها، كل هذا يهدف إلى تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها وتفويض الصلاحيات للعاملين معه في المدرسة ليشاركوه في المسؤولية، والقيام بأعباء المدرسة، والإشراف عليها، كي يكون هناك إلتزام بتنفيذ هذه الأهداف (الخواجا، ٢٠٠٤)

وعلى الرغم من كثرة تداول مصطلح الإبداع في نهاية القرن العشرين باعتباره أحد المفاهيم المهمة التي تؤثر في ممارسات المؤسسات المختلفة في حاضرها ومستقبلها، إلا أنه تباينت مفاهيم الإبداع باستخدامه مرادفا لبعض المفاهيم كالابتكار، والموهبة، والذكاء، والتفوق، لذلك لم يكن هناك إجماع على مفهوم واحد للإبداع، وتم استخدامه حسب موقعه.

وعرفه الشربيني وصادق (٢٠٠٢) بأنه "عملية تشير إلى مجموعة من السمات والقدرات والعوامل، التي تظهر في سلوك الشخص المبدع بدرجة عالية".

كما عرفه جروان(، ٢٠٠٤). بأنه: " مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية، التي إن وجدت في بيئة مناسبة، فإنها تجعل الفرد أكثر إحساسا بالمشكلات، ومرونة في التفكير، وإنتاجا للأفكار التي تتميز بالغزارة والأصالة، مقارنة بخبراته الشخصية أو خبرات أقرانه.

ويعرف أبو حلو، وأحمد،.(١٩٩٢). الإبداع بأنه " تلك البيئة التي تهيئ للابتكار والإبداع، والعوامل، والظروف البيئية التي تساعد على نموه، وتنقسم هذه الظروف إلى قسمين هما: الأول: الظروف العامة: وهي ظروف ترتبط بالمجتمع وثقافته بصفة عامة. الثاني: ظروف خاصة: وهي ظروف ترتبط بالمدرسة، والمعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين.

بينما أشار بيرنرد (Bernard ,2003) إلى مفهوم إدارة الإبداع بأنها: القدرة على توليد الأفكار المبتكرة والمفيدة وتقديم الحلول إلى المشكلات والتحديات اليومية.

وعرفه ديرجر (Drejer ،2002 ،) بأنه قدرة عقلية فردية على استرجاع الأفكار والحلول والمعلومات، والمعرفة السابقة، والاستفادة منها بشكل تراكمي في التعامل مع المشاكل للوصول إلى أفكار تتصف بأنها جديدة ومفيدة ومتصلة بحلّ أمثل لمشكلات معينة أو تطوير أساليب أو أهداف أو تعميق رؤية أو تجميع أو إعادة تركيب الأنماط المعروفة في السلوكيات الإدارية في أشكال متميزة ومتطورة.

أضاف وسيف (Wycoff , 2004) أبعاداً جديدة لماهية ومعنى الإبداع بشكل عام والإبداع الإداري بشكل خاص؛ إذ اعتبره مصطلحا اقتصاديا أو اجتماعيا أكثر من كونه مصطلحاً فنياً، ويمكن تعريفه باعتباره تغيير وتنظيم حصيلة ونتائج الموارد والإمكانات، علما بأن التغيير هو الذي يتيح الفرص لتحقيق الجديد، حيث يتكون الإبداع المنظم من البحث والتحصيل الهادف للفرص التي يتيحها التغيير لإبداعات اقتصادية أو اجتماعية.

ويعد الإبداع شكلاً راقياً من أشكال النشاط الإنساني، وقد شكّل منذ خمسينات القرن الماضي مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في العديد من الدول والمؤسسات. وهو ظاهرة سيكولوجية واجتماعية مركبة ذات محتوى حضاري وثقافي، تتفاعل فيه منظومات من العناصر والعوامل المتداخلة التي تتمحور حول الفرد المبدع وبيئته بجميع مكوناتها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية والتربوية(جروان، ٢٠٠٥).

كما يعد الإبداع ظاهرة معقدة تتفاعل فيها كثير من العوامل العلمية والتربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية فهو مجموع العمليات التي من خلالها تولد الأفكار وتتطور وتتحول إلى قيمة ملموسة، وهو مزيج من القدرات والإستعدادت والخصائص للفرد الذي إذا ما وجد في بيئة محفزة يمكن أن يتفاعل مع عناصرها ويرقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة ومفيدة بالنسبة لخبرات الفرد أو المؤسسة أو المجتمع؛ وهو متعدد المستويات كمستوى الفرد والمجموعة والمدرسة والمجتمع، والإبداع عملية يمكن مراقبتها، وتحليلها، وفهمها، وتكررها، وتعلمها، وإدارتها؛ إذ أشارت العديد من الدراسات إلى أن الإبداع أمر نمتلكه جميعا بدرجات متفاوتة ويمكن تشجيعه وتطويره وليس مقدرة مقترنة بالأشخاص الموهوبين وذوي القدرة الفائقة(2006 Florida, Gates).

وفي ضوء المراجعة المتأنية للدراسات المتعلقة في تنمية الإبداع في المدارس تبين إن هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهذا الموضوع والتي ركزت على تنمية الابداع لدى الطالب وقليلة التي االتي اهتمة بالابداع عند المعلم.

دراسة العاجز ، شلدان (٢٠١٠) هدفت الى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة، وقد استخدم

الباحثان المنهج الوصف التحليلي توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغير سنوات الخدمة، كما أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين لمتغير التخصص في البكالوريوس.

دراسة اللخاوي (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين وقد استخدم الباحث المنهج الوصف التحليلي. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلم.وعدم وجود فروق في متوسط درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

دراسة ترويمان (Toreme , 2003) هدفت إلى التعرف على العوامل التي يمكن أن يستخدمها المديرون لتكوين بيئة إبداعية في المدرسة ، والخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي في منطقة جوهانسبرغ التعليمية في جنوب أفريقيا . وأستخدم فيه ا المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة .وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها :أن من العوامل التي تساعد المديرين على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة تقويم الإنجازات بعدالة، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة وعدم الخوف من الفشل، والتعامل مع أخطاء العاملين بالتسامح والرحمة والحد من البيروقراطية بتركيز السلطات في يدٍ واحدة، وتوفير نظام اتصال يسمح بتبادل الخبرات والأفكار، وتشجيع الإبداع الفردي،

وتقديم الدعم النفسي، وإعطاء وقت كاف للمبدعين، ومنح الحوافز للمبدعين، وتوفير الإمكانات المادية اللازمة للإبداع .كما بينت الدراسة أن الإبداع يمكن تعلمه من خلال الجو المساعد والدعم، وأن من الخصائص التي تميز المناخ التنظيمي الإبداعي العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المديرين والعاملين، والاتصال المفتوح، والتعاون، وتجنب الانتقاد، والرؤية الواضحة من قبل الإدارة للمستقبل.

أجرت خطاطبة (٢٠٠٢) دراسة بعنوان "مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم". دراسة هدفت إلى قياس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، استخدمت الدراسة أسلوب الاستبيانات لإجراء الدراسة.وأظهرت نتائج الدراسة توفر الإبداع الادراي في المجالات الأربعة حيث احتل مجال مظاهر الإبداع الإداري في الاتصال المرتبة الأولى (٣,٦٣) وفي المرتبة الثانية مجال مظاهر الإبداع الادراي في التوجيه بمتوسط (٣,٥٥) وفي المرتبة الثالثة مجال مظاهر الإبداع في التخطيط بمتوسط (٣,٥٠) أما مجال مظاهر الإبداع الإداري في اتخاذ القرار فقد كانت بمتوسط (٣,٣٨). كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري المدارس عن مستوى الإبداع الإداري في التوجيه والاتصال تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار والتخطيط، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري المدارس عن مستوى الإبداع في التوجيه في اتخاذ القرار والتخطيط والاتصال تعزى إلى المؤهل العلمي، كما بينت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات مديري المدارس عن مستوى الإبداع والإداري في التوجيه واتخاذ القرار والتخطيط تعزى إلى متغير المنطقة في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات عن مستوى الإبداع في الاتصال تعزى إلى متغير المنطقة.

دراسة الينجتون (Allington،2001) دراسة بعنوان" المدارس الفعالة" بينت هذه الدراسة أسباب الضغوطات المتزايدة كما ناقشت ضرورة العمل على الإصلاح في النظام التدريسي من أجل الوصول إلى تطوير المدرسة ويتضمن هذا الإصلاح جميع المجالات في المدرسة من تنظيمات وخطط وتركيز على تطوير خبرة المعلمين وفي نفس الوقت خلق نظام عمل منظم يرتكز على تعزيز الإبداع في التعليم.

دراسة غوتام (Gautam، 2001) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية، ومعيقات الإبداع، وتقديم بعض الاقتراحات؛ لتفعيل واستخدم تقنيات الإبداع في المنظمات الإدارية في مدينة جوهو بهرو في ماليزيا .أستخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها :تشتمل تقنيات إنتاج الأفكار الإبداعية على تقديم تعاريف متعددة للمشكلة الأصلية الأمر الذي يساعد على تحديد نوع الحلول التي يسعى إليها ومداها، وافتراض محيط غير مألوف للمشكلة يبني على الإثارة، والجمع بين الأفكار المتناقضة من أجل كسر حاجز التفكير الاعتيادي، واستخراج دروس من ذلك المحيط وتبني أدوار مختلفة، وطرح المشكلة من خلال

رؤية كل دور، واستخلاص المفهوم عن طريق تحديد كل ما يقع خلف التعبيرات الأساسية في العبارة أو الجملة التي صيغت بها المشكلة بدقة والتوسع في طرح المشكلة، وتجزئة المشكلة إلى أفكار جزئية، من أجل إنتاج أكبر عدد من الأفكار في أقل وقت .كما أوضحت الدراسة أن من معيقات الإبداع ضعف الرغبة في طرح الأسئلة الافتراضية، مثل) ماذا -لو(، ووضع حل وحيد

للمشكلة المطروحة، ورؤية المشكلة من خلال مشكلات سابقة قديمة، ومقاومة الأفكار الجديدة .وبيّنت الدراسة من المقترحات لتفعيل استخدام تقنيات الإبداع تجنب تقييم الأفكار قبل تكوينها، وتقويم عرض الأفكار، وترتيبها حسب الأولوية، واستخدام معايير لتقويم الأفكار المطروحة تتمثل في التكلفة والقبول والملاءمة للهدف.

أجرى ابن (Ubben, 2000) دراسة بعنوان "مدير المدرسة: القيادة المبدعة من أجل مدارس فعالة". تقدم هذه الدراسة جسرا يربط بين القيادة التربوية وممارسة حل المشكلات عمليا. كما تقدم هذه الدراسة روابط بين القيادة التربوية والمدارس الفعالة خصوصا بما يتعلق بإنتاج الطلاب، وندعم الدراسة النظرية القائلة في المدارس هي عبارة عن وظيفة معقدة ذات عدة جوانب تتطلب تعلما متواصلا، وإن مدير المدرسة الفعال يجب أن يكون معلما قويا يركز على القضايا الرئيسية في التعلم والتعليم وتطوير المدرسة.

دراسة أمابل (Amabel, 1998) هدفت هذه الدراسة إلى وضع نموذج للعوامل التي تحفز السلوك الإبداعي وتدعمه أو تعيقه في مؤسسات القطاع العام في مدينة ملبورن باسترالي.أستخدم فيها المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها :أن من العوامل التي تحفز السلوك الإبداعي وتدعمه :الرغبة في المخاطرة والتحدي، وإتاحة حرية التصرف للعاملين أثناء تأدية أعمالهم، ودعم الأفكار الجديدة وتشجيعها، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية في بيئة العمل. كما بينت نتائج الدراسة أن من العوامل التي قد تؤدي إلى إعاقة الإبداع مناخ العمل الذي يشجع علاقات التنافس بدلا من التعاون، ويفرض قيوداً على العاملين أثناء تأدية أعمالهم وعدم عدالة أسلوب التقييم وكفاية الموارد.

دراسة فونتس(Fuentes,1996) ركزت هذه الدراسة على القيادة الإدارية من أجل تنمية الابداع والتغيير، من خلال برنامج خاص طبق على عينة من مديري المدارس الأمريكية ومساعديهم، وأستخدم فيها المنهج الوصفي الميداني وجمعت بياناتها من خلال المقابلات،والاستبيانات،والملاحظات من أجل وضع تصور علمي متكامل يهدف إلى تحسين الأداء لدى قيادات هذه المدارس، وما تشمله من مديرين تربَويَّن ومساعدين ووضعت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد هذا المجال متى عمل بها.وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) من حيث القيادة الإدارية من أجل تنمية الإبداع والتغيير تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة.

- **مشكلة الدراسة**:

أن عملية الإبداع سواء من قبل المعلم أو المتعلم بحاجة إلى قيادية تربوية واعية تحتضن كل عناصر العملية التعليمية وتوفر للمعلم والمتعلم بيئة تتصف بالمرونة والانفتاح على ألأفكار الجديدة وتوجد من الإمكانيات المادية والبشرية وتقنيات التعلم الحديثة للمدرسة ما يؤهلها للقيام بدوها الجديد في تنمية

الإبداع لدى المعلمين والمتعلمين،إن الدور الأساسي الذي تقوم به القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين والمتعلمين يدفع الباحث إلى دراسة مدى اثر القيادة المدرسة في تنمية الابداع عند المعلم .ولهذا جاءت هذه الدراسة محاولة كشف عن الاختلاف في دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع تبعنا لمتغيرات،الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي. .ولهذا ظهرت مشكلة الدراسة التي تتساءل عن دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظرهم.

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة الى تعرف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظرهم وكذلك الكشف عن الاختلاف في دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع تبعا، الجنس،الخبرة والمؤهل العلمي.

- **أسئلة الدراسة**:

تحديداً فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة ممارسة القيادة المدرسية لدوها في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظرهم وكذلك الكشف عن الاختلاف في دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع تبعا، الجنس،الخبرة والمؤهل العلمي.
- هل يختلف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات (الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي)؟.

- **أهمية الدراسة**:

وتبرز أهمية الدراسة في:

- أهمية القيادة المدرسية، ودورها الفاعل، وإسهامها في تحسين عملية التعليم والتعلم، ومدى مساهمتها في تطوير مهارات الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الأساسية.
- دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس الأساسية الخاصة في الاردن.
- تشجع هذه الدراسة على إجراء مزيد من الدراسات حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع.
- تشكل هذه الدراسة حافزاً للعاملين في مجال القيادة والإدارة المدرسية للتعرف إلى دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الأساسية، من أجل تعريفهم بطرق القيادة المدرسية فيما يتعلق بتنمية الإبداع.
- الاستنتاجات والتوصيات التي ستتوصل إليها الدراسة ستساعد في تنمية الإبداع في المدارس عامة.

- **حدود الدراسة**:

- تقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الخاصة في الاردن للعام الدراسي (٢٠١٠ – ٢٠١١).
- تعمم نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة الذي أخذت منه العينة.

- **تعريف المصطلحات**:

يرى الباحث أن الدراسة تستدعي التعريف بالمصطلحات الآتية

- **الدور**:

يعرفه أحمد (٢٠٠٠) بأنه:"مجموعة من الوظائف والمهام والمسئوليات المتوقعة والتي يمكن أن يقوم بها تنظيم أو قطاع مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع".(أحمد، ٢٠٠٠ ، ٣٥). ويعرفه الباحث (إجرائيا): " هو عبارة عن الوظائف والمهام والمسئوليات المتوقعة التي تقوم بها القيادات المدرسية لتحقيق أهداف تربوية داخل المدرسة".

- **القيادة المدرسية**:

يعرفه عبدو (٢٠٠٠) بأنه:"قائد تربوي يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها منه طبيعة الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح".(عبدو،٢٠٠٠ ،٩٨). ويعرفه الباحث (إجرائيا): "هو الشخص الذي يقوم بالأعمال الإدارية والفنية في مدرسته بغرض تطوير معلميه ورفع مستوى طلاب مدرسته من خلال استثمار الموارد المادية والبشرية وحسن تنظيمها.

- **المدارس الأساسية الخاصة**:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها:"هي المدارس الأساسية التي تدار من قبل القطاع الخاص وباشراف فني من وزارة التربية والتعليم في الاردن.

- **الإبداع**:

ويعرفه توفيق(2002) بأنه: إنتاج أفكار جديدة، وغير مألوفة، ووضع هذه الأفكار موضع التنفيذ (توفيق،2002 ،13). ويعرفه الباحث (إجرائيا): هو استحداث شيء جديد وأصيل يضاف إلى رصيد التعلم أو تطوير ماهو قائم ليبدوجديدا".

- **تنمية الإبداع**:

العملية التي يترتب عليها تطوير فكرة أو ممارسة أو منتج أو خدمة جديدة والتي تم تبنيها من قبل العاملين في المنظمة، أو فرضها من قبل أصحاب القرار، بحيث يترتب عليها إحداث نوع من التغيير في بيئة أو عمليات أو مخرجات المنظمة (Wycoff، ٢٠٠٤). ولإغراض هذه الدراسة تعرف إجرائيا: بأنها مجموعة الأنشطة والأساليب التي يتم اتخاذها وتطويرها في المدارس الخاصة لتشكيل الأنظمة وصياغة الخطط التي تهدف إلى تطوير المعلمين وتحفيزهم ليكونوا مبدعين ويقدموا الأفكار الإبداعية، والتي تستمر من لحظة تقديم الأفكار الإبداعية حتى لحظة ترجمتها إلى أرض الواقع.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

يتناول هذا الجزء من الدراسة وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث من حيث منهج الدراسة، ووصف مجتمعها، ثم تحديد عينتها، وعرض خطوات الدراسة.

- **منهج الدراسة** :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الأساسية الخاصة الاردنية في الاردن والبالغ عددهم حوالي (٥٠٠٠) معلما ومعلمة للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ منهم (٢٨٠٠) معلما و (٢٢٠٠) معلمة.أما عينة الدراسة فتكونت من (٤٠٠) معلما ومعلمة بنسبة (٨٪) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع العينة.

جدول (١) : توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٠٠	٥٠٪
	إناث	٢٠٠	٥٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	٢٢٨	٥٧٪
	أكثر من بكالوريوس	١٠٢	٤٣٪
الخبرة	١٠ سنوات فما دون	٢٨٩	٧٢,٢٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١١١	٢٧,٧٥٪

- **أداة الدراسة** :

بعد الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاستبانة مثل: دراسة العاجز، شلدان (٢٠١٠)، ودراسة اللخاوي (٢٠٠٨)، قام الباحث ببناء أداة الدراسة وذلك من خلال تحديد مجال الاستبانة، ومن ثم صياغة فقرات الاستبانة كل فقرة حسب انتمائها للمجال بحيث تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية من (٤٥) فقرة.

- **صدق الأداة وثباتها** :

تم عرض الأداة التي تم تطويرها على (١٢) محكم تربوي من ذوي الاختصاص، وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات الاستبانة وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٤٥) فقرة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تبين أن بعض الفقرات كان ارتباطها بمجال الاستبانة ضعيفا فتم استبدالها بفقرات جديدة، كما تم حذف بعض الفقرات الأخرى وهكذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٣٤) فقرة، وقد أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (صغيرة جدا ، صغيرة ، متوسطة كبيرة ، كبيرة جدا). وأما ثبات الأداة فتم التحقق منه عن طريق استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيق استبانة درجة ممارسة القيادة المدرسية لتنمية الابداع عند المعلمين على مجموعة من المعلمين مكونة من (٢٠) معلما ومعلمة من خارج العينة الفعلية للدراسة ، حيث تم إعطاء كل معلم أو معلمة رقما من ١- ٢٠ وبعد مضي أسبوعين تم تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بالأرقام نفسها التي أعطيت في المرة الأولى وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين العلامات المحصلة في المرتين ووجد انه (٠,٨٣) هذا يدل على أن قيمة ثبات الاستبانة عالية، هذه القيمة تطمئن الباحث. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة بواسطة معادلة كرومباخ ألفا(Cronbach-Alpha) وكان(٠,٩٠) في مجالها الأساسي هذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- **متغيرات الدراسة**:

- المتغير التابع : درجة ممارسة القيادة المدرسية لدوها في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين.

- التغيرات المستقلة:
  - الجنس: الذكور والاناث.
  - المؤهل العلمي: بكالوريوس فما دون، اعلى من بكالوريوس.
  - الخبرة: ١٠ سنوات فما دون، اعلى من ١٠ سنوات.

- **إجراءات تصحيح أداة الدراسة** :

لتصحيح أداة الدراسة تم توزيع الأداة حسب سلم ليكرت الخماسي كما يلي: صغيرة جدا ١ (درجة)، صغيرة وأعطيت ٢ (درجتان)، متوسطة وأعطيت ٣ (درجات)، كبيرة، وأعطيت ٤ (درجات)، كبيرة جدا وأعطيت ٥ (درجات). وبعد رصد درجات كل معلم، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة وثم حساب متوسطات الفقرات الكلية، ولتحديد درجة ممارسة القيادة المدرسية لتنمية الابداع عند المعلمين في المدارس الخاصة في الاردن وبناء على توصية المحكمين تمّ اعتماد التصنيف التالي لمستوى المتوسطات الحسابية:

- المستوى المنخفض ويمثله المتوسط الذي يقع بين ١ إلى أقل من ١,٢٥
- المستوى المتوسط ويمثله المتوسط الذي يقع بين ١,٢٦ إلى أقل من ٢,٥١
- المستوى المرتفع ويمثله المتوسط الذي يقع بين ٢,٥٢ إلى أقل من ٣,٧٧.
- المستوى المرتفع جدا ويمثله المتوسط الذي يقع بين ٣,٧٨ - ٥.

- **المعالجات الإحصائية**:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة مقياس درجة ممارسة القيادة المدرسية لتنمية الابداع عند المعلمين.

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "t-test" لتعرف على دلالات الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين على أداة مقياس درجة ممارسة القيادة المدرسية لدورها في تنمية الابداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة تبعا لمتغيرات الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي.

- **نتائج الدراسة**:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:" ما درجة ممارسة القيادة المدرسية لدوها في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين ؟"

استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية وقد كانت النتائج على النحو التالي:

الجدول رقم (٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على استبانة درجة ممارسة القيادة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	تساعد في وضع خطط علاجية فاعلة في تنفيذ المنهاج.	٣,٦٨٥٠	٠,٩٢٠٨
٧	تؤكد على ربط المنهاج الدراسي بتطبيقاته العملية بأنشطة تثير الإبداع.	٣,٦٨٠٠	٠,٩٩٥٠
٨	تشجع على استخدام الحاسوب في تطبيق بعض دروس المنهاج التي تنمي الإبداع.	٣,٦٦٥٠	١,٠٧٩٦
١٠	ترشد إلى تطوير وتعديل الاختبارات بما يتناسب مع برامج تطوير الجودة.	٣,٦٢٧٥	١,٠٢٧٨
٢	تطلع المعلم على التعديلات التي تطرأ على المنهاج المدرسي التي تستهدف تنمية الإبداع.	٣,٦٠٢٥	١,٠٦٦٤
٢٩	تشجع المعلمين استخدام أساليب تربوية إبداعية في التدريس.	٣,٥٨٠٠	٠,٩٣٥٨
٤	تجهز المرافق المدرسية للاستخدام الفعّال.	٣,٤٩٧٥	٠,٩٩٣٧
١٢	توزع الأعباء الدراسية على المعلمين بشكل عادل يعزز الإبداع.	٣,٤٨٠٠	١,٠٤٧٥
١	تشجع القيادة المدرسية على إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية.	٣,٤٤٧٥	١,٠٤٤٠
٢٢	تحرص على ضرورة توزيع المعلمين على الأنشطة الإبداعية.	٣,٤٢٠٠	٠,٩٣٨٥
٢١	تقدر أعمال المعلمين الإبداعية وتعمل على تدعيمها.	٣,٤١٢٥	١,١٠٢٤
١١	تشجع على حضور الندوات والمؤتمرات التي تنمي الإبداع.	٣,٤٠٢٥	٠,٩٩٨٩
٣٤	تسمح بالحوار مع المعلمين ومناقشتهم في العمل التربوي.	٣,٣٧٥٠	١,٠٢٥٦
٢٠	توثق العلاقة بين المعلمين على أساس من التسامح والجدية في العمل.	٣,٣٧٢٥	١,١١٤٣
٢٧	تهتم باستشراف المستقبل.	٣,٣٥٥٠	١,٠٤٩٦
٣١	تعمل على غرس مبادئ الابتكار والتجديد في نفوس المعلمين.	٣,٣٥٠٠	٠,٩٧٢٠
٢٨	تمارس النمط الشوري مما يزيد من تنمية الإبداع.	٣,٣٤٠٠	١,١٤٥٧
٦	تخصص ميزانية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع.	٣,٣٣٥٠	١,٠٨٤٣
١٧	تحرص على أن يتعرف المعلمون على إنجازات الآخرين.	٣,٣٢٧٥	١,٠٠٦٣
٥	تخصص ميزانية للأنشطة الصفية التي تنمي الإبداع.	٣,٣٢٠٠	١,١٥٧٩
١٨	تلبي حاجات المعلمين بشتى أشكالها.	٣,٣١٢٥	١,٠٤٢٨
٣٠	تساعد المعلمين في تنمية المهارات الخاصة لديهم.	٣,٢٩٧٥	١,٠٢٥٤
٢٦	تعقد جلسات من المدير والمعلمين للعصف الذهني.	٣,٢٦٥٠	١,٠٨٢٩
٣٢	تمنح المعلمين صلاحيات تساعد في تنمية الإبداع.	٣,٢٥٠٠	١,١٥٧٩
١٦	تحرص على توفير المناخ المشجع للمعلمين على إظهار الإبداعات.	٣,٢٤٧٥	١,٠٧٦٦
٢٤	تشارك المعلمين المبدعين في وضع الخطط.	٣,٢٤٠٦	٠,٩٦٠١
٢٣	تتابع توزيع المعلمين على الفصول حسب القدرات الإبداعية.	٣,٢٣٢٥	١,٠٨٩٢
١٤	تعطى فرصة زمنية كافية في اجتماعاتها لتشجيعنا على الإبداع.	٣,٢٣٠٠	١,٠٨٨٦
١٩	تنظم لقاءات مفتوحة بين المعلمين المبدعين.	٣,٢١٢٥	١,١٥٥٧
١٣	تشجع على عمل البحوث الإجرائية بما يحقق النمو المهني.	٣,١٢٢٥	١,٠٣٦٦
٢٥	تُعقد دورات لتأهيل المعلمين في تنمية الإبداع.	٣,١٢٢٥	١,١٤٧٠
٣	تشارك المعلم في تقييم المنهاج من منظور إبداعي.	٣,١١٠٠	١,١٦٤٦
٣٣	تعمل على تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا.	٣,٠٢٥٠	١,١٧٨٠
١٥	تنظم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين.	٢,٥٠٥٠	١,٢١٨٨
	المتوسط الحسابي الكلي	٣,٣٢٧٠	١,٠٠٥٦

يتبين من الجدول رقم (٢)ان المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة هو(٣,٣٢٧٠) مما يعني أن درجة ممارسة القيادة المدرسية لدورها في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن جاءت بدرجة مرتفعة، ويعزو

الباحث ذلك إلى عنصر المنافسة القائم بين المدارس الخاصة لاستقطاب اكبر عدد ممكن من الطلاب لتحقيق عائد مادي أكبر كونها مؤسسات ربحية، ولهذا فانها تركز على تطوير المعلم من خلال تنمية الابداع لديه من منطلق حتى تنتج طالب مبدع فالابد ان يكون هناك معلم مبدع قادر على تنمية الابداع عند طلبة، وهذا كله يصب في مخرجات المؤسسة التعلمية الخاصة، بحيث يصبح اداة تسويقية لها يضمن بقائها ومنافستها في السوق التعليمي الخاص.

يتبين أيضا من الجدول رقم (٢)أن أعلى فقرتين هما: الفقرة رقم (٩) والتي تنص على " تساعد في وضع خطط علاجية فاعلة في تنفيذ المنهاج." حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٨٥٠)، ويعزو الباحث ذلك إلى ان القيادة المدرسية في المدارس الخاصة تسعى الى المنافسة من خلال مخرجاته التعليمية لاستقطاب الطلبة حيث يؤدي ذلك الى تحقيق ارباح مادية للمدرسة كونها مؤسسة تعلمية ربحية، ولهذا تركز على تنفيذ المنهاج بفاعلية من خلال وضع خطط علاجية فاعلة لتحقيق ذلك،وبالتشارك مع المعلمين مما يؤدي الى تنمية الإبداع لديهم .

وجاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " تؤكد على ربط المنهاج الدراسي بتطبيقاته العملية بأنشطة تثير الإبداع " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٨٠٠)، ويعزو الباحث ذلك إلى ان القيادة المدرسية في المدارس الخاصة تشجيع المعلمين على ربط المنهاج بتطبيقاته العملية بأنشطة تثير الإبداع لتعزيز المقررات الدراسية بما يخدم النواحي الإبداعية لدى المتعلمين والمعلمون مما يشجعهم على الاهتمام بتطوير أدائهم وقدراتهم وهذا يساعدها على المنافسة وتعزيز وجودها في قطاع التعليم الخاص .

كما يتبين أن أقل فقرتين هما الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على " تعمل على تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا " حيث جاءت بمتوسط حسابي (٣,٠٢٥٠) رغم ان هذه الفقرة جاءت قبل الاخير الا ان متوسطها الحسابي جاء بدرجة مرتفعة مما يعني ان هناك تحفيز ماديا ومعنويا للمعلمين بمستوى عالي وهذا يساعد المدارس الخاصةعلى المحافظة على معلميها من الانتقال الى مدارس منافسة اخرى ويولد لديهم انتماء وولاء كبيرين لمدارسهم ويكون له دور كبير في تنمية الابداع عندهم.

وجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على " تنظم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين." حيث جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٠٥٠) وهو بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك بمحدودية دور القيادة المدرسية في النواحي المالية كون الربحية هو الاساس الذي تقوم علية المؤسسات التعلمية الخاصة وبالتالي لا تستطيع تنظم رحلات علمية ترفيهية ومسابقات علمية لتنمية الإبداع لدى المعلمين كونها تحتاج الى مبالغ مالية كبيرة قد لا تكون مرصودة من قبل مالكيها، مما قد يؤثر على درجة تنمية الإبداع لدى المعلمين.

الإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على: هل يختلف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي)؟. سيتم تفصيل هذا السؤال إلى عدة أسئلة حسب المتغيرات والإجابة عنها كما يلي:

أ. هل يختلف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسيةالخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير (الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول " دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين " تعزى لمتغير الجنس"

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	ذكر	٢٠٠	١١٧,٥٤٠٥	١٨,٤١	٣,٦٦٦	٠,٠٠٠
	أنثى	٢٠٠	١١٢,٣٥٩٩	١٠٩,٦٣	٣,٦٥٢	

يتبين من الجدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α<٠,٠٥)حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور (المعلمين) حيث حصلوا على متوسطٍ حسابي أعلى من المعلمات ويعزو الباحث ذلك إلى أن الذكور أكثر استقراراً من الاناث في عملهم في المدارس الخاصة ولديهم الوقت الكافي لممارسة عملية تنمية الإبداع بدرجة أكبر من المعلمات التي تقع على عاتقهن الاعباء المنزلية بالاضافة الى العمل.

ب. هل يختلف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير (الخبرة)؟

جدول رقم (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول " دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين " تعزى لمتغير الخبرة"

الأبعاد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
	١٠ سنوات فما دون	٢٨٩	١١٢,٣٥٩٩	٢١,٨٤٤٥	١,٧١٣	٠,٠٩٤
	أكثر من ١٠ سنوات	١١١	١١٦,٥٤٠٥	٢١,٨٥٢٣	١,٧١٤	

يتبين من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α<٠,٠٥)حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن القيادة المدرسية لا تمارس أي نوع من التمييز بين الخبرات المختلفة في عملية تنمية الإبداع لدى المعلمين سواء كان في توزيع المعلمين على الأنشطة الإبداعية أم في التوجيهات الفنية للمعلمين للارتقاء بمستوى الإبداع لديهم.

ج. هل يختلف دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسيةالخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)؟

جدول رقم (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول " دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين " تعزى لمتغير المؤهل التعليمي"

الأبعاد	المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت "	مستوى الدلالة
	بكالوريوس فما دون	٢٢٨	١١٣,٣٧٩٢	٢٣,٢٧٠٩	٠,٢٥٣	٠,٠٠٢
	أكثر من بكالوريوس	١٠٢	١١٣,٩٣١٤	١٧,٣٧٧١		

يتبين من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α<٠,٠٥)حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في الاردن من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين مستواهم التعليمي اكثر من بكالوريوس حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى من المعلمين الذين مستواهم التعليمي بكالوريوس فما دون ويعزو الباحث ذلك الى الخبرات المتنوعة التي يمتلكها المعلمين الذين مستواهم التعليمي اكثر من بكالوريوس واطلاعهم على العلوم التربوية واثراء معلوماتهم من خلال دراساتهم العليا في الجامعات مما يساعدهم على استجابة بفاعلية اكبر لتوجيهات والإرشادات القيادة المدرسية وهذا يساعد في تنمية الإبداع لديهم بدرجة أكبر من المعلمين الذين مستواهم التعليمي بكالوريوس فما دون.

- **التوصيات**:

- ضرورة توفير مجموعة من التسهيلات المادية والمعنوية في البيئة المدرسية التي من شأنها تعزيز النمو الإبداعي لدى المعلمين .
- ضرورة أن تخصيص الهيئات المالكة للمدارس الخاصة في ميزانياتها مبالغ مالية للقيادة المدرسية لتنظيم رحلات ترفيهية علمية للمعلمين، بهدف تنمية الجانب الإبداعي لديهم.
  على الإدارة المدرسية أن تعمل بصورة دائمة ومتجددة على تنمية، وتطوير الهياكل ،والأنظمة، وأساليب العمل، بما يؤمن الإسهام والمشاركة، ويحفز على الإبداع، ويشجع على البحث والتجريب، والمبادأة والتجديد.
- أن تحث القيادة المدرسية المعلمين على المشاركة في المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية التي تسهم في تنمية الإبداع لديهم.
- ضرورة تشجيع المعلمين على إتقان استراتيجيات التدريس، وأساليب التعلم التي تنمي مهارات الإبداع وتنميته.
- تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي الابتكار مثل: حل المشكلات، والاكتشاف والألعاب، والعصف الذهني، والاستقصاء، والتفرد في التعليم.

- **المراجع** :

- أحمد، إبراهيم (٢٠٠٠): **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أبو حلو، يعقوب عبد الله وعلي أحمد العمر (١٩٩٢). أثر المستوى التعليمي والجنس في القدرة على التفكير الابتكاري. **مجلة شؤون اجتماعية. سنة ٩ . ع:٣٦**. الإمارات العربية المتحدة.
- توفيق، عبد الرحمن : (٢٠٠٢) **أفكار لكسر الإطار حتى لا يبقى الحال على ما هو عليه** .القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، الرياض، السعودية.
- جروان، فتحي (٢٠٠٤). **الإبداع والموهبة والتفوق**. دار الفكر للطباعة والنشروالتوزيع: عمان.
- جروان، فتحي (٢٠٠٥). **دور المجتمع**، الأسبوع العلمي الأردني الحادي عشر "تفعيل منظومة الإبداع الوطنية: نحو تحسين تنافسية الاقتصاد الأردني" بالتعاون مع المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، والجمعية العلمية الملكية، خلال الفترة ١٤- ٢٠٠٥/٩/١٥..
- خطاطبة، سهى محمود (٢٠٠٢).**مستوى الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية، جامعة اليرموك تخصص الادراة التربوية، الأردن، اربد.
- الخاوي، محمد فتحي(٢٠٠٨):"**دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخواجا، عبدالفتاح (٢٠٠٤) : **تطوير الإدارة المدرسية**، دار الثقافة، عمان ,المملكة الأردنية.
- روشكا، ألكسندر (١٩٨٩). ترجمة / غسان أبوفخر. الإبداع العام والخاص. **سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون**: دولة الكويت.
- الزبيدي، سلمان عاشور (٢٠٠١) : **الإدارة الصفية الفعالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة** ، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس، ليبيا.
- شربيني، زكريا وصادق، يسرية (٢٠٠٢). **أطفال عند القمة: الموهبة، التفوق العقلي الإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شقور ، محمد حسن (٢٠٠٢): **الادارة المدرسية في عصر العولمة** ، ط٣ ، دار المسيرة عمان المملكة الأردنية الهاشمية.
- العاجز، فؤاد و شلدان،فايز (٢٠١٠) دور القيادة المدرسية في تنمية الابداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين" (**مجلة الجامعة الإسلامية**) سلسلة الدراسات الإنسانية (المجلد الثامن عشر، العدد الأول، ص ص١-٣٧.
- عبدو، عبد القادر (٢٠٠٠): **إدارة المدرسة الابتدائية**، ج٣، القاهرة: مكتبة النهضة.

- Allington, R. (2001). " schools that work", USA: Allyn & Bacon-

- Amabile, T. (1998). Amodel of creativity and innovation in organization reasearch. Organizational Behavior, 10, 123-167.

- Amabile, T. M.(1996). **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press.

- Bernard, S. (2003). Creative manager, retrieved from **http://www.prm.nau.edu/prm426/creative_Manager_lesson.htm**

- Csikszentmihalyi, M. (1996). **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins Publisher.

-Drejer, A. (2002). Situations For Innovation Towards a Contingency, Model, **European Journal of Innovation Management**, 5 (1) pp.2-17.

- Evan, S,J.(1999). **Creative thinking in the decision management sciences**. Cincinnati. Ohio: South Western publishing Co.

- Florida, Richard & Gates, Gary(2006). **The University and the Crestive Economy**. New Yourk.

- Fuentes Nancy, DC,(1996):**Improvoement strategies at six culturally- different school**,Office of education research and Improvement(ED).

- Gautam, k. (2001). Conceptual blockbuster creative idea generation teachniques for health administrators, **Hospital topics**, 74(4).

- Toremen, F. (2003). **Creative school and administration. Educational sciences**: theory & practical, 3(1), 248-253.

- Ubben, G. (2000). **"Principles: the creative leadership for effective schools, USA: Allyn & Bacon**.Changing the World: A Framework for the Study of Creativity.(135-158). U.S.A: Greenwood Publishing Group.

- Wycoff, J. (2004). Innovation DNA: A Good Idea Isn't Enough. It Has to Create Value. **Magazine Title: T&D. 56(1) P25**.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" فاعلية برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالأردن "

إعداد :

د / عبد الرؤوف إسماعيل محمود محفوظ
أستاذ الإعاقة السمعية واضطرابات النطق المساعد
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالأردن"

د / عبد الرؤوف إسماعيل محمود محفوظ

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات النطقية والصوتية في بعض رياض الأطفال في محافظة الزرقاء بالأردن ، واختبار فاعليته ، وقد تم اختيار أفراد هذه الدراسة من الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والصوتية في بعض رياض الأطفال في مدينة الزرقاء ، وكان اختيار أفراد الدراسة مبنياً على مجموعة من الشروط أهمها ألا تصاحب الاضطراب النطقية أية إعاقة أخرى ، وقد كان عدد الأطفال الذين تنطبق عليهم هذه الشروط ستين طفلا تم تقسيمهم بشكل عشوائي على اربعة مجموعات بالتساوي مجموعتين (ذكور) (تجريبية وضابطة) ومجموعتين (اناث) (تجريبية وضابطة) بواقع خمسة عشر طفلا في كل مجموعة ، وقد تم اختيار مجموعتين من الاربعة عشوائيا لتكون مجموعتين تجريبيتين يمكن ان تخضع لبرنامج معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية ، ، وقد استغرق تطبيق البرنامج العلاجي على أفراد المجموعتين التجريبيتين أربعة شهور بمعدل اثنتي عشرة جلسة شهريا ، وبذلك أصبح عدد الجلسات التي تلقاها كل طفل اربع وأربعين جلسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات المجموعتين الضابطتين وذلك في اختبار الاضطرابات النطقية كما تم التوصل الى فروق دالة إحصائيا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اناث والمجموعة الضابطة إناث في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية ووجود فروق دالة إحصائيا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة الضابطة ذكور في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية وقد أوصى الباحث إلى ضرورة تفعيل دور برامج التدريب الصوتي في مرحلة رياض الأطفال لما لها من دور بارز في تنمية الاصوات اللغوية .

• **مقدمة** :

تعد الاضطرابات الصوتية والنطقية من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعاً بين أطفال ما قبل المدرسة. فقد أشار جبسون (Gibson,2003) إلى أن (٧٥٪) من مجمل الأطفال في مرحلة رياض الأطفال لديهم اضطرابات صوتية ونطقية، وعلى الرغم من قلة الدراسات العربية حول الإضطرابات الصوتية والنطقية لمرحلة رياض الأطفال، إلا أن ظاهرة شيوعها بين الأطفال في العديد من المجتمعات أمراً لا يمكن تجاهله ، فقد أصبحت الاضطرابات الصوتية ظاهرة تلفت الانتباه بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة رياض الأطفال (Angew et al., 2004) مما حث العاملين في مجال علاج اللغة و النطق للاهتمام بهذه الفئة وتقديم البرامج العلاجية المناسبة.

يرى هيبسون (Hagnes,2002) إلى أن اضطرابات النطق واللغة من أهم الاضطرابات التي تنتشر في رياض الأطفال حيث بلغت نسبة انتشارها بينهم إلى ٦٠ ٪ وأن اضطرابات النطق وحدها لدى رياض الأطفال بدرجة بسيطة تصل إلى ٤٩٪ وتتمثل نوعية هذه الاضطرابات في الحذف والإبدال والتحريف ، وأحيانا

بوجود خلل في النطق ،وتمثل اضطرابات الصوت لدى رياض الأطفال نسبة اقل من اضطرابات النطق حيث بلغت ٢٦,٤٪ ويلي ذلك اضطرابات الطلاقة الكلامية والتي تمثل ٤٪ والتأتأه بنسبة ٣٪، وقد أظهرت البحوث الخاصة المتعلقة باللغة لدى رياض الأطفال على وجود معدل عال من حدوث المشكلات الخاصة بالنطق وهى من المجالات التي يعانى منها هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى مجالات أخرى مثل صعوبات محدودة في الحصيلة اللغوية، وتمييز سمعي غير مناسب للأصوات مما يزيد من الاضطرابات النطقية الناتجة عن عدم سماع الأصوات بطريقة سليمة إلى غير ذلك(الزريقات ،٢٠٠٣).

تلعب الاضطرابات النطقية والصوتية عند الأطفال دورا بارزا في عملية التكيف الاجتماعي لدى الاطفال فهي إحدى الأسباب الرئيسة في صعوبة تكيفه الاجتماعي بسبب ما يلاقيه من سخرية من الرفاق او من البيئة المحيطة به وذلك لأن اللغة تحتل مكانا هاما في عملية التكيف الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي في المستقبل ، كما أن تحسن النطق واللغة لدى الأطفال في مرحلة الروضة تحقق شعور الطفل بالأمن والطمأنينة بما تتضمنه من كلمات ، ومن ثم يتأثر توافق الفرد الاجتماعي إلى حد كبير باللغة (الزريقات ٢٠٠٥)، كما تمثل الاضطرابات النطقية عبئا ثقيلا لدى الأطفال مما يجعل من علاج تلك الاضطرابات ضرورة ملحة للإقلال من حجم الاضطرابات الوظيفية ولمساعدة الطفل على القيام بالعمليات التواصلية اللازمة لتحقيق التوافق على المستوى الشخصي والاجتماعي ، ويجب في هذه الحالة تصميم البرامج للعلاجية وفق حاجة الطفل مع الأخذ في الإعتبار طبيعة الاضطرابات النطقية والصوتية التي يعاني منها الطفل .

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تركز على معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى مجموعة من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال أو (أطفال ما قبل المدرسة)، كذلك تعود أهميتها إلى معرفة خصائص الاضطرابات الصوتية والنطقية عند هذه الفئة، وبناء الخطط العلاجية المناسبة التي تساعدهم على تجاوز هذه المشكلات لاسيما وأن الجوانب اللفظية تعتبر من الجوانب اللغوية التواصلية الضرورية لكل فرد، نظرا لما يعانيه هؤلاء الأطفال من مشكلات تتعلق بصحة التواصل الاجتماعي والأكاديمي، وتعد هذه الدراسة محاولة لتحقيق هذه الأهمية عن طريق تصميم برنامج علاجي لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى رياض الأطفال، ولا شك أن هذا الجانب ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية التطبيقية.

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- إعداد مقياس لاضطرابات النطق لدى مرحلة رياض الأطفال.
- وضع برنامج تربوي لمعالجة الاضطرابات الصوتية لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية في رياض الأطفال.

- دراسة فاعلية البرنامج العلاجي للاضطرابات الصوتية والنطقية لدى أطفال الروضة .

- **مصطلحات الدراسة**:

- اضطرابات النطق Articulation Disorders : تعرف اضطرابات النطق بأنها تلك الاضطرابات التي تظهر أثناء نطق أحد الأصوات الكلامية في أي موضع من مواضع الكلمة وبأي حركة من الحركات المختلفة ، وقد تأخذ أشكالا متعددة من الحذف والإبدال والتشويه والإضافة أو غير ذلك مما يعوق عملية التواصل ويؤدى إلى معاناة الطفل النفسية وانعكاسها على حياته المستقبلية (Snow, 1991) .
- الاضطرابات النطقية للأصوات : وهي الأخطاء التي يقع بها الأطفال عند نطقهم للأصوات اللغوية والتي تتخذ أحد الأشكال التالية: الحذف التشويه، الإبدال، والإضافة سواء كان ذلك في بداية الكلمة أم منتصفها أم آخرها (Wilson. 2006).
- برنامج تنمية الأصوات اللغوية: هو خطة محددة تشمل مجموعة التدريبات النطقية الضرورية لتنمية الأصوات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والصوتية في مرحلة رياض الاطفال في مدينة الزرقاء .
- النظام الصوتي (Phonology) وهو النظام المسئول عن إنتاج الأصوات الكلامية والمتمثل بجهاز النطق الذي يعمل على إنتاج الأصوات الكلامية على اختلاف مخارجها (Snow and Milisen,1994).

- **مشكلة الدراسة** :

في حدود علم الباحث أنه لم تجر أية دراسة عربية تطرقت إلى تنمية الاضطرابات النطقية لدى الأطفال في مرحلة الروضة. لذلك فان هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى فاعلية برنامج علاجي في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال ؟

ومن خلال هذا التساؤل اشتقت الفروض الصفرية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية ولصالح المجموعة التجريبية على اختبار الاضطرابات النطقية .
- يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين البرنامج وجنس الطفل فيما يتعلق في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية .
- توجد فروق دالة إحصائيا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اناث والمجموعة الضابطة

إناث في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية .

- توجد فروق دالة إحصائياً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة الضابطة ذكور في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية .

- **الإطار النظري** :

يبدأ استعداد الطفل لتدريب الجهاز الصوتي منذ لحظة الولادة عندما يصدر الطفل الصرخة الأولى، ويستمر الطفل باكتساب النظام الصوتي من خلال الأصوات البسيطة التي تخرج منه حتى يمتلك الطفل نظامه الصوتي المتكامل ويكون ذلك في حوالي الشهر الرابع والعشرين أي في الثانية من العمر، ويبدأ الطفل في هذا العمر إدراك الفروق التي تخص لغته وتجاهل الفروق المرتبطة باللغات الأخرى (Khan & Lewis,1986)، ويبدأ محيط الطفل الصوتي بالانتظام في نهاية السنوات الأولى من ذهابه للمدرسة، وهذا يعني أيضا نمو مراحل جديدة من التسلسل الصوتي البارز المعروف بالمثافولوجي، أي قدرة الطفل على اكتساب مهارات صوتية التي يستطيع من خلالها تعلم القراءة الجيدة (الخلايلة،١٩٨٠) ولذلك فقد ركزت بعض الدراسات كدراسة هودسن (Hodson,2003) على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل في تطور النظام الصوتي لديه، وكان همُ الباحثين مرتكزا على معرفة طرق التطور الصوتي لدى الأطفال، ولذلك ربطت الدراسات التطورات الصوتية لدى الأفراد بمدى الفهم الذي يمتلكه الطفل والذي يتكون لدى الأطفال في سن السابعة من العمر، ويستمر التطور الصوتي لدى الأطفال حتى يبلغ الطفل سن السابعة مثال ذلك يواجه الأطفال صعوبة صوتية في نطق بعض الأصوات بطريقة صحيحة كصوت الراء إذ أن الأطفال لا يتقنون نطق الصوت بطريقة سليمة إلا في سن دخولهم للمدرسة(Steed & Yaynes,1988).

- **النمو الصوتي** :

يرتبط النمو الصوتي بمتغير العمر ارتباطاً وثيقاً حيث يلعب العمر دوراً بارزاً في نمو الأطفال الصوتي فليس من الغرابة أنْ نجد طفلاً في الثانية من عمره ينطق الكاف تاءً فيقول في " تاثة" بدلاً من " كاسة" لأن الأطفال في هذه المرحلة العمرية لم يكتسبوا أيا من الكاف أو السين بعد، لذلك لا يمكن اعتبار التبدل الخاطئ لبعض الأصوات داخل الكلمات لطفل الثانية اضطرابا صوتيا لان الطفل قد يتأخر قليلا في اكتسابه للمهارات الصوتية، وذلك لأن النمو الصوتي شأنه شأن جميع جوانب اللغة، لا يكتسب دفعة واحدة، وإنما يكتسبٍ على مراحل. فالتطور الصوتي عمليةٍ تدريجية، فكلام الطفل الذي يعتبر طبيعياً في الثالثة من عمره لا يكون طبيعياً لطفل يبلغ من العمر السابعة (Carter & Buck,1985) .

- **الاضطرابات النطقية والصوتية** :

تعرف الاضطرابات النطقية بأنها هي تلك الاضطرابات التي تظهر أثناء نطق أحد الأصوات الكلامية في أى موضع من مواضع الكلمة وبأي حركة من الحركات المختلفة ، وقد تأخذ أشكالا متعددة من الحذف والإبدال والتشويه والإضافة أو غير ذلك مما يعوق عملية التواصل ويؤدى إلى معاناة الفرد المتحدث وسوء توافقه (الزراد، ١٩٩٠، البيلاوى، ٢٠٠٣، الشخص، ١٩٩٧) ، ولذلك يمكن أن تتخذ الاضطرابات النطقية والصوتية اضطرابات امتلاك الوحدة الصوتية: وتعد اضطرابات وفقا لامتلاك الطفل للوحدة الصوتية من أكثر الاضطرابات التواصلية شيوعا لدي الأطفال على اختلاف لغاتهم. فقد ذهب كراين (Crain,2001) إلى أن ٧٥٪ من مجمل الأطفال يعانون من اضطرابات صوتية، تكون على شكل حذف أو إضافة أو إبدال ومن أبرز الصور المنتشرة بين الأطفال وفيما يلي توضيح لهذه الأشكال :

- **الإبدال** Substitution :

ويقصد به استبدال الصوت بصوت اخر يناظره، فقد يكون الإبدال فى أول الكلمة كأن يستبدل (الراء) (ياء) فيقول في كلمةٍ (رجل)، (يجل) أو إبدال (الكاف) (تاء) أو وسطها أو آخرها، وقد يكون أيضا إبدال صوت بصوت من داخل الكلمة أو بصوت آخر خارج عنها فيقول (تاسة) بدلا من (كاسة) (Goldman,2006 ; Christensen & Luckett, 1990) أو إبدال (الراء) (غينا) فيقولون في (فارس) (فاغس) ، ويعد الإبدال عيباً يتصل بطريقة نطق الحروف وتشكيلها ، وقد تشمل العيوب الإبدالية إبدال حرف واحِد بآخر ويطلق عليها الإبدال البسيط أو الجزئى وفيه يكون الكلام واضحاً عن إبدال هذا الحرف، وقد يكون إبدال حروف كثيرة أو إبدالاً شاملاً أو شديدا بأخذ أكثر من مظهر فى نفس الكلمة الواحدة لدرجة تجعل منها الكلام غير ممكن ومن صور الابدال المنتشرة بين الاطفال :

- اللثغة(Lips) وهي من الأخطاء الصوتية المنتشرة بين الأطفال أو ما يعرف باللثغة التي تؤثر على الأصوات الصفيرية اللثوية في العربية (Sibilant Sounds) (س، ص، ز). واللثغة نوعان:
- اللثغة المركزية (Central Lisp) التي يقلب فيها صوتي "س و ص" إلى "ث" "ثمك " بدلا من "سمك" وقد تعود اللثغة هنا الى عيب في الاسنان حيث لا يستطيع الطفل ان ينطق الاصوات بصورة صحيحة .
- اللثغة الجانبية (Lateral Lisp) والتي يتم فيها تشويه الأصوات المنطوقة حيث يتم إخراج الهواء من أحد جانبي اللسان أو كليهما بحيث يكون فيه إبدال الصوت أو تشويهه في الكلمةعند نطقه ، فمثلاً قد يكون الإبدال في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها، ففي المثال السابق، الطفل الذي قال " ثمك" بدلاً من "سمك" يقدم مثالاً على استبدال السين بالثاء في بداية الكلمة (Agnes,2004) .

والإبدال بأنواعه الفرعية يمكن تقسيمه إلى :

- إبدال حلقى عندما يكثر لدى الطفل إبدال فى الحروف الحلقية والتى تشمل "ء/هـ/ع/ح/غ/خ"
- إبدال أمامى عندما يبدل الطفل صوت بأحد الأصوات التى تنطق من طرف اللسان مثل اللام والراء.
- إبدال خلفى عندما يبدل الطفل صوت بأحد الأصوات الخلفية مثل القاف والكاف(Topbas. and Erbas (2003 .

- **الحذف** Omission :

حيث يقوم الطفل بحذف صوت أو اكثر من الكلمة، وعادة ما يقع الحذف فى الصوت الأخير من الكلمة، مما يتسبب فى عدم فهمها، إلا إذا استخدمت فى جملة مفيدة، أو فى محتوى لغوى معروف لدى السامع، وقد لايقتصر الحذف على صوت وإنما قد يمتد لحذف مقطع من الكلمة .

وقد أشار الدراسات (Khan, and Lewis, 1986,Owens, 2005, الشخص، ١٩٩٧) إلى أن الأطفال الذين يعانون من الحذف في بعض الأصوات لهم سمات معينة يمكن إيجازها فيما يلي:

- يتميز كلام هذه الفئة من الاطفال بعدم النضج أو الكلام الطفلى حيث إن الحذف يسبب لهم عدم القدرة على افهام الكلام للاخرين أو التشخيص وأنه كلما زاد الحذف فى كلام الطفل صعب فهمه.
- يرتبط الحذف بالعمر الزمني للطفل فكلما تقدم الطفل بالعمر زالت منه هذه الخاصية ، الا اذا ارتبط الحذف بعيب بالجهاز النطقي، أو بعض الاضطرابات فى الجهاز العصبى المركزي ، او ان ترتبط بعيب في الطلاقة اللغوية كالسرعة الزائدة في الكلام (Cluttering) .
- يغلب على لغة الأطفال الميل إلى حذف بعض أصوات الحروف بمعدل أكبر من الحروف الأخرى ويرتبط هذا الحذف بصعوبة مخرج الصوت او طبيعة مواضعه من الكلمات، فقد يحذف الأطفال أصوات مثل ج/ ش/ ف/ر/ إذا أتت فى أول الكلمة أو فى أخرها، بينما قد ينطقها صحيحة إذا أتت فى وسط الكلمة كما ان الاصوات ذات المخارج الصعبة يكثر عند الاطفال الاكثار من حذفها كاصوات الحلق .

- **التحريف أو التشويه** Distortion :

ويعرف التشويه بانه نطق الصوت بشكل يقربه من الصوت الأصلى غير أنه لايشبهه تماما، أى بمعنى أن ينطق الطفل جميع الأصوات التى ينطقها الافراد الكبار ولكن بصورة غير سليمة المخارج عند مقارنتها باللفظ السليم من حيث المخرج او الصفة ، حيث يبعد الصوت عن مكان النطق الصحيح، او قد يستخدم طريقة غير سليمة فى عملية إخراج الهواء اللازم لإنتاج الاصوات ، وتر الدراسات ان التحريف نتيجة لعدة أسباب منها ما يلى:

- تأخر الكلام عند الطفل حتى سن الرابعة.
- وجود كمية من اللعاب الزائد عن الكمية الطبيعية.

- ازدواجية اللغة لدى الصغار أو بسبب طغيان لهجة على أخرى.
- تشوه الأسنان سواء بتساقط الأسنان الأمامية أو على جانبى الفك السفلى.
- قد ينتج عن مشكلة كلامية، كالسرعة مثلاً.

وإلى غير ذلك من الأسباب الأخرى التى قد تساهم فى وجود اضطراب اضطراب التحريف أو التشويه فى النطق (البيلاوى، ٢٠٠٣ ، الزراد،١٩٩٠ Luckett, ،Hudson, 2003 Christensen, S. and ، Mowrer, 1971 .(1990

- **الإضافة** Addition :

ويقصد بها ان يعمد الطفل لاضافة صوتاً للكلمة فى مكان ما منها، فإذا استمر هذا الوضع وهو إضافة الصوت جعل هناك صعوبةٍ فى النطق وحكم على الكلام بأن فيه اضطراب، وأحيانا يضيف الطفل مقطعا من الجملة كالكلمة الأولى مثلاً أو الكلمتين الأولى والثانية، وأحيانا أخرى يضيف صوتا إلى آخر الكلمة.

وتعتبر ظاهرة إضافة الأصوات للكلمات أمراً طبيعياً ومقبولاً حتى سن دخول المدرسة، ولكنها لا تعتبر كذلك فيما بعد ذلك العمر، فالفرد الذى يكثر من مظاهر الإضافة للكلمات المنطوقة، يحكم عليه بأنه يعانى من مظهر من مظاهر اضطرابات النطق. (الروسان، ٢٠٠١)

كما اضافت بعض الدراسات ما يسمى بظاهرة مزج الأطفال للأصوات: يقصد بمزج الأصوات عدم قدرة الطفل على تجميع الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات كاملة نتيجة ضعف قدرة الطفل على امتلاك أحد الأصوات مما يسبب للطفل الصعوبة في ربط الأصوات معاً لتشكيل الكلمة مثال ذلك ان عدم قدرة الطفل على امتلاك اكثر من صوت في كلمة " كرسي"، تر قادر على ربط هذه الاصوات(ك، ر، س، ي) بصورة سليمة ، ومن الواضح أن مثل هؤلاء الأطفال سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة. وكثيرا ما تحدث صعوبات القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها. فقد يتعلم الطفل هذه الأصوات منفردة، وبالتالي يصعب عليه جمعها معاً لتكوين كلمة. ويواجه أطفال آخرون من ذوي الاضطرابات السمعية أو اضطرابات الذاكرة صعوبة في جمع أجزاء الكلمة معاً بعد بذل جهد كبير لمحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها (Pedergast et al.,1996)، Norris & Hoffman,1990 دي سوسور ، ١٩٨٨، Mowrer, (2001

وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحاً عند تعليم اللغة العربية (إسماعيل، ١٩٨٠)، وتركز النشاطات التدريسية التي تهدف إلى تطوير القدرة على ربط الأصوات مع بعضها على استخدام الكلمات في سياقات ذات معنى من أجل زيادة احتمال جعل عملية الربط بين الأصوات

تلقائية. وقد اعتقد بعض الباحثين بضرورة كون هذه المهارة وغيرها من المهارات الأساسية تلقائية ليتمكن الطفل من التركيز على جوانب عملية الاستيعاب في نص معين بدلاً من التركيز على عملية القراءة ذاتها(Owens,2005 Hudson, 2003).

- **أسباب الاضطرابات الصوتية**:

تعزى أسباب الاضطرابات الصوتية والنطقية إلى:

- أسباب عضوية (Organic).
- أسباب وظيفية (Functional).

- **أولا : الأسباب العضوية**:

تنقسم الأسباب العضوية التي تؤدي إلى اضطرابات صوتية ونطقية إلى الاقسام التالية: وجود خلل فسيولوجي في تركيب او تشويه أعضاء النطق : كالتشويه الذي يصيب الفك العلوي يلعب الفكان دورا هاما فى عملية إطباق الأسنان، وبالتالى فإن حركة الفكين تتحكم فى حجم التجويف الفمى وكذلك إعطاء الفرصة لأعضاء النطق الموجودة فى هذه التجويف لتأخذ مكانها المناسب عند إنتاج الأصوات، ومن هنا فإن أى خلل فى الفكين مثل : عدم القدرة على التحكم بحركتها، أو تقديم أحد الفكين على الآخر وبالتالى عدم اكتمال عملية الإطباق، فقد يتقدم الفك العلوى على السفلى والعكس مايؤدى إلى وجود اضطراب فى نطق بعض الأصوات أو التشويه الذي يصيب اللسان ككبر أو صغر حجمه او ان تكون حركة اللسان البطيئة أو انحراف اللسان عن المكان الذي سيتم نطق الحرف فيه بشكل سليم فيقوم اللسان بإنتاج أصوت أخرى كما يحدث مع حالات الأبرا كسيا التطورية (Development Apraxia) مما يحول بين الطفل وبين نطق أصوات معينة ، او التشويه الذي يصيب الاسنان فالكثير من الحالات المعقدة من التشوه النبوى للأسنان يؤدى إلى صعوبة شديدة فى إصدار بعض الأصوات الكلامية ما لم يتم معالجتها طبيا فالأسنان الصحيحة إلبناء والتركيب ضرورة قصوى لإخراج الأصوات اللغوية إخراجا نطقيا سليما، فعندما تكون الأسنان مشوهة وغير طبيعية التركيب والبنية، يتوقع حدوث نطق غير سليم هذه الأصوات كـ (التاء والثاء والظاء والذال والدال) ، او الاضطراب الناتج عن شق الحلق أو الشق الخلقى فى سقف الحلق بسبب إخفاق عظام الرأس فى الالتحام على نحو سليم خلال النمو قبل الولادى، وإن لم يصحح هذا العيب جراحيا فى الشهور القليلة الأولى من الميلاد فإن الطفل يعانى من عيب فى النطق، وهذا العيب لا يتصل بالضعف العقلى على الرغم من أنه قد يرتبط بعيوب ولادته الأخرى ولذا يرى هوستن (Hudson, 2003) إن اضطراب النطق الذى يظهر لدى الأطفال ذوى الحنك المشقوق يرجع إلى خلل أو عيوب تكوينية تحدث بسبب عدم التئام عظام أو أنسجة الحنك، ويبدو أن الحنك المشقوق يحدث بسبب مجموعة من الظروف والتى من أهمها الاستعداد الوراثى المصحوب بمشكلات بيئية أثناء حمل الأم للطفل مثل التعرض للإشعاع أو امتناع وصول الأكسجين مبكرا فى فترة

الحمل، أو قد يحدث نتيجة نقص الكالسيوم، أو أسباب أخرى كدخول جسم غريب حاد بالفموقد تعود الاضطرابات الى وجود خلل حسي ناتج عن ضعف السمع أو الصمم، وفي هذه الحالة لا يكون الطفل قادراً على تطوير نظامه الصوتي لعدم تمكنه من امتلاك النماذج الكلامية بصورة طبيعية، فيؤثر ذلك على نطق الطفل للأصوات، فالنظام الصوتي يتكون لدى الطفل من خلال سماعه الموجات الصوتية التي تصل إليه من الأذن ومنها إلى الدماغ الذي يعمل على تفسير هذه الموجات ومن ثمّ إنتاجها بشكل سليم ، لذا فإن اضطراب السمع يمكن أن يؤثر على قدرة الطفل في نطق الأصوات بدقة، وذلك لتشويه الرسالة التي تصل إلى الدماغ. وتعتمد شدة الاضطراب النطقي على عدة عوامل منها درجة ضعف السمع والعمر الذي فقد فيه السمع ونوع الضعف (Carter,1985, Agnew ، Low & Ravsten,1989، Evans & Gray,2000، McDonald, 1994 .(et al., 2004 Goldman. R. and Fristoe, 2006

وقد لخص فراج (٢٠٠٢) ابرز العوامل العضوية المسببة للاضطرابات النطق فيما يلى:

- وجود خلل فى وظائف أعضاء النطق وعدم التوافق بينهما وقد يرجع هذا إلى وجود اضطرابات فى التكوين البنيوى، أو إصابة الأعصاب الدفاعية أو القشرة الدماغية أو الحلق أو الأنف أو الأذن أو الرئتين.
- الالتهابات التى تصيب الفرد وتؤثر عل منطق بروكا المختصة بفهم الوظائف الحركية للكلام، أو منطقة فيريتك المختصة بفهم اللغة المسموعة او المكتوبة.
- إصابة الشفاه وعدم تناسق الفكة أو تشوه الأسنان أو الشفاه أو شق الحلق أو تضخم اللوزتين أو وجود لحمية بالأنف .
- الأمراض التى تصيب الجهاز التنفسى.
- الأمراض التى تصيب الجهاز الصوتى مثل أورام الحنجرة

- **ثانيا : أسباب وظيفية**:

لا ترتبط معظم الاضطرابات الصوتية والنطقية بأسباب عضوية فحسب فهناك اضطرابات وظيفية. فالفرد لا يعاني من اية عيوب فى الجهاز الكلامى أو السمعى، وكل ما هنالك أن قدرة الفرد على التعبير متأثرة بعوامل غير عضوية وتسبب له اضطرابات عدة تختلف من حيث نوعها وشدتها وفقاً لمدى قوة هذه العوامل وتأثيرها على الفرد، وفي معظم الحالات لا يمكن أن نحدد الظروف التي أدت إلى تكون الاضطراب النطقية وقد حاول هينز وجاكسون الربط بين الاضطرابات الصوتية والعوامل الإدراكية والتطورية بالإضافة إلى العوامل النفسية والاجتماعية.(Haynes & Jackson,1982)

- **علاج الاضطرابات الصوتية**:

هناك عدة طرق لعلاج الاضطرابات الصوتية والنطقية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لخص الباحث طرق علاج الاضطرابات في النقاط التالية:

- التعرف على العمر التطوري للأصوات (Wilson,1996) .
- القيام بالتدريب على التقليد والنمذجة:- حيث يستطيع الطفل أن ينتج الصوت بالتقليد (Imitation) من خلال استثارة دافعية الطفل (Motivation) وهذا العلاج يعد سهلا للأهل والمدربين(Tayler,1994).
- مراعاة التدرج في العلاج من السهولة إلى الصعوبة إذ يتم علاج الأخطاء الصوتية غير الثابتة قبل الأخطاء النطقية الثابتة فيتم تدريب الأطفال على الأصوات التي تتسم بالسهولة والتي يمكن أن يكتسبها الطفل بسرعة قبل الأصوات القوية المفخمة.
- التركيز على العلاج البيئي: ويتم فيه استخدام بيئة الطفل الطبيعية والمتمثلة بالبيت لمعالجة الاضطرابات الصوتية من خلال تدريب اسرته على إبراز المهارات التي يحتاجها الطفل لتنمية الأصوات اللغوية (Bacon. and Steed&Yaynes,1988،Byrne, 2004).
- مراعاة التدرج في علاج الأصوات من خلال تدريب الطفل على الأصوات التي يمكن إن ينطقها قبل غيرها.
- الأخذ بعين الاعتبار البدء بعلاج الأصوات التي تتكرر في كلام الطفل قبل غيرها (Snow & Milisen,1994) .

- **الدراسات السابقة** :

تحتاج عملية نطق الأصوات لأكثر من مهارة للتحكم بالعضلات المسئولة عن الأصوات، وهذه الميزة لا يمتلكها جميع الأطفال، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الطفل أن يمتلك السيطرة الكاملة على بعض الأصوات إلا بعد ان يدخل المدرسة ، أما دراسة بنتل وباكسون (Bainthal & Bakson,2006) فقد هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، حيث اقتصر الباحثان في برنامجيهما على تدريب الأطفال على النطق السليم للأصوات اللغوية، توصلت الدراسة إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية.

كما قام فلدر وآخرون (Flder et al., 2006) بمحاولة التعرف على معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية للأطفال ما بين الخامسة والسابعة من خلال برنامج علاجي يعتمد على استخدام أسلوب القصة، إذ تم أخذ عينة من أطفال الرياض الذين يعانون من اضطرابات صوتية ونطقية وقد بلغ عددها(٣٠) طفلاً تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (١٥) طفلاً، توصل الباحثون إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية في الاضطرابات الصوتية والنطقية لأطفال المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام البرنامج القائم على القصة وذلك لأن الأطفال يميلون إلى تبسيط الألفاظ من خلال

إبدال أو حذف بعض الأصوات كحذف السواكن من آخر الكلمة. وقد استفاد الباحث في دراسته الحالية من هذه الدراسة إلى التعرف على أسلوب التدريب المستخدم في تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، من خلال استخدام أسلوب القصة.

دراسة أجراها ايفانس وجريي (Evans&Gray,2005) والتي هدفت إلى التعرف على امتلاك الأطفال في مرحلة رياض الأطفال للقدرة على نطق حرفي (S,I)، علماً أن مخرج هذين الصوتين من سقف الحلق، وذلك لمعالجة الاضطرابات الصوتية عند الأطفال، قام الباحثان بأخذ عينة من أطفال رياض الأطفال بلغ عددها (٧٠) طفلاً واجراء الدراسة الطولية للتعرف على العمر الذي يكتسب به الاطفال هذين الصوتين ، توصلت الدراسة إلى أن الأطفال لايمتلكون مهارة السيطرة على هذين الصوتين إلا بعد ان يتعلم الأطفال القراءة والكتابة لما لها من فائدة تعود على مساعدة الطفل على امتلاك الاصوات ، وقد أفادت هذه الدراسة الباحث في تحديد الأصوات التي يتأخر الطفل في اكتسابها مثل صوت(الراء) بحيث يتم وضع برامج خاصة بها.

دراسة دالتون وروزنتل (Dalton & Rosenthal ,2005) التي هدفت إلى بحث فاعلية برنامج لغوي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، تم تدريب الأطفال على النطق السليم للأصوات اللغوية، وتكونت العينة من (٦٦) طفلاً تتراوح أعمارهم بين خمس إلى سبع سنوات تم تصنيفهم على أنهم ذوي اضطرابات صوتية ونطقية، وقام الباحثان بتقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) أي بمعدل (٣٣) طفلاً في كل مجموعة تم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج لغوي مكثف على النطق السليم للأصوات، فتوصل الباحثان إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية. وقد استفاد الباحث من خلال الدراسة الحالية من التعرف على أسلوب التدريب المستخدم في تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، من خلال استخدام أسلوب المقاطع الصوتية.

دراسة لونج وفاي (Long & Fey,2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية، لذلك تم أخذ عينة من أطفال الرياض مكونة من (٦٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٣٠) طفلا وطفلة ً، وتم توزيع الذكور والإناث على المجموعتين بالتساوي، تم تطبيق البرنامج العلاجي على افراد المجموعة التجريبية ، وقد عمل الباحث على اجراء المقارنة بين المجموعتين من جانب وبين تقدم الذكور والاناث في كلا المجموعتين من جانب اخر ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية تعزى لاستخدام البرنامج، كما توصلت الدراسة

إلى عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية لصالح الإناث.

دراسة تايلور وساندفل (Tayler&Sandoval,2004) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في معالجة الاضطرابات النطقية، إذ تم أخذ عينة من أطفال الرياض مكونة من (٥٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين قوام كل منها (٢٥) ذكورا واناثا (١٢) طفلا من الذكور و(١٣) طفلا من الاناث ثم تعريض أفراد المجموعتين لاختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية لتحديد الاضطرابات الصوتية والنطقية التي يعاني منها الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ثم طبق البرنامج العلاجي القائم على النمذجة على افراد المجموعتين وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية تعزى لاستخدام البرنامج القائم على النمذجة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعتين التجريبيتين لصالح الإناث. وقد استفاد الباحث خلال الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد طبيعة الأداة المستخدمة كاختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية واستبانه المسح المقدمة لأولياء الأمور، بالإضافة إلى أخذ الجنس كمتغير في الدراسة.

وقام ولسن (Wilson,2003) بدراسةٍ هدف من خلالها إلى معالجة الاضطرابات الصوتية ونطقية للأطفال ما بين الخامسة والسابعة من خلال استخدام الانشطة المتنوعة ، إذ تم أخذ عينة من أطفال الرياض الذين يعانون من اضطرابات صوتية وقد بلغ عددها (٤٠) طفلاً مقسمين على مجموعتين "تجريبية وضابطة " ، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثرٍ ذي دلالة إحصائية في الاضطرابات الصوتية لأطفال المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام البرنامج القائم على القصة وذلك لان الأطفال يميلون إلى تبسيط الألفاظ من خلال إبدال أو حذف بعض الأصوات كحذف السواكن من أخر الكلمة. وقد استفاد الباحث في دراسته الحالية من هذه الدراسة إلى التعرف على أسلوب التدريب المستخدم في تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية ، من خلال استخدام الانشطة المتنوعة .

أما دراسة هانسون (Hanson, 2002) فقد قام خلالها الباحث بقياس أثر فاعلية برنامج تدريبي لمعالجة الاضطرابات النطقية من خلال تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية أي العمل على (تجزئة الكلمة إلى مقاطع ثم العمل على ربطها بجملة من واقع الطفل وانعكاساته على تطوير النطق السليم للطفل مما يساعده على الطلاقة في التعبير)، ومقارنة برنامجه ببرنامج آخر يعتمد على (إعطاء الطفل الكلمة كوحدة واحدة لمعالجة الاضطرابات النطقية)، لدى مجموعة من الأطفال المصنفين أنهم ذوي اضطرابات صوتية ونطقية، بلغ حجم العينة (٤٨) طفلاً ، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى تكونت من ستة عشر طفلاً ، تم تدريبهم على التجزئة والتركيب خلال ثمانية أسابيع، والمجموعة التجريبية الثانية من

سبعة عشر طفلاً تم تدريبهم على إعطاء الكلمة كوحدة واحدة فقط خلال سبعة أسابيع، ومجموعة ضابطة مكونة من خمسة عشر طفلاً لم يتلقوا أية تدريبات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي تلقت تدريبا على التجزئة ثم العمل على ربطها بجملة من واقع الطفل. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، والتي تلقت تدريباً على إعطاء الكلمة كوحدة واحدة. إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية تعزى لاستخدام أسلوب التجزئة والتركيب، ومما يؤخذ على هذه الدراسة أنها لم تساو بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعتين التجريبيتين، وتم خلال الدراسة الحالية الاستفادة من هذه الدراسة في التعرف على أسلوب التدريب المستخدم في تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية، من خلال استخدام أسلوب تجزئة الكلمة إلى مقاطع ثم العمل على ربطها بجملة من واقع الطفل وانعكاساته على تطوير النطق السليم للطفل مما يساعده على الطلاقة في التعبير.

دراسة هينز وجاكسون الطولية (Haynes & Jackson, 1982) التي هدفت إلى التعرف على أثر العمر في امتلاك الطفل للصوت، قام الباحث بأخذ عينة من الأطفال قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة في دراسة طولية للتعرف على مراحل اكتساب الأطفال للأصوات، توصل الباحث إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير العمر في نمو الأصوات اللغوية فالأطفال يكتسبون الأصوات على مراحل حتى يبلغوا سن السابعة فيكونوا قد امتلكوا مجمل الأصوات اللغوية (Topdas,2003) .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

يتضمن منهج الدراسة وصفا للعينة المستخدمة في الدراسة والأدوات التي تم تطبيقها على أفراد الدراسة وخطوات البحث وإجراءاته، كذلك الأسلوب الإحصائي الذي اتبعه الباحث في معالجة البيانات .

- **إجراءات الدراسة** :

وقد اشتملت إجراءات الدراسة على :

(مجتمع الدراسة وعينتها، أدوات الدراسة، طريقة التطبيق، الأساليب الإحصائية).

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات صوتية ونطقية من أطفال رياض الأطفال (روضة حراء، روضة بيت المقدس روضة القبس ، روضة الجيل الجديد ، مدرسة الإبداع للطفل ، المدرسة النموذجية روضة المعارف ، روضة الأقصى) في مدينة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية.

- **أفراد الدراسة** :

لقد تم اختيار أفراد هذه الدراسة من الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية الذين يتلقون تعليمهم في الروضات التي تم ذكرها سابقا ، و قد بلغ عدد الحالات ٩٣ طفلا وطفلة ، وقد اعتبر الأفراد الذين تنطبق عليهم الشروط التالية أفراد عينة هذه الدراسة:

- أن يكون عمر الطفل ضمن الفئة العمرية (٥ – ٦) سنوات.
- أن لا يعاني الطفل من أية إعاقات قد تؤثر على استجابته أو فهمه كالإعاقة السمعية : وقد تم التأكد من تحقيق هذا الشرط من خلال التقارير الطبية وقد تم التعاون مع مراكز السمع والنطق في مدينة الزرقاء
- أن يعاني الطفل من اضطرابات في النطق ، و ذلك وفق نتائج اختبار النطق الذي تم إعداد من قبل الباحث .

وكان عدد الأطفال الذين تنطبق عليهم الشروط ستين طفلاً حيث تم استبعاد ثلاثين طفلاً وطفلة منهم من كان لا ينتمي للفئة العمرية المحددة ومنهم من كان يعاني من بعض الاضطرابات في التمييز السمعي أو بعض الصعوبات ، كما استثني ثلاثة أطفال رغم انطباق الشروط عليهم و ذلك لجعل العدد ٦٠ طفلاً و هذا يسهل عملية التحليل الإحصائي كما ساعد هذا الاستثناء في المساواة بين أعداد الذكور والإناث.

- **تصميم الدراسة** :

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج التجريبي ، حيث استخدم تصميم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) ، وقد بلغ عدد الأطفال الذين تنطبق عليهم هذه الشروط ستين طفلا تم تقسيمهم بشكل عشوائي على اربعة مجموعات بالتساوي مجموعتين (ذكور) (تجريبية وضابطة) ومجموعتين (اناث) (تجريبية وضابطة) بواقع خمسة عشر طفلا في كل مجموعة ، ثم خضعت المجموعتين التجريبيتين لبرنامج معالجة الاضطرابات النطقية وخضعت المجموعة الضابطة للعلاج النطقي المعتاد عليه في الروضات ، وبعد انتهاء المدة الزمنية المحددة لتطبيق البرنامج العلاجي طبق اختبار النطق مرة أخرى على كل أفراد المجموعات .

- **أدوات الدراسة** :

تكونت أدوات الدراسة من الاختبارات التالية:

١. استبانه أولياء الأمور من إعداد الباحث:

تم إعداد استبانه أولياء الأمور من خلال إيمان الباحث بالدور الأساسي والفاعل الذي يلعبه الأهل في عملية تقييم الأطفال الذين لديهم اضطرابات نطقية ، فهم مصدر مهم للمعلومات التشخيصية حيث يتوفر لهم الوقت الكافي والفرص العديدة لمراقبة كلام أطفالهم وبخاصة الأصوات التي يصدرونها. وعليه يمكن للأهل تقديم معلومات تتعلق بالأصوات التي لا يستطيع الطفل

نطقها بشكل صحيح، أو سبق له نطقها بطريقة صحيحة أم لا، وقد تم إعداد الاستبانة ومن ثم توزيعها على عدد من أساتذة الجامعة لتحكيم الاستبانة للتأكد من موافقة فقرات الاستبانة للهدف الذي وضعت له، وبعد تحكيم الفقرات تم الأخذ بالتعديلات اللازمة للأخطاء اللغوية والعلمية.

٢. اختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية من إعداد الباحث.

- **وصف الاختبار** :

يشمل هذا الاختبار على (٥٨) صورة تشتمل الصوامت العربية في اللغة العربية الفصحى، بحيث يتم تحديد كل صامت في المواقع الثلاثة: بداية الكلمة ووسطها ونهايتها.

- **الهدف من المقياس** :

إن اضطرابات النطق واللغة من أهم المظاهر التي تنتشر لدى المعاقين عقلياً حيث بلغت نسبة انتشارها بين هذه الفئة (٦٠٪) وتتمثل نوعية هذه الاضطرابات في الحذف والإبدال والتشويه والإضافة وأيضا يوجد خلل في النطق يتمثل فى سوء الكلام أو انخفاض زائد فى الأصوات الكلامية. (Georgiva, D & Cholakova, M, 2006) ولذلك يهدف الاختبار إلى تحديد طبيعة نطق الطفل للصوت المراد رصده، بحيث يتم تحديد السياق الأمثل لإنتاج الصوت بشكل صحيح مما يساعد في التخطيط لعملية العلاج.

- **إجراءات تطبيق الاختبار**:

تم تطبيق الاختبار من خلال الطلب من الطفل القيام بتسمية الصور التي تتضمن صوتاً واحداً أو صوتين اثنين من الأصوات المستهدفة، فمثلاً يمكن أن تستخدم صورة " فيل" لفحص صوت" ف " في بداية الكلمة وصوت " ل" في نهايتها. وتعتمد تسمية الصور دون القراءة لأنها تسمح للفاحص باختبار الطلاب الذين لا يستطيعون القراءة، ولمنع تأثير مشكلة القراءة على تقدير القدرات الصوتية والنطقية للأطفال بشكل دقيق، كما لا يطلب من الطفل إعادة الكلمات – بالرغم من سرعة هذا الإجراء وسهولته– لأن الأبحاث تشير إلى أن تسمية الصورة عفوياً مما يوفر عينة أكثر دقة حول القدرة الصوتية من إعادة الكلمات.

- **دلالات صدق المقياس** :

للتعرف على دلالات صدق المقياس تم استخراج دلالات صدق المحتوى وصدق البناء وصدق المحكمين.

- **صدق البناء** :

تم التحقق من صدق البناء للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، حيث اعتبرت الدرجة الكلية محكاً لصدق فقرات الاختبار. وتم حساب معاملات الارتباط البينية بين الدرجة الفرعية للفقرات، والدرجة الكلية للاختبار، وقد كانت معاملات الارتباط

لجميع فقرات القياس والدرجة الكلية تتراوح بين (0.87 - 0.84) وجميعها معاملات قوية وموجبة.

- **صدق المحكمين**:

للحكم على صدق الاختبار تم عرض الاختبار على لجنة من المختصين تألفت من مختصين اثنين في القياس والتقويم من كلية العلوم التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا بدرجة دكتوراه، وثلاثة من أخصائيي التربية الخاصة بدرجة الدكتوراه وستة من المختصين الحاصلين على درجة الماجستير في النطق والتربية الخاصة وسبعة من الميدانين من حملة شهادة البكالوريوس في السمع والنطق، وبعد استعراض أراء المحكمين، أجريت التعديلات الضرورية على فقرات الاختبار حسب الاقتراحات المقدمة، فتم إزالة الصور التي لا تناسب البيئة الأردنية والمستويات التي ستتم عليها الدراسة، كما أضيفت فقرات جديدة على الاختبار. ثم قام الباحث بإجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمين وبعد الاتفاق على بعدى المقياس ومناسبتهما لتقييم اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقليا قام الباحث بتجريب المقياس في صورته الأولية على عينة من الأطفال العاديين ممن يتراوح عمرهم الزمني ما بين ٤- ٦ سنوات للتأكد من قدرة الاختبار على قياس ما وضع لاجله .

- **ثبات الاختبار** :

قام الباحث بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات للمقياس ككل مساوياً (0.62) وهو دال عند مستوى (0.01) ثم قام الباحث بتصحيح هذا المعامل باستخدام معادلة (سبيرمان . براون) فكان معامل الثبات بعد التصحيح مساوياً (0.76) وهو دال عند مستوى (0.01) ، كما تم استخدام اختبار طريقة ألفا لكرونباخ وقد تم حساب معامل الثبات لمقياس اضطرابات النطق على عينة التقنين والبالغ عددها ٣٠ طفلا من الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والصوتية وقد حصل الاختبار على درجة (٠,٩٠٩٧) وهذه درجة عالية للتأكد من صحة ثبات الاختبار .

- **متغيرات الدراسة**:

المتغير المستقل هو إعطاء البرنامج من عدم اعطائه ويتكون من مستويين:

- المجموعة التجريبية هي التي خضعت للبرنامج التدريبي.
- المجموعة الضابطة هي التي لم تخضع للبرنامج التدريبي .

المتغير التابع: الاضطرابات الصوتية والنطقية لرياض الأطفال، مقاسا بمقياس الاضطرابات الصوتية والنطقية من إعداد الباحث.

- **البرنامج العلاجي** :
- **الأسس النفسية والتربوية التى يقوم عليها البرنامج** :-

يقوم البرنامج الحالي على بعض الأسس التي استند إليها الباحث عند وضعه للبرنامج منها الخصائص النفسية والتربوية والاجتماعية للاطفال ذوي الاضطرابات النطقية لاطفال الروضات ، ومن خلال الدراسات التي تم ذكرها

وما تضمنته من برامج تدريبية لتحسين اضطرا بات النطق لديهم مما قد يكون له تأثير ايجابي على تحسين السلوك التوافقي لديهم ، فالتدريب العملي المنظم لهؤلاء الأطفال على أعمال تناسبهم وتناسب قدراتهم وإمكانياتهم يساعدهم على تحقيق النجاح الذي يعوضهم عن الفشل الذى يشعرون به فى جراء وجود هذه الاضطرابات لديهم ، وهذا النجاح يحقق لهم قدرا من التكيف مع من حولهم وبيئتهم التى يعيشون فيها ويساعدهم على تغيير الصورة السالبة نحو ذواتهم وتغيير نظرة المجتمع لهم مما يشعرهم بدورهم وقيمتهم وكفاءتهم ومما يخفف من معاناتهم النفسية وتحقيق التوازن الداخلي ، ولذا يقوم البرنامج الحالي على أساس مشاركة الأطفال فى بعض الأنشطة واستخدام بعض الفنيات لتعديل اضطرا بات النطق لديهم مما قد يساعدهم على تحسين السلوك التوافقي لديهم ، وذلك من خلال استناد الباحث إلى النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي ، حيث يرى علماء اللغة انه من المفيد فى علاج اضطربات النطق تطبيق مبادىء نظرية التعلم ومنها مبادىء الاشتراط الإجرائي فى التعليم ، وطرق العلاج السلوكي وتعديل السلوك حيث يتم توفير مواقف تساعد على ظهور الاستجابة الصحيحة مقترنة بالتعزيز أو إطفاء الاستجابة اللفظية غير الصحيحة (الزراد،١٩٩٠).

- **هدف البرنامج** :-

لقد تم وضع مجموعة من الأهداف للبرنامج وابرزها :

- مساعدة أسر الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على إدراك مفهوم الاضطرابات الصوتية، والأعراض المصاحبة له، وأسس البرنامج المقترح لعلاج هذا الاضطراب.
- تحسين قدرة الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية على نطق الأصوات بطريقة صحيحة.
- إكساب الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والصوتية مهارات تواصلية سليمة خالية من الأخطاء، وتشجيعهم على تطوير الأصوات لديهم أيضاً .
- التأكيد على دور الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية، كمشاركين نشطين في العملية العلاجية.
- تعديل اضطراب النطق بأنواعها المختلفة والتي تتمثل فى "الحذف والإبدال والتشويه والإضافة " والتي يتسم به الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية .
- تدريب الطفل على استخدام الصوت فى مقطع ، كلمة ، جملة بسيطة يتم تدريبه عليها بهدف تحسين السلوك التوافقي لديه .
- تدريب الطفل على نطق الأصوات الهجائية بالحركات المختلفة وتدريبه على الصوت فى الأوضاع المختلفة أيضا " أول الكلمة – وسط الكلمة – نهاية الكلمة" .

- **مصادر البرنامج** :

لقد استند الباحث فى مصادر البرنامج التدريبي الذي قام بإعداده للأطفال ذوي الاضطرابات النطقية في مرحلة (رياض الاطفال) إلى:-

- الإطار النظري للدراسة ، وما يتعرف منه على خصائص هذه الفئة الاجتماعية والانفعالية واللغوية، وكيفية التعامل معهم وكيفية تعديل إضطرابات النطق لديهم .
- الدراسات والبحوث السابقة فى مجال تعديل إضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية في مرحلة (رياض الاطفال) .
- بالاضافة الى الخلفية العلمية والتدريبية للباحث .

- **مدة البرنامج** :

يشتمل البرنامج التدريبي الذي قام الباحث بإعداده فى الدراسة الحالية على (٤٤) جلسة تدريبية حيث تم تدريب الأطفال على تعديل إضطرابات النطق ومدة كل منها تتراوح ما بين (٤٥) دقيقة ، وذلك على مدى (٤) أشهر بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة التجريبيتين فقد طبق البرنامج من (٢٠٠٦/٢/١. ٢٠٠٦/٦/١) .

- **المسئول عن تنفيذ البرنامج**:

لقد قامت معلمات رياض الأطفال في الرياض المذكورة سابقا، وبإشراف مباشر ويومي من الباحث، ومشاركة الباحث نفسه في العديد من الجلسات العلاجية، أما بالنسبة للجلسات الإرشادية لأهالي الأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والصوتية فقد قام بها الباحث نفسه.

- **جلسات البرنامج**:

- **الاجراءات المستخدمة في جلسات البرنامج** :

- لا بد قبل البدء بالتدريب أن يقوم المدرب بإجلاس الطفل على الكرسي بشكل يستطيع الطفل من خلاله مراقبة المدرب في إخراجه للأصوات.
- استخدام أساليب التعزيز المناسبة اللفظية والمعنوية.
- استخدام آلة التسجيل في بعض الجلسات ليتسنى للأطفال أن يصححوا لأنفسهم الأخطاء التي يتعرضون لها.
- العمل على زيادة كمية الهواء الداخل إلى الحجاب الحاجز من خلال تدريب الأطفال على التنفس البطني، من خلال القيام بالتدريبات التالية:
  - ✓ نطق الأصوات المتحركة أثناء إخراج هواء الزفير وبحركة بطيئة.
  - ✓ عمل تدريبات على الشهيق والزفير كمرحلة أولية، ومن ثم استخدام أساليب النفخ والشفط
  - ✓ (المصاصة) في شرب السوائل أو نفخ قطع ورقية بالإضافة إلى استخدام البالون، وبعد ذلك يتم تدريب الأطفال على نطق الأصوات التي تحتاج إلى قوة وضغط وذلك حتى يتسنى للطفل أن يمارس ما تم تدريبه عليه ومن ثم الانطلاق إلى تدريب الطفل على المقاطع الثنائية ومن ثم الكلمات.
  - ✓ تقوية عضلات الوجه والفم ولتقوية عضلات الوجه والفم والفك تم القيام بما يلي:

- تدريبات تتعلق بالفم والشفاه من خلال (فتح الفم وغلقه، غلق الفم وضم الشفاه للأمام) .
- تدريبات تتعلق باللسان وخلال (فتح الفم وثني اللسان لأسفل وأعلى، ثني اللسان لأعلى خلف الأسنان العلوية، إخراج اللسان خارج الفم لأسفل ولأعلى).
- تدريبات لتقوية عضلات الفك يقوم المدرب بخفض الفك السفلي لأقصى درجة.
- بعد إعطاء الطفل التدريبات اللازمة يتم توضيح وشرح نطق الأصوات للطفل وتدريبه على نطقها.

- **خطة جلسات البرنامج التدريبي**:-

يقدم الباحث فيما يلي جدول موضح به مراحل التدريب والوحدات التي شملت كل مرحلة وعدد الجلسات لكل وحدة تدريبية وزمنها والفنيات المستخدمة فيها:

الجدول رقم (١) :

الهدف من التدريب	عددالجلسات	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة فيها
تعديل الإبدال فى بعض الأصوات الكلامية	١٠ جلسات	التدريب علي نطق الأصوات التالية :(ب/ث/ج/ح/د/ر/ش/ط/غ/ق/ك /و/ي).	٤٥ دقيقة حسب ما يتطلب تعديل نطق الصوت للأطفال	النمذجة – لعب – الدور– التقليد– التعزيز– الواجب المنزلي
تعديل الحذف في بعض الأصوات الكلامية	١٠ جلسات	التدريب علي نطق الأصوات التالية :(خ/ز/س/ص/ض/ع/ف/ن/هـ)	٤٥ دقيقة لكل جلسة حسب ما يتطلب الوقت لتعديل نطق الصوت للأطفال	النمذجة – لعب– الدور– التقليد– التعزيز – الواجب المنزلي
تعديل التشويه في بعض الأصوات الكلامية	١٠ جلسات	التدريب علي نطق الأصوات التالية:(أ /ظ /م)	٤٥ دقيقة لكل جلسة حسب ما يتطلب الوقت لتعديل نطق الصوت للأطفال	النمذجة – لعب الدور– التقليد– التعزيز – الواجب المنزلي.
تعديل الإضافة في بعض أصوات الكلمة	١٠ جلسات	التدريب على تعديل نطق الأصوات التالية: (ت/ذ/ل)	٤٥ دقيقة لكل جلسة حسب ما ينطلق تعديل الصوت للأطفال	النمذجة– لعب الدور– التقليد – التعزيز– الواجب المنزلي
المراجعة	٤ جلسات	١– مراجعة التدريب العضوية. ٢– مراجعة الأصوات التي يكثر فيها الإبدال. ٣– مراجعة الأصوات التي يكثر فيها الحذف. ٤– مراجعة الأصوات التي يكثر فيها التشوية. ٥– مراجعة الأصوات التي يكثر فيها الإضافة.	(٦٠) دقيقة لكل جلسة يتخللها وقت راحة لمدة (١٠) دقائق.	إستخدام كل الفنيات والأساليب التي تم إستخدامها في كل الجلسات السابقة.

- **الدراسة الاستطلاعية** :

تم اختيار عينة من أطفال الرياض بلغ عددها (٣٠) طفلا من الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الصوتية والنطقية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والتي هدفت إلى:

- تدريب الباحث على تطبيق البرنامج قبل استخدام المجموعة التجريبية.
- تصحيح الأخطاء التي وقع بها الباحث أثناء تطبيق البرنامج.
- التعرف على المشكلات التي يمكن أن تواجه الباحث أثناء التطبيق.

- **نتائج الدراسة** :

فيما يلي عرضا لأبرز للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية عن قياس مدى فاعلية برنامج علاجي في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال في محافظة الزرقاء بالأردن ومن ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها وتقديم بعض إلتوصيات والمقترحات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال وبيان ذلك تفصيلا فيما يلي :

ولفحص الفرض الأول والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية ولصالح المجموعة التجريبية على اختبار الاضطرابات النطقية والجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذا التحليل :

جدول رقم (٢): اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحليل نتائج أفراد العينة التجريبية في الاختبار البعدي على الاختبار الاضطرابات النطقية والصوتية والدرجة الكلية

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	*F* المحسوبة	مستوى الدلالة
الاختبار الكلي	٢٤٥١٤.٥١	١	٢٤٥١٤.٥١	١٢٠.٥٩	٠.٠١*
الجنس	٢.٧١	١	٢.٧١	٠.٠١	٠.٩٢
المجموعة	٢١٢٠٠.٢١	١	٢١٢٠٠.٢١	١٢٠.٣٨	٠.٠١*
الجنس* المجموعة	١٩٠.٠١	١	١٩٠.٠١	٠.٧٥	٠.٣٤
الخطأ	٢٣٤٧٧.٧٩	٥٥	٢٢٠.٧٥		
المجموع	٢٢٦٩١٩	٦٠			

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين ولصالح المجموعتين التجريبين في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية ، حيث كانت قيمة (ف)

الإحصائية (١٢٠,٣٨) وهذه القيمة دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يساوي (٨١,١٣) بانحراف معياري (٧,٦٦)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي يساوي (٢٥,١٨) بانحراف معياري (١٤,٤١).

و لفحص الفرض الثاني والمتعلقة بوجود تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين البرنامج وجنس الطفل فيما يتعلق في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية ، فقد كانت قيمة (ف) الإحصائية تساوي (٠,٩٢) كما يشير الجدول رقم (٢) وهذا يدل على عدم وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين البرنامج والجنس .

ولفحص الفرض الثالث والمتعلقة بوجود فروق دالة إحصائياً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اناث والمجموعة الضابطة إناث في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحليل نتائج أفراد العينة التجريبية والجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل :

جدول رقم (٣): اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحليل نتائج أفراد المجموعة التجريبية اناث والمجموعة التجريبية اناث في الاختبار البعدي بالنسبة لمعالجة الاضطرابات النطقية والصوتية

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
البرنامج	٢٤.٦٧	١	٢٤.٦٧	٠.٥٤	٠.٥٧
الجنس	٧٢٤٥.٧٣	١	٧٢٤٥.٧٣	١٥٥.٦٥	٠.٠١
المجموعة	٧٦٧٢.٠٩	١	٧٦٧٢.٠٩	١٧٢.٤٠	٠.٠١
الجنس* المجموعة	٤١١٤.١٢	١	٤١١٤.١٢	٨٠.١٥	٠.٠١
الخطأ	٤٩٣١.٢٣	٢٥	٥١.٨٥		
المجموع	٥١٥٢٧.١٠٠	٣٠			

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدم أطفال المجموعة التجريبية اناث والمجموعة الضابطة اناث حيث كانت قيمة (ف) الإحصائية (١٧٢,٤٠) وهذه القيمة دالة إحصائيا بمستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية اناث حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يساوي (٣٣,٩٧) بانحراف معياري (٥,٠١)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي يساوي (٨,١٩) بانحراف معياري (٨,٥٥).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي ومتوسطات درجات الاختبار البعدي فيما يتعلق بالاختبار الكلي ، وتميل هذه الفروقات لصالح الاختبار البعدي ، حيث كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي يساوي (٨١,٠٤٣) ، وكان المتوسط الحسابي للاختبار القبلي يساوي (٢٦,٥٧) ، وهذه النتائج تدل على وجود أثر للبرنامج العلاجي ككل على المجموعة التجريبية في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية لأطفال المجموعة التجريبية .

ولفحص الفرض الرابع والمتعلقة بوجود فروق دالة إحصائياً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة الضابطة ذكور في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية .

جدول رقم (٤) اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لتحليل نتائج أفراد المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة الضابطة ذكور في الاختبار البعدي بالنسبة لمعالجة الاضطرابات النطقية والصوتية

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	مستوى الدلالة
البرنامج	٢١.٦٣	١	٢١.٦٣	٠.٦٤	٠.٤٤
الجنس	٥٩٦٩.٨٣	١	٥٩٦٩.٨٣	١٥٩.٤٥	(٠.٠١)
المجموعة	٦٩٦٤.٠٨	١	٦٩٦٤.٠٨	١٧٠.٦٠	(٠.٠١)
الجنس* المجموعة	٤١٢٦.٠٧	١	٤١٢٦.٠٧	٨٠.١٢	(٠.٠١)
الخطأ	٤١٥٨.٢٩	٢٥	٥١.٧٩		
المجموع	٤٩٥٣٩.٠٦	٣٠			

ويشير الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية الاضطرابات النطقية لأطفال المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة الضابطة ذكور حيث كانت قيمة الإحصائي (ف) تساوي (١٧٠,٦٠) وهذه القيمة دالة إحصائيا بمستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ذكور اناث حيث كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي يساوي (٤١,٦٩) بانحراف معياري (٤,٣١)، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي يساوي (٨,٩٩) بانحراف معياري (٨,١٥).

- **مناقشة النتائج** :

مناقشة الفرض الأول فقد دلت نتائج التحليل الإحصائي في النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية ولصالح المجموعتين التجريبيتين على اختبار الاضطرابات النطقية ، وبناء عليه فيمكن الاستنتاج بأن تدريب الأطفال المركز

والمبني على أسس نظرية علمية، والموجه بطريقة محددة تؤدي إلى معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر وفعالية البرامج النطقية العلاجية ، فقد أظهرت نتائج جميع هذه الدراسات وجود آثار دالة إحصائيا تعزى للبرنامج التدريبي المطبق في كل منها، كما أكدت نتائج الدراسة الحالية توصلت إلى أن البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه لأطفال المجموعتين التجريبيتين "الأولى والثانية" له أثر إيجابي واضح في تعديل اضطرابات النطق لدى كلتا المجموعتين، وبذلك اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات مثل دراسة أجراها (Bainthal & Bakson,2006) فقد هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية برنامج صوتي نطقي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية ، دراسة دالتون وروزنتل (Dalton & Rosenthal ,2005) التي هدفت إلى بحث فاعلية برنامج لغوي تدريبي قائم على المقاطع اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات الصوتية والنطقية ، فلدر وآخرون (Flder et al., 2006) بمحاولة التعرف على معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية للأطفال ما بين الخامسة والسابعة من خلال برنامج علاجي يعتمد على استخدام أسلوب القصة، وكما هو مفصل في الدراسات السابقة والأدب النظري من هذه الدراسة ، فإن جميع الدراسات الأنف ذكرها هدفت إلى تطوير برامج نطقية ، واختبار فاعليتها ، وقد اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية من حيث ظهور آثار دالة إحصائيا تعزى لتطبيق البرامج النطقية .

مناقشة الفرض الثاني والتي نصت على وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين البرنامج وجنس الطفل فيما يتعلق في معالجة الاضطرابات النطقية والصوتية ، فقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين البرنامج والجنس ، و هذا يؤكد الفرض التي وضعها الباحث في بداية هذه الدراسة ، و لعله من المرجح أن هذه النتيجة على علاقة وثيقة بنتيجة الفرض السابق التي أدت إلى عدم تفاعل بين البرنامج و الجنس ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي الذي تم استخدامه مع الأطفال سواء ذكورا وإناثا اشتمل على أنشطة وفنيات متعددة ومناسبة لخصائصهم ، حيث كان التدريب لعينة من رياض الأطفال وهم في مرحلة النمو اللغوي أي تساعدهم على تطور نطقهم واكتساب الأصوات اللغوية قبل دخولهم للمدرسة الابتدائية ، وتفسر أيضا هذه النتيجة بأنه تم تدريب الأطفال على جلسات لتصيح الاضطرابات النطقية لديهم حيث أوصى الباحث المعلمات على القيام في كل جلسة من الجلسات التدريبية بتدريب كل طفل على نطق الصوت صحيحا بالحركات المختلفة" الفتحة – الكسرة – الضمة" ثم نطقه في كلمة الأوضاع المختلفة "الأول – الوسط – النهاية" ثم يتم وضع هذه الكلمة في جملة بسيطة بهدف استعمالها في التواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة وهذا التدريب من شأنه أن يزيد من قدرة الطفل على اكتساب

الأصوات كما أن هذه الوحدات التي قدمت للأطفال من خلال عدة مراحل أو مستويات متتالية من أجل إتقان الأطفال للنطق الصحيح، وهذه المستويات هي:

- تدريب الطفل على نطق الصوت منفردا بالحركات المختلفة.
- التدريب على نطق الصوت في كلمات ثلاثة "الأولى الصوت في أولها والثانية الصوت في الوسط والثالثة الصوت في آخر الكلمة".
- مراجعة التدريب أكثر من مرة.
- سماع الطفل للصوت الصحيح ومقارنته بالصوت الخاطئ للتميز بين الصوت الصحيح والخاطئ .
- تعليم الطفل بجوار زميله وذلك لإتقان التدريب .
- التدريب على نطق جملة بسيطة تشتمل على وجود الصوت المراد التدريب عليه في أكثر من موضع منها.
- التدريبات العضوية التي اشتمل عليها البرنامج مثل تهيئة الجهاز التنفسي، وتنمية الإدراك والتميز البصري والسمعي وتدريب عضلات النطق إلى غير ذلك.
- ستخدم الباحث بعض الوسائل المعينة على النطق السليم مثل خافض اللسان، المرأة، البازل الخشب – الكروت المصورة المجسمات إلى غير ذلك من الأدوات التي تساعد علي النطق الصحيح.
- استخدام أكثر من حاسة للطفل أثناء فترة التدريب وهو الأسلوب المتزامن " استخدام الحواس الطفل في التدريب".

من هنا كان للبرنامج التدريبي أثر واضح في تعديل اضطرابات النطق لدى الأطفال في المجموعتين التجريبيتين وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هينز وجاكسون الطولية (Haynes & Jackson, 1982) التي هدفت إلى التعرف على أثر العمر في امتلاك الطفل للصوت و دراسة هانسون (Hanson, 2002) فقد قام خلالها الباحث بقياس أثر فاعلية برنامج تدريبي لمعالجة الاضطرابات النطقية من خلال تدريب الأطفال على المقاطع الصوتية أي العمل على (تجزئة الكلمة إلى مقاطع ثم العمل على ربطها بجملة من واقع الطفل وانعكاساته على تطوير النطق السليم للطفل مما يساعده على الطلاقة في التعبير) ودراسة هينز وجاكسون الطولية (Haynes & Jackson, 1982) التي هدفت إلى التعرف على أثر العمر في امتلاك الطفل للصوت.

الفرض الثالث والذي ينص على وجود دالة إحصائياً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اناث والمجموعة الضابطة إناث في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية ، فقد حقق البرنامج نجاحا مع الإناث في المجموعة التجريبية على الاناث في المجموعة الضابطة ، وقد توافقت الدراسة الحالية مع كل من الدراسات التالية دراسة لونج وفاي (Long & Fey,2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية

لذلك تم أخذ عينة من أطفال الرياض مكونة من (٦٠) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (٣٠) طفلا وطفلة ً، وتم توزيع الذكور والإناث على المجموعتين بالتساوي، تم تطبيق البرنامج العلاجي على افراد المجموعة التجريبية ، دراسة تايلور وساندفل (Tayler&Sandoval,2004) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في معالجة الاضطرابات النطقية .

الفرض الرابع والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائياً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة الضابطة ذكور في تنمية الاضطرابات النطقية والصوتية على اختبار الاضطرابات النطقية ، فقد دلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ذكورا ، ويمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع نتائج الدراسات التي سبق استعراضها، فقد أظهرت نتائج جميع هذه الدراسات وجود آثار دالة إحصائيا تعزى للبرنامج التدريبي المطبق في كل منها ، وتحقيق البرنامج للنتائج التي ظهرت يدل بالضرورة على نجاح كل جزئية من جزئيات البرنامج، ويمكن القول بأن نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع نتائج الدراسات ، فقد أظهرت نتائج جميع هذه الدراسات وجود آثار دالة إحصائيا تعزى للبرنامج اللغوي التدريبي المطبق في كل منها ، وتحقيق البرنامج للنتائج التي ظهرت والتي تدل بالضرورة على نجاح كل جزئية من جزئيات البرنامج وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة تايلور وساندفل (Tayler&Sandoval,2004) والتي هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في معالجة الاضطرابات النطقية ، ودراسة دراسة لونج وفاي (Long & Fey, 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية .

- **توصيات الأسرة والوالدين والتي تتمثل في** :
  - إن الاضطرابات الصوتية و النطقية تؤثر على قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بطريقة سليمة ولذلك على الأهل توعية المحيطين بالطفل الابتعاد عن الاستهزاء والسخرية لما لذلك من اثر على نفسية الطفل وإشعاره بالخجل من عيوبه .
  - تقديم الحب والعطف اللازم للطفل .
- **توصيات لرياض الأطفال** :
  - إن مرحلة رياض الأطفال من أفضل المراحل التي يتم من خلالها الكشف عن الاضطرابات الصوتية و النطقية ، ولذلك على الروضة أن تقوم بالتنسيق مع أخصائي معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية .
  - استخدام برامج النطق كالبرنامج الحالي في رياض الأطفال ، وذلك لعدم وجود برامج التأهيل الصوتي والنطقي في رياض الأطفال .

- **البحوث المقترحة** :
  - اثر استخدام الحاسب في معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى رياض أطفال .
  - دراسة تتبعيه يظهر من خلالها مدى بقاء اثر التدريب على معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى رياض الأطفال .
  - دراسة اثر الاضطرابات الصوتية والنطقية على التوافق النفسي والاجتماعي لدى رياض الأطفال .
  - دراسة تأثير البرامج المقترحة لتدريب أولياء الأمور على معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية لدى رياض الأطفال.

- **المراجع** :

١. إسماعيل، وحيدة شاهين. (١٩٨٠). بنية لغة الأطفال ما بين سن الثالثة والسادسة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان، الأردن.
٢. **البلاوى، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٣)** اضطرابات النطق – دليل أخصائى التخاطب والمعلمين والوالدين – مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .
٣. الخلايلة، عبد الكريم أحمد رشيد (١٩٨٠) تطور النطق عند أطفال أردنيين بين سن سنتين ونصف وست سنوات. الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة.
٤. دي سو سور، فردينان. (١٩٨٨). علم اللغة العام. تعريب يوئيل يوسف عزيز، بيت الموصل للنشر والتوزيع ، العراق .
٥. فاروق الروسان، (٢٠٠١) سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة فى التربية الخاصة" ط١، دار الفكر، عمان .
٦. الزراد ، **فيصل محمد خير** (١٩٩٠) اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ، الرياض.
٧. الزريقات ، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٥) اضطرابات الكلام واللغة " التشخيص والعلاج "، دار الفكر – عمان – الأردن.
٨. الزريقات ، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٣) الاعاقة السمعية ، دار الفكر – عمان – الأردن .
٩. الشخص ، **عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٧)** : اضطرابات النطق والكلام، مكتبة الصفحات الذهنية، الرياض .
١٠. فراج ،عثمان لبيب (٢٠٠٢) برنامج التدخل العلاجى والتأهيلى لأطفال التوحد، اللقاء السنوى للجمعيات، أعضاء الاتحاد بالإسكندرية،اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، النشرة الدورية، العدد (٧١)، السنة (١٤).

11. Agnew J.A. ; Dorn C.; Eden G.F. (2004). Effect of intensive training on auditory processing and reading skills. J. Brain and Language, 88 (1): 21-25.
12. Bacon. N. and Byrne, M. (2004). The relationship between missing teeth and selected consonant sounds. J. Speech and Hearing Disorders, 24: 341-348.
13. Bernthal, J. and Bacon, N. (2006). Articulation and phonological disorders. J. Speech and Hearing Disorders, 14: 351-358.
14. Carter. E. T. and Buck. M. W. (1985). Prognostic testing for functional articulation disorders among children in the first grade. J. Speech and Hearing Disorders, 23: 124-133.

15. Crain, T. (2001). Investigations in universal grammar: Acquisition of syntax and semantics. Oxford Press. UK.

16. Christensen, S. and Luckett, C. (1990). Getting into the classroom and making it work. J. Language Speech and Hearing Services in the Schools, 21: 110-114.

17. Dalton .A.; Nadel, L.; and Rosenthal, D.(2005). Production of object words and action words: Evidence for a relationship between phonology and semantics. J. Speech and Hearing Research, 28: 323-330.

18. Evans, D. and Gray, F. (2005). Associations among pragmatic functions. J. Linguistic Stress and Natural Phonological Processes in Speech-Delayed Children, 25: 547-553.

19. Fedler, D.; Hodapp, R. and Elisabeth, M.(2006). Co-articulation of lip rounding. J. of Speech and Hearing Research, 11: 707-721.

20. Gibson, D. (2003). Effects of grammar facilitation on the phonological performance of children with speech and language impairments. J. Speech and Hearing Research, 37: 594-607.

21. Goldman. R. and Fristoe, M. (2006). Goldman-Fristoe Test of Articulation. American Guidance Service. J. of Speech and Hearing Disorders ,1: 251-258.

22. Hanson, M.J. (2002). Efficacy of speech therapy in children with language disorders : specific language impairment compared with language impairment in Co-morbidity with cognitive delay. Intern. J. Pediatric Otorhinolaryngology, 63 (2): 129-136 . Haynes, W. and Jackson, J. (2002). The effects of phonetic context and linguistic complexity on /s/ disarticulation in Children. Journal of Communication Disorders, 15:287-297.

23. Hudson, B. W. (2003). The assessment of phonological processes-revised. Danville. IL: Interstate Printers and Publishers, Inc. N.Y.

24. Khan, L. and Lewis, N. (1986). Phonological Analysis. Circel Pines, MN: American Guidance Service, Houghton Mifflin CO. Boston.

25. Low, G.; Newman, P. and Ravsten, M. (1989). Pragmatic considerations in treatment : communication centered instruction in N. Craighead. Pub. Newinan, OH: Merril.

26. Long, S. and Fey, M. (2005). Computerized Profiling. Psychological Corporation. Arcala, Toronto, CA.

27. McDonald, E. T. (1994). A deep test of Articulation. Pub. Pittsburgh: Stanwix House, N.Y .

28. Mowrer, D. (2001). Transfer training in articulation therapy. J. Speech and Hearing Disorders, 36: 427-446.

29. Norris, J. and Hoffman, P. (1990). Language intervention within naturalistic environments. J. Language Speech and Hearing Services in the Schools, 21: 72-84.

30. Owens, R. E. (2005). Language development : An Introduction. Sixth Edition. Pub. Pearson-Education, Inc. Sanfran. U.S.A.

31. Snow, K. (1991). Articulation Proficiency in Relation to Certain Dental Abnormalities. J. Speech and Hearing Disorders, 26: 209-212.

32. Snow. J. and Milisen. R. (1994). The Influence of Oral Versus Pictorial Representation Upon Articulation Testing Results. J. of Speech and Hearing Disorders, l4: 29-36.

33. Steed, S. and Yaynes, W. (1988). EASE: Elicited Articnlatory System Evaluation. Pub. Austin, TX. Pro-Ed Inc. OH, USA.

34. Topbas, S.; Mavis, I. and Erbas .D. (2003). Intentional communication behaviors of Turkish – speaking children with normal and delayed language development. J. Child Care , Health & Development, 29 (5) : 345.

35. Tayler, A. and Sandoval. K. (1994). Preschoolers with Phonological and Language Disorders: Treating Different Linguistic Domains. J. Language Speech and Hearing Services in the Schools, 25: 215-234.

36. Wilson. F. (2006). Efficacy of Speech Therapy with Educable Mentally Retarded Children. J. Speech und Hearing Research, 9: 423-433.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية "

إعـــداد

د / أشرف السعيد أحمد محمد

مدرس أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة

ويعمل حاليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandl.com

obeikandl.com

" تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وعلاقته بسلوك مواطنتهم التنظيمية "

د / أشرف السعيد أحمد محمد

- **مقدمة** :

يشهد المجتمع العالمي تغيرات متنامية في كافة نظم الحياة والعمل، فبعدما كان الثبات يقود التغير ويسيطر عليه، أصبح التغير يوجه الثبات ويحركه، مما فرض على نظم التعليم ضرورة الإصلاح والتطوير المستمر لكي تتوافق مع تغيرات المجتمع وتطوراته بما يحفظ لها كفاءة في الأداء وفعالية في الاستجابة لمجتمعاتها.

ولذلك شغلت قضية الإصلاح التعليمي أذهان التربويين على الدوام، وأي محاولة لتطوير وإصلاح التعليم يجب أن يكون المعلمين عنصرا مركزيا فيها. ولقد تبنى أدب الإصلاح التعليمي تمكين أعضاء المدرسة كآلية جوهرية لتحقيقه، على افتراض أنّ بيئة العمل الايجابية تتولد عن إشراك المدرسة لأولئك الأشخاص القادرين على بناء أفكار جديدة تؤدى إلى تحسين فرص تعلم الطلاب ومن ثم تحسين الأداء المدرسي (Martin; Crossland, : 6 and Johnson, 2001).

ولقد وجد الباحثون ارتباطا بين تمكين المعلمين Teacher Empowerment وتحقيق الفعالية التنظيمية على نطاق واسع وزيادة جودة التعليم(Moye; Henkin, and Egley, 2005:260). عندما يحدث تمكين المعلم فى المدرسة يمكن أن يسهم فى الرضا الوظيفي، وزيادة الدافعية، والالتزام، وتحسين الاتصال، وزيادة كفاءة اتخاذ القرارات بين المعلمين. أيضا فإن تمكين المعلم يمكن أن ينظر إليه كسلاح غير مباشر يمكن أن يستخدم لمكافحة اغتراب وانعزال المعلمين فى مهنهم(Boey, 2010: 2).

وتمكين المعلمين عملية يتم من خلالها منح المعلمين الصلاحيات والمسئوليات وتشجيعهم على المبادرة والمشاركة في اتخاذ القرارات، ومنحهم الحرية والثقة والدعم العاطفي لاستغلال طاقاتهم الذهنية كاملة في تجويد عملهم وتطوير مناخ التعليم دون تدخل مباشر من الإدارة مع تأهيلهم مهنيا على نحو مستمر للقيام بأدوارهم.

إن الإصلاحات الإدارية في منظومة العمل التربوي هدفها تعزيز المناخ الحافز على العمل وبناء السلوكيات الايجابية لدى المعلمين، ومن ضمن تلك السلوكيات الفعالة التى يجب تدعيمها لدى المعلمين يأتي سلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior (OCB) "والذي يقع خارج نطاق مهام العمل الرسمية" (Stamper, 2001: 517) ويمكن للمعلمين من خلاله مساعدة طلابهم فى الحصول على أفضل الخبرات والتعاون مع إدارة المدرسة فى تهيئة بيئة التعلم والعمل الايجابية، ومساعدة

زملاءهم طواعية على مواجهة التحديات والصعاب التى تواجههم، فضلا على أداء مهامهم الوظيفية بأقصى جهدهم وبأقل ما يمكن من الموارد المتاحة لتحقيق أهداف المدرسة ولتجويد عملية التعليم والتعلم.

وفى مسعى للبحث عن الآليات الإدارية المساهمة فى تعزيز سلوك مواطنة المعلمين داخل مدارسهم، تأتى هذه الدراسة لاستجلاء العلاقة بين تمكين المعلمين وسلوكيات مواطنتهم التنظيمية.

- **تحديد مشكلة الدراسة** :

يمثل سلوك المواطنة التنظيمية واحدا من أهم العوامل التي تعزز الفعالية التنظيمية(Noor, 2009:1). ولقد أكد البعض على أهمية سلوك المواطنة التنظيمية في نجاح المنظمات(Bogler &Somech, 2005: 420). وأثبتت دراسة بيرس وموريرPierce &Maurer (2009:139) أن هناك علاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية والتطوير الذاتي وتطوير المنظمة.

وفى التعليم بخاصة اتضح أنّ هناك علاقة بين سلوك مواطنة المعلمين والإنجازات الأكاديمية للطلاب وتحسين الانضباط المدرسي وصورة المدرسة(Oplatka, 2009). وعلاقة ايجابية مع الأداء الوظيفي(Chow, 2009).وأيضا علاقة ايجابية قوية مع المناخ المدرسي الملائم للعمل المنتج(DiPaola & Tschannen-Moran, 2001: 424).

ويعتبر سلوك مواطنة المعلمين أحد مخرجات الممارسات الإدارية والتنظيمية الملائمة التي تراعى احتياجات المعلمين وتحترم استقلاليتهم وتفسح المجال لهم للمشاركة فى اتخاذ القرار وفى تطوير كفاياتهم وأعمالهم. حيث أكدت دراسة ديباولا وهوي DiPaola & Hoy (2005: 387) أنّ قيادة المدير والثقة بين الزملاء لها دور جوهري فى سلوك المواطنة التنظيمية. وكذلك فإن هناك علاقة بين العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة وسلوك المواطنة التنظيمية (Chegini, 2009:171).

ومن الممارسات الإدارية التي تلقى المزيد من الاهتمام وتسليط الضوء عليها تمكين المعلمين لدوره فى زيادة دافعية المعلمين وتحقيق رضاهم الوظيفي ومن ثم زيادة إنتاجيتهم. ولقد عكفت بعض الدراسات العربية (غير التربوية) والأجنبية على تبيان علاقة التمكين وتأثيره على سلوك مواطنة العاملين التنظيمية وتأتى هذه الدراسة لتُشّخِص هذه العلاقة المحتملة بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية فى بيئة المدرسة العربية وبخاصة بالمملكة العربية السعودية، وعلى هذا تحددت مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

١- ما مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظرهم؟.
٢- هل توجد فروق في تقديرات المعلمين لمستوى تمكينهم تعزى إلي (نوعية المدرسة، المؤهل، المرحلة، والخبرة)؟.

٣- ما مستوى سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظرهم؟.
٤- هل توجد فروق في تقديرات المعلمين لسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى إلي(نوعية المدرسة، المؤهل، المرحلة، والخبرة)؟.
٥- هل توجد علاقة ارتباطيه بين تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جدة وسلوك مواطنتهم التنظيمية؟.

- **أهداف الدراسة** :

سعت الدراسة إلى تحديد حجم ونوعية العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة، وفى إطار تحقيق ذلك الهدف العام، استهدفت الدراسة تحديد مستوى تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة جدة من وجهة نظرهم . كذلك تحديد مستوى سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية والتعرف على مدى تأثير بعض العوامل الديموغرافية في استجابات المعلمين حول هذين المتغيرين.

- **أهمية الدراسة** :

تكتسب الدراسة أهميتها من :

- أهمية تمكين المعلمين كأحد الآليات الفاعلة في زيادة قدرة المعلم على الإبداع المهني وعلى تطوير ذاته ورفع مستوى إمكاناته مما يساهم في زيادة رضاه المهني، الأمر الذي ينعكس ايجابيا على منظومة العمل المدرسي.
- ضرورة تدعيم سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بالمدارس والذي يعول عليه في زيادة فاعليتهم التنظيمية وفى زيادة كفاءة وإنتاجية وفعالية المدارس وفي تلافى ما قد يحدث من قصور أو عجز داخل المدارس.
- أهمية التعرف على العوامل التى قد تسهم فى توطين سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بمدارس التعليم العام، وما إذا كان تمكين المعلمين وأبعاده يسهم فى ذلك أم لا، وإتاحة تلك النتائج للمسئولين بالتعليم والتي قد يستفيدوا منها كلا حسب مجاله وموقعه.

- **حدود الدراسة** :

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- اقتصرت الدراسة على تحديد العلاقة بين تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وسلوك مواطنتهم التنظيمية. وتمثلت أبعاد تمكين المعلمين في (اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة المعرفية، التأثير، فعالية الذات، والاستقلالية) وأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية في (الإيثار، الكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، السلوك الحضاري).
- طبقت الدراسة على المعلمين السعوديين بالتعليم العام الحكومي والأهلي (بنين) بمراحله الثلاث بمدينة جدة من مكاتب التربية والتعليم الممثلة لها وأخذت بعض المتغيرات الديموغرافية لمجتمع الدراسة (نوعية المدرسة المؤهل، المرحلة، والخبرة) بالاعتبار.

- **مصطلحات الدراسة** :

تمثلت مصطلحات الدراسة في مصطلحين أساسيين، يعرفهما الباحث إجرائيا فيما يلي:

١- تمكين المعلمين :

يعرف الباحث تمكين المعلمين بأنه : منح المعلمين الصلاحيات والسلطات التي تساعدهم فى تطوير ذاتهم، وفى السيطرة على ظروفهم المهنية وتتيح لهم المشاركة والتأثير في القرارات المدرسية. ويقاس فى هذه الدراسة من خلال الأبعاد التالية: (اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة المعرفية، التأثير، فعالية الذات والاستقلالية).

٢- سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية :

ويعرفه الباحث بأنه: كل سلوك طوعي يتعدى حدود الدور ومسئولياته وينبع من ذات المعلم رغبة منه فى إفادة الآخرين وفى الحفاظ على صورة المدرسة ولا يلتمس من وراء ذلك مكافئة. ويقاس فى هذه الدراسة من خلال الأبعاد التالية (الإيثار، الكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، السلوك الحضاري).

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

يعد المنهج الوصفي، وبخاصة منه أسلوب الدراسات الارتباطية أكثر الأساليب ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة. وفي مسعى الدراسة لانجاز أهدافها ولتحقيق تكامل بنيتها الفكرية والمنهجية فإنها ستتضمن الجوانب التالية:(١) أدبيات الدراسة ودراساتها السابقة، وذلك من خلال استعراض الدراسات السابقة وثيقة الصلة بالمشكلة البحثية،وخلفية معرفية حول تمكين المعلمين، وحول سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية.(٢) الدراسة الميدانية، وتتضمن عينة الدراسة وأدواتها وتحليل وتفسير نتائجها. وأخيرا (٣) وضع التوصيات والمقترحات التي تبلورت عن الدراسة.

- **أدبيات الدراسة ودراساتها السابقة** :

فيما يلي يستعرض الباحث الدراسات السابقة وخلفية معرفية حول متغيري الدراسة بما يتفق وأهدافها:

في ناحية النتائج المترتبة على تمكين المعلمين تنوعت الدراسات، فبعضها ربط بين تمكين المعلمين والرضا الوظيفي كدراسة كليكير ولوادمان Loadman & Klecker (1996) والتي وجدت ارتباط خطي إيجابي عالي بين تمكين المعلم ورضاه الوظيفي، حيث كان التباين العام (٤٩٪). وأكدت أنه بالرغم من وجود ارتباط عالي بين التركيبين في هذه الدراسة، إلا أن نصف التباين على الأقل في رضا المعلم الوظيفي لم يُوضّحْ بتمكين المعلم.

وفحصت بعض الدراسات المستويات المُدركة من التمكين لدى المعلمين فى المدارس وعلاقتها بنتائج الطلاب وانجازات المدارس، كدراسة يتكين Aitken (2006) والتي استخدمت مقياس شورت ورينيهارت، وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات مغزى بين المستويات المدركة من التمكين لدى المعلمين وانجاز المدارس

أو إخفاقها على نحو ثابت، ووجدت أيضا أنّ سنوات الخبرة مُحدد قوى لمستويات إدراك المعلمين للتمكين.

وبعض الدراسات حاولت استكشاف العلاقة بين تمكين المعلمين وشعورهم بالمسئولية وانجاز الطالب كدراسة مارتن وكروسلاند وجونسن Martin; Crossland, and Johnson (2001) والتي اقترحت نتائجها بأنّ تركيب تمكين المعلم والشعور بالمسؤولية لنتائج الطالب مهمة لمناخ مدرسي إيجابي وكفاءة متزايدة للمعلم. وتوصلت إلى أنّ التأثير على إنجاز الطالب يبدو ثانويا، إنِ وجد مطلقا، بمعنى لا يوجد ارتباط مباشر بين تمكين المعلم وإنجاز الطالب أو شعور المعلمين بالمسؤولية وإنجاز الطالب.

وبعض الدراسات تحرت العلاقة بين تمكين المعلم ومستوى الثقة الشخصية في رؤسائهم كدراسة موي وهينكين وإجلي Moye; Henkin, and Egley (2005) والتي أوضحت نتائجها أنّ المعلمين الذين أدركوا بأنهم شجعوا في بيئات عملهم والذين وجدوا عملهم ذو مغزى شخصيا لهم، والذي شعروا بالاستقلالية والتأثير الكبيرِ في بيئاتِ عملِهم كان عندهم مستويات أعلى من الثقة الشخصية في رؤسائهم.

وفيما يتعلق بدراسات سلوك المواطنة التنظيمية وبخاصة العوامل المؤثرة فيها، جاءت العديد من الدراسات لتختبر تأثير نمط القيادة التحويلية على سلوك المواطنة التنظيمية، كدراسة العامري (٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية، وأشارت إلى أنّ العلاقة بين العوامل الشخصية وهذين النمطين من السلوك بأبعادهما المختلفة ضعيفة نوعا ما.

ودراسة نجيوني وسليجيرس ودينيسين Nguni; Sleegers, and Denessen (2006) والمطبقة فى تنزانيا والتي مما أوضحته أن القيادة التحويلية لها تأثيرات قوية على الرضا الوظيفي للمعلمين، وعلى الالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية، وأنّ الرضا عن العمل متغير وسيط لتأثيرات القيادة التحويلية على التزام المعلمين التنظيميِ وسلوك المواطنة التنظيمية.

وفى السياق ذاته توصلت دراسة الخلايلةِ وسعادة (٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة، بينما ارتبطت القيادة التحويلية وأبعادها بسلوك الروح الرياضية بعلاقة ضعيفة، وسالبة، وذات دلالة إحصائية. كما توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية متنبئ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين (٠,٣٧).

وفى محاولة لفهم أسباب سلوك المواطنة التنظيمية ركزت بعض الدراسات على المتغيرات السياقية الفردية والجماعية، كدراسة ديباولا وهوي DiPaola&

Hoy (2005) والتي استهدفت دراسة خصائص التنظيم المدرسي التي تعزز سلوكيات المواطنةِ التنظيميةِ، وتوصلت من خلال عينة قوامها ٧٥ مدرسة متوسطة إلى أن قيادة المدير حاسمة فى مثل هذا المسعى، بالإضافة إلى ثقة الزملاء بعضهم فى بعض، هذه العوامل مجتمعة أو منفردة تؤثر ايجابيا فى سلوك المواطنة التنظيمية.

ولاختبار العلاقة بين تمكين المعلم وسلوك المواطنة التنظيمية هدفت دراسة بوجلير وسوميتش Bogler & Somech (2004) إلي التعرف على علاقة تمكين المعلم والتزام المعلمين التنظيمي، والالتزام المهني وسلوك المواطنة التنظيمي، وتفحص ما إذا كانت الأبعاد الفرعية الممثلة لتمكين المعلمين يمكن أن تكون منبئ جيد لهذه النواتج .وتوصلت الدراسة إلى أنّ تصورات المعلمين لمستوى تمكينهم ترتبط على نحو دال بمشاعرهم المتعلقة بالالتزام التنظيمي والالتزام إلى المهنة، وترتبط كذلك ارتباطا دالا بسلوك المواطنة التنظيمية لديهم، وأنّ أبعاد التمكين: النمو المهنى، والكفاءة الذاتية، والمكانة منبئات دالة للِالتزام التنظيمي والمهني، بينما اتخاذ القرارات، والكفاءة الذاتية، والمكانة كانتْ منبئات دالة لسلوك المواطنة التنظيمية.

وكذلك حددت دراسة بوجلير وسوميتش Bogler &Somech (2005) العوامل الرئيسية التي قد تعزز سلوك المواطنة التنظيمية بين المعلمين. وبخاصة فحص التأثير المباشر لمشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات على سلوك مواطنتهم التنظيمية، وتأثير تمكين المعلمِ كمتغير وسيط على هذه العلاقة. وكشفت النتائج أنّ تمكين المعلم لعبَ دورا مهما في توسط العلاقة بين مشاركة المعلمين فى اتخاذ القرارات وسلوك مواطنتهم التنظيمية.

واستكشفت دراسة نور Noor (2009) أهمية سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي جامعاتِ باكستان كنتيجة الالتزام التنظيمي، وتأثير فرص التطوير والتدريب وسياسات حياة العمل وممارسات التمكين على الالتزام التنظيمي وتوصلت الدراسة إلي أنّ فرص التطوير والتدريب وسياسات حياة العمل وممارسات التمكين لها علاقة ايجابية دالة مع الالتزام التنظيمي، والالتزام التنظيمي أيضا يؤثر إيجابيا في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين.

وهدفت دراسة أبازيد (٢٠١٠) للكشف عن مستوى التمكين النفسي وأثرة على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين بمؤسسة الضمان الاجتماعي الأردنية. وأظهرت الدراسة وجود درجة عالية لمستوى التمكين النفسي وسلوك المواطنة لدى العاملين. كما وجدت أثر للتمكين النفسي فى سلوك المواطنة التنظيمية، ولم تظهر أية فروقات فى اتجاهات العاملين علي المتغيرين تعزى للمتغيرات الشخصية.

واستهدفت دراسة جودة والشربيني وزهرة (٢٠١٠) الكشف عن مدى الاختلاف بين العاملين بجامعة المنصورة في إدراكهم لمفهوم وأبعاد التمكين وسلوكيات

المواطنة التنظيمية، وتحديد العلاقة بين تمكين العاملين وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وكذلك أثر التمكين على سلوك المواطنة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق معنويا بين العاملين بشأن إدراكهم لمفهوم وأبعاد التمكين ووجدت فروقا معنويا بشأن سلوكيات المواطنة التنظيمية، ووجدت ارتباط معنوي بين التمكين بجميع أبعاده وسلوكيات المواطنة التنظيمية وكذلك أثر معنوي بين التمكين بجميع أبعاده وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

ومن استعراض الدراسات السابقة يتضح أنّ: تمكين العاملين يرتبط علي نحو دال بسلوك المواطنة التنظيمية، واتفقت الدراسات علي عدم وجود فروق معنويا بين العاملين بشأن إدراكهم لمفهوم وأبعاد التمكين، واختلفت الدراسات فيما بينها حول وجود فروقا معنويا بين العاملين بشأن سلوكيات المواطنة التنظيمية التي يمكن عزوها لبعض المتغيرات الشخصية. وربما الاختلاف الجوهري بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر هو أنّ الدراسة الحالية تختبر العلاقة بين المتغيرين داخل المؤسسات التعليمية، ونظرا لما تتميز به مهنة التعليم من خصوصية تميزها وتميز العاملين فيها عن غيرهم من العاملين في المؤسسات العامة، فقد يؤدي ذلك إلي نتائج مغايرة.

- **البعد الأول** : **تمكين المعلمين** :

لتحقيق أهداف الدراسة فيما يتعلق بتمكين المعلمين، سيتم تناول النقاط التالية:

- **مفهوم تمكين المعلمين** :

تمكين المعلمين يمثل بنية معقدة متعددة الأبعاد لذلك لا يوجد له تعريف وحيد متفق عليه بين الباحثين، ومن ضمن التعريفات التي تناولت المصطلح مايلي :

يعرف ليبرمان "Lieberman" تمكين المعلمين بأنه "مساعدة المعلمين على المشاركة فى القرارات الجماعية وأن يكون لهم أدوار واقعية في عملية صناعة القرار في المجتمع المدرسي"(Hicks & DeWalt, 2006). ويعرفه بولين Bolin (1989) بأنّه:"استثمار المعلم لحقه فى المشاركة فى تحديد أهداف المدرسة وسياساتها والحق في ممارسة الحكم المهني حول محتوى المناهج الدراسية ووسائل التدريس. الاستماعونظر بريدسون Bredeson (1989:3) إلى المفهوم "كعملية من خلالها يتولى المعلمون مسئولية أكبر فى حياتهم المهنية".

وطبقا لكاربوني Carbone (1989-1990: 98) فإن تمكين المعلمين هو:"منح المعلمين السلطة والمسئولية الجماعية في المجالات الحساسة مثل الإدارة، تشغيل الأفراد، ممارسات التقويم، المنهاج، ممارسات التدريس، والاتصال المجتمعي وتمثيل المدرسة". ويعرفه لي "Lee" بأنه: "تطوير بيئة يمكن فيها للمعلمين العمل كمهنيين والنظر إليهم ومعاملتهم كمحترفين"(Terry, 1998:5) ويعرفه شورت وجرير وملفين "Short, Greer and Melvin"

بأنه:"عملية يمكن للمشاركين فيها تطوير قدراتهم على تولى أمر العناية بنموهم الشخصي وحل المشكلات التي تتصل بهم"(Bogler & Somech, 2004: 278).

ويُعرف بوجلر وسوميتش Bogler &Somech (2004: 278) تمكين المعلمين بأنه: "اعتقاد الأفراد بأنّ لديهم المهارات والمعرفة لتحسين الحالة التي يعملون فيها". وأما الهنداوي(٢٠٠٩: ١٢٦) فيعرفه بأنه "منح مزيد من السلطة للمعلم فى اتخاذ القرارات المرتبطة بعمله، وتوفير الترتيبات والإجراءات التى تضمن زيادة مشاركته فى صنع القرار المدرسي، ودعم استقلالية المعلم وتحسين مكانته المهنية".

ومن جملة تعريفات تمكين المعلمين يرى بلاس Blase (2 :2001) أنها تغطي مدى واسع من الأفكار، منها: إشراك المعلمين في حكم المدرسة، منح احترام جديد للمعلمين وتحسين ظروف عملهم، مرتبات عالية وهياكل مهنية جديدة ثورة المعلمين لكسب التحكم والسيطرة على مهنهم، وزيادة استقلالية ومهنية المعلمين.

- **فلسفة تمكين المعلمين** :

ظهر مفهوم تمكين المعلمين بقوة فى الأدب العلمي مع نهاية عقد الثمانينيات وبداية التسعينيات(Bogler & Somech, 2004: 278)، ونال اهتماما واسعا من قبل الباحثين باعتباره أحد استراتيجيات الإصلاح التربوي المأمول منها تحسين بيئة التعليم والتعلم من خلال منح المعلمين السلطة والمسئولية وتعزيز استقلاليتهم وزيادة مشاركتهم فى صنع القرارات المدرسية وبخاصة تلك التى تتعلق بأعمالهم كمهنيين.

والجدير بالذكر أن مفهوم تمكين المعلمين جاء ضمن استراتيجيات الإدارة التى تعزز من عملية اتخاذ القرار فى المستويات الدنيا أو الخطوط الأمامية المباشرة والتي تواجه الفعل أو التنفيذ، بما يجعل الذين يتموضعون فى هذه المواقع الأمامية يضطلعون بهذه القرارات ليتحملوا مسئولية تنفيذها. ومن ضمن هذه الاستراتيجيات الإدارية : الإدارة الذاتية School-Based Management (SBM) ، أو ما يعرف أحيانا بإدارة الموقع Site- (SBM) Based Management. بالإضافة لذلك تطور مفهوم تمكين المعلمين فى أشكال عديدة، منها: استقلالية المعلمين، القيادة التعاونية، الحكم المحلي، اتخاذ القرارات المشتركة وغيرها (Goyne, et al., 1999: 2 ; Boey, 2010: 2).

ويمكن النظر لتمكين المعلمين من زاويتين مثلت كل واحدة منها مدخلا لدراسته والتعامل معه وإن كان المنظورين متكاملين، الأول: المنظور البنائي . الاجتماعي Social Structural Perspective والذي ينظر للتمكين من حيث الشروط السياقية والبنائية المؤهلة إليه . الإجراءات التشريعية والتنظيمية التى تُمكن وتقوى من نفوذ المعلمين. الآخر: المنظور النفسي

المعرفي Psychological / Cognitive Perspective وذلك فيما يعرف بالتمكين النفسي Psychological Empowerment والذي يركز على الشروط النفسية التى تعزز مشاعر فعالية الذات لدى المعلمين. وكلا المنظورين متكاملين من خلال محاولة الإجراءات التنظيمية والإدارية توفير البيئة المساندة لرعاية وتعزيز الإحساس بفعالية الذات وقدرتها على السيطرة على قدرها (الهنداوي، ٢٠٠٩: ١٢٨- ١٣١؛ Boey, 2010: 2) . وفيما يلي تفصيل هذين المنظورين(Boey, 2010: 10-11):

١- التمكين البنائي الاجتماعي:

أسس المنظور البنائي الاجتماعي للتمكين موجودة فى نظريات التبادل الاجتماعي Social exchange والنفوذ الاجتماعي Social power. وهذا المنظور يؤكد على بناء منظمات أكثر ديمقراطية من خلال تشاطر السلطة والنفوذ بين الرؤساء والمرؤوسين، ويكون الهدف هو التخلي عن السلطة للمستويات الدنيا فى الهيكل التنظيمي. فى هذا المنظور، السلطة والنفوذ تعنى امتلاك شرعية رسمية أو تحكم بالموارد التنظيمية والقدرة على صناعة قرارات وثيقة الصلة بأدوارهم ومهامهم الوظيفية. ويتضمن المنظور البنائي الاجتماعي الممارسات التالية : المشاركة في اتخاذ القرار، مكافأة الأداء المتميز مما يدفع للمزيد منه عبر امتلاك المعرفة والمهارة، التدفق المفتوح للبيانات والمعرفة، تطوير المهارات القيادية والمهنية لدى العاملين.

٢- التمكين النفسي :

يستند منظور التمكين النفسي على شعور ومعتقدات العاملين داخل بيئة العمل بدلا من النظر في الممارسات الإدارية القائمة على تشاطر السلطة مع العاملين على كل المستويات. وهذا المنظور يشير إلى التمكين كمعتقدات شخصية يملكها العاملين حول دورهم في علاقته بالمنظمة. وهذا المنظور يقوم على أربعة أبعاد أساسية، هي : المعنى، عبر التوافق بين احتياجات الدور المهني للشخص ومعتقداته وقيمه وسلوكياته. الكفاية، بما تشير إليه من الفعالية الذاتية فى ممارسة المهنة أو الاعتقاد فى مقدرة الشخص على انجاز أنشطة العمل بمهارة. تقرير المصير Self- determination، بمعنى حرية الاختيار والإحساس بالاستقلالية فى بدء واستمرار سلوكيات وإجراءات العمل الشخصية، مثل: صناعة القرار حول طريقة وأسلوب أداء العمل. التأثير، ويمثل الدرجة التي عندها يستطيع الفرد التأثير فى الاستراتيجيات وفى النتائج الإجرائية والإدارية للعمل.

- **أهمية تمكين المعلمين** :

ينعكس تمكين المعلمين ايجابيا على بيئة المدرسة، وعلى الإدارة والمعلمين، فعلى صعيد المدرسة يؤدى تمكين المعلمين إلى إيجاد مناخ ايجابي يجعل مكان العمل مكان مفضل ومحبب للنفس، ويجعل المعلمين يحصلون على قرارات أفضل وتنفيذ هذه القرارات على مستوى الفصل الدراسي، ويقلل من الشعور بالسلطة حيث تصبح خطوط السلطة غير واضحة، وتصبح الاتصالات المدرسية أكثر

انفتاحا، والمعلمون يصبحون أكثر استعداد لتشاطر المعرفة والرؤى والاهتمامات المهنية، مما يعزز الفعالية التنظيمية على نطاق واسع ويحسن من جودة التعليم وإنتاجية المدرسة (Bredeson, 1989: 13). ولقد أكدت العديد من الدراسات أن التمكين ضروريا للإصلاح المدرسي(Martin, Crossland, and Johnson, 2001:13)، ولنجاح جهود إعادة هيكلة المدارس(Loadman, 1996: 2 & Klecker).

وبالنسبة لإدارة المدرسة فإن إتاحة الفرصة للمعلمين فى تحمل السلطة والمسئولية عن اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم يقلل الصراع بين الإدارة والمعلمين ويوطد العلاقات الإنسانية بينهم، ويتيح أمام الإدارة المزيد من الوقت الذي يمكن استغلاله فى تطوير الأداء المدرسي.

أما التأثير الإيجابي لتمكين المعلمين يتضح بقوة فى ناحية المعلمين أنفسهم حيث يتشكل لديهم اتجاه ايجابي حول مواقع عملهم (المدرسة) وعملهم المهني ويجعلهم ايجابيين ومفعمون بالحيوية والحماسة للمدرسة ولطلابهم، وأكثر استعدادا للقيام بالمبادرات وللمشاركة فى المشاريع والأنشطة المدرسية، وأكثر استعداد للعمل فى فِرق وبناء وتطوير التوافق مع الزملاء ومهارات عمل المجموعة. المعلمون المُمَكَّنُونَ هم أكثر إبداعية وابتكارية ويقدمون الدافعية والدعم كل منهم للآخر(Bredeson, 1989: 12-13 ; Boey, 2010: 2-3).

إنّ تمكين المعلمين يعطيهم إحساس بالملكية والثقة والسيطرة على مهنتهم مما يساهم فى تحرير وإطلاق المواهب غير المستغلة والسماح لهم بتحمل المسئولية. كذلك زيادة الرضا الوظيفي، وزيادة الدافعية والالتزام، وتحسين الاتصال، واتخاذ قرارات أكثر كفاءة (Goyne, et al., 1999: 2). ويؤدى تمكين المعلمين فى نهاية المطاف إلى تجويد عملية التعليم والتعلم والتي هي جوهر مهمة المعلم والمدرسة.

وعلى الطرف الآخر فإن إهمال تمكين المعلمين كبعد حيوي فى التنظيم المدرسي، قد يشجع المعلمين المتميزين على مغادرة الفصول والأشخاص ذوى النوعية الأكاديمية العالية من تجنب الالتحاق بمهنة التدريس. ولقد وجد البعض أن المعلمين فى بعض الأحيان يغادرون مهنة التعليم سريعا لأنهم يشعرون بأن خبراتهم لن تستخدم على نحو جيد (Hicks& DeWalt, 2006).

- **أبعاد تمكين المعلمين** :

تنوعت وجهات نظر الباحثون لأبعاد التمكين ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات العلمية، حدد كليكير ولوادمان Klecker & Loadman (1996:3) ثلاثة عشر بعدا لتمكين المعلم تناولتها تلك الدراسات، وهي: المحاسبية، السلطة/القيادة، تصميم/ تخطيط المنهج، الزمالة/ التعاون، اتخاذ القرار، التأثير، النمو المهني، المعرفة المهنية، المسئولية، الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، المكانة المعرفية، تدريب المعلمين الجدد.

ولكن النموذج الأكثر شيوعا لتمكين المعلمين هو نموذج شورت ورينيهارت Short & Rinehart سنة ١٩٩٢والمعروف بمقياس تمكين مشاركة المدرسة The School Participant Empowerment Scale (SPES) والمكون من ستة أبعاد. وفيما يلى تحديد هذه الأبعاد(Klecker & Loadman, 1996: 3):

اتخاذ القرار Decision making: ويشير إلى مشاركة المعلمين فى القرارات الجوهرية التى تؤثر بصورة مباشرة على عملهم، ويتضمن ذلك المسائل المتعلقة بالميزانيات، والجدول المدرسي، والمنهج، واختيار المعلمين. ولكي يكون ذلك فعالا، فإن مشاركة المعلمين في اتخاذ القراراتِ يجِب أن تكون فعلية والمعلمون من الضروري أن يكونوا واثقين بأن قراراتهم تؤثر فعليا على النتائج الجوهرية.

والنمو المهني Professional growth : ويشير إلى إدراك المعلمين بأنّ المدرسة تزودهم بالفرص للنمو والتطور المهني، ولمواصلة التعلم ولتوسيع وتعظيم مهاراتهم أثناء العمل بالمدرسة.والمكانة أو المنزلة Status: تشير إلى إدراك المعلمين بأنهم يحرزون التقدير والاحترام المهني من الزملاء، وهذا الاحترام الممنوح للمعلمين مرده المعرفة والخبرة التى يتمتعون بها، مما يؤدى إلى دعم أعمالهم من الآخرين.

وفعالية الذات Self-efficacy: تشير إلى إدراك المعلمين بأنهم مجهزون بالمهارات وبالقدرة على المساهمة فى إحداث تغييرات جوهرية فى تعلم الطلاب ومؤهلون لتطوير منهاج الطلاب. والشعور بالتمكن فى كل من المعرفة والممارسة التى تؤدى إلى انجاز النواتج المرغوبة يكون جوهريا في إحساس المعلمين بالفعالية الذاتية.

والاستقلالية Autonomy : تشير إلى شعور المعلمين بأنّهم يملكون سيطرة على المظاهر المختلفة لحياة عملهم، يتضمن ذلك تخطيط التدريس، اختيار الكتب الدراسية، وتطوير المناهج، والجدول المدرسي، هذا النمط من السيطرة يُمكن المعلمين من الشعور بالاستقلالية لاتخاذ القرارات المرتبطة ببيئتهم التربوية. وأخيرا التأثيرImpact : يشير إلى إدراك المعلمين بأنهم يملكون التأثير والنفوذ في الحياة المدرسية.

- **البعد الثاني : سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية :**

لتحقيق أهداف الدراسة فيما يتعلق بسلوك مواطنة المعلمين التنظيمية سيتناول الباحث الجوانب التالية :

- **تعريفات سلوك المواطنة التنظيمية :**

يعرف أورجن "Organ" سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: سلوك اختياري مِوجه نحو الأفرادِ أو المنظمةِ ككل، والذي يتجاوز توقعات الدورِ الحالي والمنافع أو الذي يسعى لإفادة المنظمة. وهذا التعريف يركز على ثلاثةَ مظاهر أساسية

لسلوك المواطنة التنظيمية: الأول، أن هذا السلوك يجب أن يكون طوعي، بمعني أن هذا السلوك ليس جزءا من مواصفات الدور ولا جزءا من الواجبات الرسمية. الثاني، أن هذا السلوك يفيد المنظمة من منظور تنظيمي، بمعني أن سلوك المواطنة التنظيمية لا يحدث بشكل عشوائي داخل المنظمة، ولكن سلوك يراه صاحبه بأنه موجه بشكل مباشر لإفادة المنظمة. الثالث، أن سلوك المواطنة التنظيمية ذو طبيعة متعددة الأبعاد(Bogler & Somech, 2005: 421).

ويعرف هانت "Hunt" سلوكيات المواطنة التنظيمية بأنها سلوكيات غير إلزامية، وطوعية، وطبيعية، وإطرائية لدى العاملين الذين لديهم نوايا عامة خيرة ومتفتحة(Polat,2009:1592). ويعرف سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: الدفاع عن المنظمة حين يوجه إليها النقد وحث الزملاء على العمل المنتج (Bukhari, et al., 2009:134). ويعرف أيضا بأنه: "نوع من السلوك يتجاوز حدود السلوك الرسمي المعرف والمحدد بالمنظمة وهذا السلوك لا يكافئ مباشرة أو يعترف به من خلال الهياكل الرسمية، ولكنه مهم جدا فى النجاح الإجرائي والوظيفي للمنظمة (Rezaiean; Givi, and Nasrabadi, 2010: 113).

- **أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية** :

يقترح بعض الباحثين صنفين واسعين من سلوك المواطنة التنظيمية OCB : الأول ، السلوكيات التي تفيد أشخاص معينين، ومن ثم تساهم بصورة غير مباشرة فى نجاح المنظمة، كأن يقضي المعلم ساعات من وقته بعد انتهاء دوام العمل فى مساعدة طالب متعثر فى تعلم دروسه أو مساعدة الزملاء الذين لديهم أعباء عمل ثقيلة. والأخر، السلوكيات التي تفيد المنظمة ككل، مثل التطوع فى مهام غير مدفوعة الأجر، أو تقديم اقتراحات إبداعية لتحسين وتطوير المدرسة(Bogler & Somech, 2005: 421).

ويقسم البعض سلوك مواطنة المعلمين إلي ثلاثة أنواع: سلوكيات موجهة نحو الطلاب، وسلوكيات موجهة نحو الزملاء، وسلوكيات موجهة نحو المدرسة ككل، بينما التقسيم الأكثر شيوعا لسلوك المواطنة التنظيمية هو تقسيم بودساكوف Podsakoff ورفاقه سنة٢٠٠٠ والذي يقوم على أساس خمسة أبعاد هي: الإيثار، الكياسة واللطف، وعى الضمير، الروح الرياضية، والسلوك الحضاري(Polat, 2009:1592-1593). وسوف يعتمد الباحث على تصنيف بودساكوف ورفاقه، لذلك يعرف أبعاده فيما يلي:

يصف الإيثار Altruism : ميل المعلم لمساعدة زملائه طواعية على أداء مهامهم، ومساعدة الطلاب لفهم موضوعات المقرر الصعبة والمساهمة فى التغلب على المشكلات داخل المدرسة. وتشمل الكياسة Courtesy : كل سلوك يسعى لمساعدة الآخرين في تفادي وقوع المشكلات فى العمل وإعلام رفقاء العمل بالتغييرات التى قد تؤثر على عملهم وبالنقاط التى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مقدما، والتزام اللياقة فى التعامل مع الزملاء والطلاب(Salami, ,2009 :45).

ويصف وعي الضمير Conscientious :انجاز المعلم لواجباته ومسئولياته بطريقة صحيحة ولائقة وبمعدلات تفوق المتطلبات الموضوعة والاستعمال الكفء لأوقات الحصص والدروس والالتزام بالضوابط والقوانين التنظيمية. والروح الرياضية Sportsmanship : تشير إلى امتناع المعلمين عن التذمر والشكوى حول المسائل التافهة ومقدرتهم على التكيف مع ظروف العمل الاستثنائية غير الملائمة. أما السلوك الحضاري Civic Virtue : فيشير إلى شعور المعلم بالمسئولية عن تطوير عمله ومدرسته ومشاركته الفعالة في إدارة المدرسة وتطوعه لحضور الأنشطة الطلابية، وسعيه المستمر للإطلاع على كل جديد في تخصصه(Polat ,2009: 1593).

- **أهمية سلوك المواطنة التنظيمي للمؤسسات التعليمية** :

يساهم سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية فى الفعالية العامة للمدرسة ويخفض مكون الإدارة فى دور المدير، ويعزز الأداء التنظيمي لأنه يقدم إجراءات فعالة للاستفادة المتبادلة والتعاون بين فريق العمل المدرسي، مما يزيد من النواتج المنجزة بصورة جماعيا(Bogler & Somech, 2004: 280).

ويزيد سلوك المواطنة التنظيمية القدرة على استغلال طاقات العاملين والمعلمين بالمدرسة على الوجه الأمثل من خلال توليد واستثارة مشاعر ايجابية لديهم تجاه مدرستهم، ويقلل من التذمر والشكوى وادعاءات المرض والغياب عن العمل، ويدعم التعلم التنظيمي بالمدرسة، أيضا يسهم في زيادة مستويات تحصيل الطلاب ونجاحهم، وكل هذا يسهم ايجابيا فى كفاءة أداء المدرسة(Polat ,2009: 1592).

وإذا كان سلوك المواطنة التنظيمية يأتي نتيجة للثقة المتبادلة بين أعضاء التنظيم(DiPaola & Hoy, 2005: 387) ونتيجة لرأس المال الاجتماعي المتوطن فيما بينهم(Polat ,2009: 1592) فإنه يسهم فى تعزيز تلك الثقة وفى تقوية أواصر العلاقات الاجتماعية بين أعضاء المدرسة، مما ينعكس بدوره ايجابيا على المناخ المدرسي، والذي يصبح أكثر إثراءً للخبرة والنمو المهني وأكثر حافزية للتعاون والأداء المتميز. مما يسهم فى حسن استغلال الوقت الدراسي للمتعلمين وفى تحسين مستويات تحصيلهم، وينعكس ذلك ايجابيا فى رضا أولياء الأمور وتحسين صورة المدرسة بالمجتمع.

- **الإجراءات الميدانية للدراسة**:

تمثلت الإجراءات الميدانية للدراسة لتحقيق أهدافها في:

- **أدوات الدراسة** :

تمثلت أداة الدراسة في أداتين، هما:

١- استبيان تمكين المعلمين:

استعان الباحث فى تصميم استبانة تمكين المعلمين بمقياس تمكين المشاركة بالمدرسة The School Participant Empowerment Scale (SPES) والذي قدمه شورت ورينيهارت Short& Rinehart سنة ١٩٩٢ والمذكور فى (Klecker& Loadman, 1996: 32)، (المهدي، ٢٠٠٧: ٣١- ٣٢) والذي يقيس تمكين المعلمين من خلال ستة أبعاد، هى: اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة

المعرفية، التأثير، الفعالية الذاتية، والاستقلالية، ويحتوى كل بعد فى الاستبانة الحالية على ست مفردات، تسعي الأبعاد الست لقياس قدر التمكين المتاح أمام المعلمين.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة تمكين المعلمين مقارنة بالدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الست محصورة بين (٠,٥٣٥ - ٠,٨٦٥) وباستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) جاءت قيمة معامل الثبات لاستبانة تمكين المعلمين (٠,٩٠٢)، وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

٢- استبيان سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية:

تم الاستعانة فى تصميم استبيان سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية بمقياس بودساكوف ورفاقه "Podsakoff" سنة ٢٠٠٠ والمذكور فى Polat, 2009 (1592:) ويتكون استبيان سلوك مواطنة المعلمين بالدراسة الحالية من خمسة أبعاد، هي: الإيثار، اللطف والكياسة، وعي الضمير، الروح الرياضية، والسلوك الحضاري، ويحتوي كل بعد على أربع مفردات، تقيس الأبعاد الخمس بمفرداتها سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية داخل المدرسة.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة سلوك مواطنة المعلمين مقارنة بالدرجة الكلية، وكانت قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمس محصورة بين (٠,٦٢٠ - ٠,٨١٧). وباستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) جاءت قيمة معامل الثبات لاستبانة سلوك المواطنة التنظيمية(٠,٨٠٩)، وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

- **توزيع عينة الدراسة**:

تمثلت عينة الدراسة فى (٥٠٤) معلما من مراحل التعليم الثلاث (ابتدائي متوسط، ثانوي) في المدارس الحكومية والأهلية (بنين) بمدينة جدة، تم توزيعهم وفقا لنوعية المدرسة، والمؤهل، والمرحلة، والخبرة، كما موضح بالجدول(١):

جدول (١): توزيع المعلمين وفقا لنوعية المدرسة والمؤهل والمرحلة والخبرة.

المتغير	تقسيم المتغير	عدد المعلمين	النسبة ٪
نوعية المدرسة	حكومية	٣٦٠	٧١,٤
	أهلية	١٤٤	٢٨,٦
المؤهل	بكالوريوس	٤١٦	٨٢,٥
	ماجستير	٨٨	١٧,٥
المؤهل	ابتدائية	١٩٢	٣٨,١
	متوسط	١٤٤	٢٨,٦
	ثانوي	١٦٨	٣٣,٣
سنوات الخدمة	أقل من١٠ سنوات	٢١٧	٤٣,١
	من١٠- أقل من ٢٠	١٦٧	٣٣,١
	٢٠ سنة فأكثر	١٢٠	٢٣,٨

- **واقع تمكين معلمي مدارس التعليم العام**:

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم، بحيث تم ترتيب أبعاد التمكين وحساب مستواه وفقا للمتوسطات المحسوبة. كما يوضح جدول (٢) التالي:

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم

	أبعاد التمكين	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكين
	اتخاذ القرار	٣,٥٧٢	٠,٧٠٧٦	الخامس	متوسط
	النمو المهني	٣,٦١٥	٠,٦٢٩٠	الرابع	متوسط
	المكانة المعرفية	٤,٠١٨	٠,٥٨٢٧	الأول	مرتفع
	التأثير	٣,٥٥٩	٠,٥٩٤٨	السادس	متوسط
	فعالية الذات	٣,٨٣٩	٠,٦١١٢	الثاني	مرتفع
	الاستقلالية	٣,٦٣٦	٠,٦١٨٤	الثالث	متوسط
	الدرجة الكلية	٣,٧٠٦	- - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - -	مرتفع

ومن الجدول السابق يتضح أنّ مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام (الدرجة الكلية) جاء على نحو مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وبالنسبة لأبعاد التمكين، جاءت المكانة المعرفية في المرتبة الأولى بمستوى تمكين مرتفع وبمتوسط (٤,٠٢) ، تلتها الفعالية الذاتية بمستوى تمكين مرتفع وبمتوسط (٣,٨٤)، في حين جاءت الأبعاد الأربعة الأخرى بمستوى تمكين متوسط، وجاء بالمرتبة الأخيرة من حيث مستوى التمكين بعد التأثير بمتوسط (٣,٥٦)، ولقد جاءت الانحرافات المعيارية للاستجابات على التمكين (الدرجة الكلية) وعلى الأبعاد منحصرة بين (٠,٥٨٣- ٠,٧٠٨) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة وقلة تشتتها. ويتضح أنّ أبعاد تمكين المعلمين جاء ترتيبها على النحو التالي (المكانة المعرفية، الفعالية الذاتية، الاستقلالية، النمو المهني، اتخاذ القرار، والتأثير).

- **واقع سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم العام** :

لتحديد واقع سلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي مدارس التعليم العام بمدينة جدة، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول سلوك مواطنتهم التنظيمية، بحيث تم ترتيب أبعاد المواطنة وحساب مستواها وفقا للمتوسطات المحسوبة. كما يوضح جدول (٣) التالي:

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى سلوك مواطنتهم التنظيمية

	أبعاد المواطنة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المواطنة
١	الإيثار	٣,٦٨٥	٠,٦٠٢٧	الخامس	مرتفع
٢	اللطف والكياسة	٣,٨١١	٠,٦٠١٥	الثاني	مرتفع
٣	وعي الضمير	٣,٧٠٢	٠,٥٧٧١	الرابع	مرتفع
٤	الروح الرياضية	٣,٧٩٥	٠,٦٣٤١	الثالث	مرتفع
٥	السلوك الحضاري	٣,٨٦٢	٠,٦٤٨٣	الأول	مرتفع
٦	الدرجة الكلية	٣,٧٧١	- - - - - - - - -	- - - - - - - - -	مرتفع

ويتضح من الجدول السابق أن سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية يتوافر بأبعاده الخمس والدرجة الكلية بمستوى مرتفع ينحصر بين (٣,٦٩- ٣,٨٦) أي ينحصر بين ٧٤- ٧٧ ٪ ، ولقد جاء السلوك الحضاري في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٨٦)، وجاء فى المرتبة الأخيرة الإيثار بمتوسط (٣,٦٨). وكانت قيم الانحرافات المعيارية صغيرة(٠,٥٧٧- ٠,٦٤٨) مما يشير إلى تقارب الاستجابات وقلة تباينها، ولقد جاء ترتيب أبعاد سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية كالتالي: السلوك الحضاري، الكياسة، الروح الرياضية، وعى الضمير، والإيثار. والنسب السابقة مرتفعة تشير إلى التضامن والألفة في العمل والولاء للمدرسة، وقد يظن البعض إمكانية تدخل شيئا من الذاتية فى ذلك، ولكن الباحث يرى أنّ هذا يبدو واقعيا فى ظل طبيعة شخصية المواطن السعودي التي تحمل الكثير من القيم الإسلامية الأصيلة من التعاون والتضامن، كذلك للوضع الاقتصادي والاجتماعي الجيد للمعلمين الذي يجعل مهنتهم تشبع احتياجاتهم وتنزع عنهم ضغوطات الحياة والكثير من مشكلاتها.

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية التي يمكن عزوها إلى(نوعية المدرسة، المؤهل).

تم استخدام اختبار(ت) لمعرفة الفروق في استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية التي يمكن عزوها لنوعية المدرسة والمؤهل كما بجدول (٤) التالي:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم T لاستجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية وفقا لمتغيري نوعية المدرسة، والمؤهل.

المقياس	المتغيرات	تصنيف المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة
تمكين المعلمين	نوعية المدرسة	حكومية	٣٦٠	٣,٦٧	٠,٤٩٠	٢,٨٥٢	دالة (٠,٠١)
		أهلية	١٤٤	٣,٨٠	٠,٣٩٥		
	المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٤١٦	٣,٧٠	٠,٤٩١	٠,٣١٤	غير دالة
		ماجستير	٨٨	٣,٧٢	٠,٣٤٠		
سلوك مواطنة المعلمين	نوعية المدرسة	حكومية	٣٦٠	٣,٧٢	٠,٤٤٠	٤,١٠٣	دالة (٠,٠١)
		أهلية	١٤٤	٣,٩٠	٠,٤١٢		
	المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٤١٦	٣,٧٩	٠,٤٤٣	٢,٠٣٢	دالة (٠,٠٥)
		ماجستير	٨٨	٣,٦٩	٠,٤٠٩		

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

- فيما يتعلق بأثر نوعية المدرسة على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى لنوعية المدرسة التي يعملون بها (حكومية/ أهلية) لصالح معلمي المدارس الأهلية (م=٣,٨٠) مقارنة بالمدارس الحكومية (م =٣,٦٧). وربما يأتي شعور معلمي المدارس الأهلية بأنهم أكثر تمكينا من ناحية أن التنظيم الإداري فيها أكثر مرونة

ويتيح صلاحيات أكثر للمعلمين مما تتيحه النظم الإدارية المركزية للمدارس الحكومية.

- فيما يتعلق بأثر المؤهل الدراسي على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح أنّه **لا توجد** فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى للمؤهل الدراسي حيث كانت قيمة T=0.314.

- فيما يتعلق بأثر نوعية المدرسة على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى لنوعية المدرسة التي يعملون بها (حكومية/ أهلية) لصالح معلمي المدارس الأهلية (م = ٣,٩٠) مقارنة بالمدارس الحكومية (م = ٣,٧٢) وربما يأتي تفوق المدارس الأهلية على المدارس الحكومية لأن المعلمين يسعون للحفاظ على رضا إدارة المدارس وملاكها حتى يظلوا فى وظائفهم ويساعد بعضهم بعضا على هذا، أما فى المدارس الحكومية يشعر المعلمين أكثر بالأمن الوظيفي الذى قد يقعدهم عن ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية مقارنة بمعلمى المدارس الأهلية.

- فيما يتعلق بأثر المؤهل الدراسي على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للمؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس (م = ٣,٧٩) مقارنة بحملة الماجستير(م = ٣,٦٩). وقد يعود ذلك إلى أنّ حملة الماجستير قد تكون المهام الإدارية والإشرافية المسندة إليهم بالمدرسة أكثر من حملة الماجستير، وربما كذلك يشعر حملة الماجستير بمكانتهم التي قد تمنعهم عن المشاركة والإسهام فى العمل الطوعي الاختياري داخل المدرسة.

الفروق في استجابات المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية والتي يمكن عزوها للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة العملية:

تم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه One -Way ANOVA لمعرفة الفروق في استجابات المعلمين التي يمكن عزوها للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة كما بجدول(٥) ، والذى توضح نتائجه ما يلي:

- فيما يتعلق بأثر المرحلة الدراسية على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح من الجدول (٥) أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين تعزى للمرحلة الدراسية (F= 11.49). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD. فكانت الفروق فى التمكين عند (٠,٠١) لصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمي التعليم الابتدائي ومقارنة بمعلمى التعليم المتوسط. وربما يعود ذلك إلى أنّ معلمي

التعليم الثانوي غالبا ما يرشح منهم للإشراف التربوي والمناصب الإدارية أسرع من زملائهم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ولشعورهم بالتأثير والفعالية فى توجيه الطلاب من خلال نظام الإشراف الأكاديمي (والمطبق فى نظام المقررات الدراسية الموجود فى الكثير من المدارس الثانوية) والذي يعطي للمعلم قيمة اعتبارية جيدة.

جدول (٥) : قيم تحليل التباين أحادى الاتجاه (ف) للفروق بين استجابات المعلمين حول مستوى تمكينهم وسلوك مواطنتهم التنظيمية وفقا لمتغيري المرحلة الدراسية والخبرة العملية.

المقياس	المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة*
تمكين المعلمين	المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٤,٨٣	٢	٢,٤١٦	١١,٥٠	دالة (٠,٠١)
		داخل المجموعات	١٠٤,٤٢	٤٩٧	٠,٢١٠		
		الكلى	١٠٩,٢٦	٤٩٩			
	الخبرة	بين المجموعات	١,٥٠	٢	٠,٧٤٨	٣,٤٥	دالة (٠,٠٥)
		داخل المجموعات	١٠٧,٧٦	٤٩٧	٠,٢١٧		
		الكلى	١٠٩,٢٦	٤٩٩			
سلوك مواطنة المعلمين	المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٤,٠٤	٢	٢,٠٢٢	١٠,٩٣	دالة (٠,٠١)
		داخل المجموعات	٩٢,٧٤	٥٠١	٠,١٥٨		
		الكلى	٩٦,٧٨	٥٠٣			
	الخبرة	بين المجموعات	٣,٠٠	٢	١,٤٩٩	٨,٠١	دالة (٠,٠١)
		داخل المجموعات	٩٣,٧٨	٥٠١	٠,١٨٧		
		الكلى	٩٦,٧٨	٥٠٣			

- فيما يتعلق بأثر الخبرة العملية على استجابات المعلمين حول **مستوى تمكينهم**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات المعلمين تعزى للخبرة العملية (F= 3.448). وباستخدام اختبار LSD كانت الفروق فى التمكين عند (٠,٠١) لصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة). وهذا يبدو منطقيا لأنّ أصحاب السنوات الوظيفية الأكبر ينظر إلى خبراتهم وتجاربهم بما يتيح لهم الكثير من الصلاحيات والتأثير والشعور بفعالية الذات. ويتفق ذلك مع دراسة (Aitken, 2006) فى أن سنوات الخبرة محددا قويا لإدراك التمكين.

- فيما يتعلق بأثر المرحلة الدراسية على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح من الجدول (٥) السابق أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين تعزى للمرحلة الدراسية (F= 10.93). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD. فكانت الفروق فى سلوك مواطنة المعلمين عند (٠,٠١) لصالح معلمي التعليم الابتدائي مقارنة بمعلمي التعليم المتوسط، ولصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمى التعليم المتوسط. وربما يعود انخفاض مستوى سلوك مواطنة معلمي المتوسط مقارنة بزملائهم من الابتدائي والثانوي إلى طبيعة المرحلة المتوسطة والتي تأتى وسطا بين مرحلة تبدو فيها رغبة المعلمين لبناء وتكوين شخصيات الصغار على الشكل الذي يرضونه لهم – الابتدائي –

ومرحلة الثانوي التي تساهم فى تشكيل المصير الأكاديمي والأخلاقي لطلابها، فضلا على أنّ بدايات مرحلة المراهقة لتلاميذ المتوسط تجعل المعلمين يواجهون مشكلات كثيرة قد تعوقهم عن سلوك المواطنة التنظيمي.

- فيما يتعلق بأثر الخبرة العملية على استجابات المعلمين حول **سلوك مواطنتهم التنظيمية**، يتضح أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات المعلمين تعزى للخبرة العملية (F= 8.01). وباستخدام اختبار LSD كانت الفروق فى سلوك مواطنة المعلمين عند (٠,٠١) لصالح المعلمين ذوى الخبرة أقل من ١٠ سنوات مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة) ولصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة). وربما يعود انخفاض سلوك مواطنة المعلمين التنظيمي في فئة (١٠- أقل من ٢٠) إلى أنّ هذه الفئة ترى نفسها بين فئتين واجبهم الأخلاقي أكبر منها ناحية المعاونة والمساعدة الطوعية للآخرين: الفئة الأولى (أقل من عشر سنوات) عليها أن تقدم العمل الطوعي من باب القدرة والشباب والحداثة المهنية، والثانية (٢٠ سنة فأكثر) تقدمه من باب واجب الخبرة والحكمة المتراكمة ومن روح القيادة ومشاعر الأبوة.

العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين وسلوك مواطنتهم التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة.

للوقوف على حقيقة تلك العلاقة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون كما موضح بجدول(٦):

جدول (٦): العلاقة الارتباطية بين تمكين معلمي التعليم العام وسلوك مواطنتهم التنظيمية.

	المواطنة / التمكين	مواطنة المعلمين	الإيثار	اللطف والكياسة	وعي الضمير	الروح الرياضية	السلوك الحضاري
١	اتخاذ القرار	٠,٣١٣**	٠,١٨٦**	٠,٠٧٠	٠,٤٨٢**	٠,١٥٠**	٠,٢٤٧**
٢	النمو المهنى	٠,٥٥٧**	٠,٣٨٠**	٠,٣١٦**	٠,٥٦٥**	٠,٣١٤**	٠,٤٣١**
٣	المكانة المعرفية	٠,٥٥٤**	٠,٤٠٥**	٠,٣٥٣**	٠,٤٦٩**	٠,٢٧٥**	٠,٤٨٩**
٤	التأثير	٠,٥٢٢**	٠,٣٩٠**	٠,٣٤١**	٠,٤٩٢**	٠,٢٣٠**	٠,٤٢٧**
٥	الفعالية الذاتية	٠,٦٣١**	٠,٤٢٥**	٠,٤١٤**	٠,٥٧٢**	٠,٣٥٥**	٠,٥٠٢**
٦	الاستقلالية	٠,٣٠٩**	٠,٢٦٢**	٠,١٥٧**	٠,٤٣٧**	٠,١٥٩**	٠,١١١*
٧	تمكين المعلمين	٠,٦٤٠**	٠,٤٥١**	٠,٣٦٢**	٠,٦٧٣**	٠,٣٢٨**	٠,٤٩٠**

* دالة عند (٠,٠٥) ** دالة عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين تمكين المعلمين (الدرجة الكلية) وسلوك مواطنتهم التنظيمية (الدرجة الكلية) بمعامل ارتباط (٠,٦٤)، وهذا يتفق مع نتائج دراسات: (جودة والشربيني وزهرة، ٢٠١٠ ; أبازيد، ٢٠١٠; Bogler & Somech, 2004) وكانت العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين (الدرجة الكلية) وأبعاد سلوك مواطنة المعلمين التنظيمي متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٦٧٠,٣٣)، كان أقلها مع سلوك الروح الرياضية

وأعلاها مع سلوك وعي الضمير. وكانت العلاقة الارتباطية بين أبعاد تمكين المعلمين وسلوك مواطنة المعلمين التنظيمي (الدرجة الكلية) متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بمعاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٣١- ٠,٦٣)، كان أقلها العلاقة الارتباطية بين اتخاذ القرار وسلوك مواطنة المعلمين (الدرجة الكلية) وأعلاها الفعالية الذاتية مع سلوك مواطنة المعلمين (الدرجة الكلية).

- **خلاصة النتائج والتوصيات** :

يتضح من نتائج الدراسة ما يلي :

- أنّ مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام بمدينة جدة (الدرجة الكلية) جاء على نحو مرتفع بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وكان ترتيب أبعاد التمكين من حيث مستوى تحققها كما يلي: (المكانة المعرفية، الفعالية الذاتية، الاستقلالية، النمو المهني، اتخاذ القرار، والتأثير).
- أن سلوك مواطنة المعلمين التنظيمية بمدارس التعليم العام بمدينة جدة يتوافر بأبعاده الخمس والدرجة الكلية بمستوى مرتفع، ولقد جاء ترتيب أبعاد سلوك مواطنة المعلمين كما يلي : السلوك الحضاري، الكياسة، الروح الرياضية، وعى الضمير، والإيثار.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) في استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم وكذلك حول سلوك مواطنتهم التنظيمية يمكن عزوها إلى نوعية المدرسة (حكومية/أهلية) لصالح معلمي المدارس الأهلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى للمؤهل الدراسي، حيث كانت قيمة T=0.314.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام فيما يتعلق بسلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للمؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحملة الماجستير.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم تعزى للمرحلة الدراسية (F= 11.49) لصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمي التعليم الابتدائي ومقارنة بمعلمى التعليم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول سلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للمرحلة الدراسية (F= 10.93). لصالح معلمي التعليم الابتدائي مقارنة بمعلمي التعليم المتوسط، ولصالح معلمي التعليم الثانوي مقارنة بمعلمى التعليم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول مستوى تمكينهم تعزى للخبرة العملية (F= 3.45).

لصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين استجابات معلمي مدارس التعليم العام حول سلوك مواطنتهم التنظيمية تعزى للخبرة العملية (F= 8.01). لصالح المعلمين ذوى الخبرة أقل من١٠سنوات مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة) ولصالح المعلمين ذوى الخبرة ٢٠ سنة فأكثر مقارنة بذوي الخبرة من (١٠سنوات – أقل من ٢٠ سنة).

- توجد علاقة ارتباطية متوسطة وموجبة ودالة إحصائيا عند (٠,٠١) بين مستوى تمكين معلمي مدارس التعليم العام (الدرجة الكلية) وسلوك مواطنتهم التنظيمية (الدرجة الكلية) بمعامل ارتباط (٠,٦٤).

وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وما عاينه الباحث فى الميدان من واقع ووقائع فإنه **يوصي لزيادة تمكين معلمي** مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كأحد أدوات تعزيز مواطنتهم التنظيمية بما يلي:

- زيادة الصلاحيات الممنوحة للمدارس وفقا للتوجه اللامركزي الذي تنشده وزارة التربية والتعليم، مع تدعيم مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة، على أن يكون لمجلس المدرسة النصيب الأكبر من تلك الصلاحيات وتقديم النماذج التفسيرية التي توضح طرق العمل واختصاصات ومسئوليات أطراف العمل المدرسي وخطوط الاتصال مع المستويات الإدارية العليا.

- تفعيل مجلس المعلمين والحفاظ على استمرارية انعقاده من خلال برنامج مخطط مدروس في ضوء احتياجات المعلمين ومشكلاتهم والمستجدات المدرسية ومتطلبات التغيير، لما لهذه المجالس من قدرة على إثراء الفكر وتبادل الخبرات وتعزيز استقلالية المعلمين.

- تشجيع فرق العمل المدارة ذاتيا داخل المدارس، والعمل على إشراك أكبر عدد ممكن من المعلمين في فرق العمل واللجان المدرسية لتنمية مهاراتهم ولتبادل الخبرات ولتعزيز إحساسهم بالفعالية والقدرة الذاتية.

- سرعة استجابة القيادات المدرسية والتعليمية لمقترحات المعلمين ومعالجة مشكلاتهم من خلال تفعيل نظم الإشراف التربوي والإداري، ومن خلال وحدة المتابعة بإدارة التربية والتعليم بكل محافظة أو منطقة.

- تعزيز وتفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، بما يساهم في تعزيز النمو المهني للمعلم، والعمل على تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين وتعزيز لقاءات معلمي التخصص وورش العمل وحلقات النقاش، والمؤتمرات المدرسية للمعلمين.

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بصورة إجرائية وعلمية وبناء برامج التدريب التربوي لكل فئة وتخصص من خلال خريطة الاحتياجات المحددة مع ضرورة التنسيق والتكامل بين البرامج التدريبية المقدمة داخل المدارس من خلال وحدة التدريب المدرسي والبرامج المقدمة بمراكز التدريب التربوي.

- تعزيز نظم المكافأة والإثابة للمعلمين المتميزين، من خلال موارد الصندوق المدرسي المخصصة لذلك وعبر الشراكة المجتمعية، وأيضا من خلال جائزة التربية والتعليم للتميز على أن تراعي تلك النظم العدالة والشفافية في الاختيار.
- توفير وإتاحة قاعدة بيانات متكاملة للعمل المدرسي، عن الطلاب والمدرسة والتعميمات واللوائح وغيرها من الجوانب التي تساعد المعلمين في اتخاذ القرار السليم في المواقف التعليمية وفي العلاقات التنظيمية.
- الاستفادة من المعلمين الحاصلين على الدرجات العلمية العليا وكذلك العائدين من الدورات التدريبية في الخارج واعتبارهم وكلاء التغيير في مدارسهم والاستفادة من خبراتهم في تطوير أداء زملائهم.

- **مراجع الدراسة** :

١. أبازيد، رياض (٢٠١٠) "أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين فى مؤسسة الضمان الاجتماعي فى الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، م (٢٤)، ع (٢).

٢. جودة، عبد المحسن والشربيني، صفاء أحمد وزهرة، وائل محمود (٢٠١٠) "علاقة تمكين العاملين بسلوكيات المواطنة التنظيمية : دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة"، المجلة المصرية للدراسات التجارية، مج (٣٤)، ع (٣).

٣. الخلايلة، هدى أحمد وسعادة، سائدة تيسير(٢٠١٠) "درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها"، مؤتمر التربية في عالم متغير، الجامعة الهاشمية، الأردن، ٧- ٨ أبريل.

٤. العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٢) "السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، م(٩)، ع(١) يناير.

٥. الهنداوي، ياسر فتحي (٢٠٠٧) "تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي فى مصر – دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(٣١)، جزء(٢).

٦. الهنداوي، ياسر فتحي (٢٠٠٩) إدارة المدرسة وإدارة الفصل- أصول نظرية وقضايا معاصرة، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

7. Aitken, Florence Barker (2006)"The effects of perceived teacher empowerment on student achievement", EdD, University of Nevada, Las Vegas.

8. Blase, Joseph (2001) Empowering teachers: what successful principals do, 2th ed., Crown Press, Inc., USA.

9. Boey, Ee Kuan(2010) Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia , Herbert Utz Verlag Gmbh, Germany.

10. Bogler, Ronit & Somech, Anit (2004)"Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools",

Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, Vol.20, No.3, Apr.

11. Bogler, Ronit & Somech, Anit (2005) "Organizational citizenship behavior in school How does it relate to participation in decision making?", Journal of Educational Administration, Vol. 43 No. 5, 2005.
12. Bolin, Frances S. (1989) "Empowering Leadership", Teachers College Record, Vol.91, No.1.
13. Bredeson, Paul V. (1989), "Redefining Leadership and The Roles Of Schools: Responses To Changes In The Professional Work-Life Of Teachers", The High School Journal, Vol.23 , No.1.
14. Bukhari, Zirgham ; Ali, Umair; Shahzad, Khurram, and Bashir, Sajid (2009)"Determinants of Organizational Citizenship Behavior in Pakistan", International Review of Business Research Papers ,Vol.5, No. 2, March.
15. Carbone, Michael (1989 -1990) "Why Teacher Empowerment Now?", The High School Journal, Vol.73, No.2 (Dec. - Jan.) pp. 98-102.
16. Chegini, Mehrdad Goudarzvand (2009) "The Relationship between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior", American Journal of Economics and Business Administration, Vol.1, No.2, pp: 171-174.
17. Chow, Irene Hau - Siu (2009) "The relationship between social capital, organizational citizenship behavior, and performance outcomes: an empirical study from China", SAM Advanced Management Journal, Monday, June 22.
18. DiPaola, Michael F. & Hoy, Wayne K.(2005) "School Characteristics that Foster Organizational Citizenship Behavior", Journal of School Leadership, Vol.15, No.4, Jul., pp:387-406.
19. DiPaola, Michael & Tschannen - Moran, Megan (2001) "Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate", Journal of School Leadership, Vol.11, No.5, Sep., pp:424-447.
20. Goyne, June; Padgett, Dara; Rowicki, Mark A., and Triplitt, Tom (1999) "The Journey to Teacher Empowerment", Auburn University", Eric : ed: 434384.
21. Hicks, George E. & DeWalt, Cassandra Sligh (2006) "Teacher Empowerment in the Decision Making Process, Online Submission" , Eric , No : ED493568.
22. Klecker, Beverly & Loadman, William E. (1996), Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid - Western Educational Research Association (Chicago, IL, October 5).
23. Martin, Barbara N.; Crossland, Barbara, and Johnson, Judy A. (2001) "Is There a Connection: Teacher Empowerment, Teachers' Sense of Responsibility, and Student Success?", Paper presented at the Annual

Meeting of the Mid-South Educational Research Association (30th, Little Rock, AR, November 14-16).

24. Moye, Melinda J.; Henkin, Alan B., and Egley, Robert J.(2005) "Teacher - Principal Relationships: Exploring Linkages between Empowerment and Interpersonal Trust", Journal of Educational Administration, Vol.43, No.3, pp:260-277.

25. Nguni, Samuel; Sleegers, Peter, and Denessen, Eddie (2006) "Transformational and Transactional Leadership Effects on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment ,and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian Case", School Effectiveness and School Improvement, Vol.17, No.2, Jun., pp:145-177.

26. Noor, Ayesha (2009) "Examining Organizational Citizenship Behavior as The Outcome of Organizational Commitment: A Study of Universities Teachers of Pakistan Proceedings 2nd CBRC, Lahore, Pakistan , November 14.

27. Oplatka, Izhar (2009) "Organizational Citizenship Behavior in Teaching: The Consequences for Teachers, Pupils, and the School", International Journal of Educational Management Vol.23, No.5, pp375-389.

28. Pierce, Heather R. & Maurer, Todd J.(2009) "Linking Employee Development Activity, Social Exchange and Organizational Citizenship Behavior", International Journal of Training and Development, Vol.13, No.3, Sep., pp:139-147.

29. Polat, Soner (2009) "Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", World Conference on Educational Sciences, Nicosia, North Cyprus, 4-7 February.

30. Rezaiean, A.; M.E. Givi; H.E. Givi, and M.B. Nasrabadi (2010)"The relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: The mediating role of organizational commitment, satisfaction and trust", Research Journal of Business Management, Vol.4.

31. Salami, Samuel O.(2009) "Conflict Resolution Strategies and Organizational Citizenship Behavior: The Moderating Role of Trait Emotional Intelligence", Europe's Journal of Psychology, Vol.2.

32. Stamper, Christina L. (2001) "Work status and organizational citizenship behavior: a field study of restaurant employers" , Journal of organizational behavior, Vol.22, pp: 517-536.

33. Terry, Paul M.(1998) Empowering Teachers As Leaders, National FORUM Journals, Retrieved: 10-9-2010, at website: http: //www.nationalforum.com/ Electronic

البحث السابع :

" كيف يدرك المعلم دور المشرف التربوي؟ "

إعداد :

أ / غازي أديب مصطفى حسنية

مشرف تربوي تخصص علوم

وزارة التربية والتعليم بالأردن

obeikandl.com

obeikandl.com

" كيف يدرك المعلم دور المشرف التربوي؟ "

أ / غازي أديب مصطفى حسنية

• **مستخلص**:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف الى إدراك المعلم لدور المشرف التربوي، ومقارنة هذا الإدراك بما يرد في أنظمة وتعليمات وزارة التربية والتعليم الأردنية، والأدب التربوي المتعلق بالأشراف التربوي، استخدم الباحث طرق البحث النوعي لجمع وعرض وتحليل البيانات تقنياً استخدم الباحث ترميز الموضوعات، وطور منها فئات، ومن الفئات صاغ أنماط، النتائج اظهرت ان المعلمين فئتين (نمطين)؛ الأولى تُدرك المشرف التربوي إيجابياً، تثق به، وتدرك دوره ايجابياً؛ اظهرت قبولا وابدت رغبة وترحيباً بزيارة المشرف للمعلم في المدرسة والصف. والثانية تُدرك المشرف التربوي سلبياً، مشاعرها اتجاهه سلبية، بعضاً منهم حديث التعيين وادراكه لذاته كمعلم سلبي؛ تُظهر نفوراً من زيارة المشرف للمدرسة ولا ترحب به. الجميع صرح انه لم يسبق ان دعا مشرفتربوي لزيارته في المدرسة، كما عارض الجميع إلغاء الإشراف، ورغبوا في ان يبقى.

الكلمات المفتاحية: مشرف تربوي، معلم، إدراك، دور.

HowTeacher Perceived the Role ofEducational Supervisor?

Abstract:

This study aimed to identify to recognize the teacher to the role of educational supervisor, and compare this perception to what is stated in the regulations and instructions of the Ministry of Education of Jordan, and educational literature relating to supervise the educational researcher used the methods of qualitative research to collect and display and analyze data, a technical researcher used the coding issues, and developed, including categories, and categories coined the patterns, the results showed that the two categories of teachers (two types); educational supervisor aware of the first positive, trust, and recognizes the positive role; showed acceptable and expressed the desire and welcome to visit the supervisor to the teacher in the school and the classroom. And the second recognizes the educational supervisor is negative, negative feelings attitude, some of them recent appointment and the same teacher awareness of the negative; show reluctance to visit the supervisor of the school does not welcome. Everyone said that he had never called on supervisors to visit him in the school, also opposed the abolition of all supervision, and they wish to stay.

Keywords:supervisor, teacher, perception, the role

• **مقدمة** :

الإدراك Perception مصطلح يُطلق على العملية العقلية التي نعرف بواسطتها العالم الخارجي الذي نُدركه؛ وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة، ولا يقتصر الإدراك على مجرد إدراك الخصائص الطبيعية للأشياء المدرَكه؛ ولكن يشمل إدراك المعنى والرموز التي لها دلالة بالنسبة للمثيرات الحسية؛ فعملية تلقي، وتفسير، واختيار، وتنظيم المعلومات الحسية هي ما ندعوه بالإدراك الحسي، أو التحسس في علم النفس، يُدرَسْ الإدراك الحسي بطرق تتراوح من البيولوجيه الى النفسية وحتى الطرق التجريدية مثل التجارب الفكرية Thought-Experiment لفلسفة العقل (Wikipedia.org.WWW.).

والدور Role يعني المهام والآداءات الوظيفية التربوية Educational Profession التي تُسند الى المشرف التربوي (عطاري،وعيسان،ومحمود،٢٠٠٥). وبذلك فان المقصود بإدراك المعلم لدور المشرف التربوي؛ التصور العقلي Mental Proposition الموجود عند المعلم للمهاموالأداءات الوظيفية التربوية التي يمارسها المشرف التربوي أثناء زيارته للمدرسة وتعامله مع المعلم وتأدية واجباته الوظيفية.

الإشراف التربوي Educational Supervisionمفهوم انساني حديث نسبياً يُعرفه السعود (٢٠٠٧) " هو جميع النشاطات المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون انفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق اهداف العملية التعليمية – التعلمية " (ص.٦٧).

أهتم عدد من الدارسين(Alfonso,etal.,1975; Combs, et al.,1959) المذكور في (عطاري،وعيسان،ومحمود،٢٠٠٥) بتقصي إدراك المشرفين والمعلمين والمديرين لأهداف ونشاطات الأشراف الفني والمقارنة بينهما، وكذلك الكشف عن الفجوات بين واقع الأشراف وما يجب أن يكون عليه، وتوصلوا الى أن مايعتبره فرد ما واضحا قد يعتبره غيره غامضاً ومشوشا، لا لشيء إلا لأن إدراك الاثنين ليس واحدا، فالناس لا يتصرفون طبقا للواقع كما يتصوره الآخرون بل كما يتصورونه هم؛ أي أن ما يحكم سلوك الانسان هو تصوره الخاص لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه.

لذلك على المشرف التربوي أن يعي أن المعلمين لن ينظروا الى سلوكه بمنظاره هو بل بمنظارهم، وأن إدراكات المعلمين تلك تحدد كيفية تجاوبهم معه، وهذا يعني ضرورة الأهتمام بإدراك المدرسين للإشراف التربوي، ومهماته وانشطته، وبدون ذلك لن يكون للأشراف النتائج المرجوة من تحسين التعلم والارتقاء بالنمو المهني للمعلمين (عطاري،وعيسان،ومحمود،٢٠٠٥).

أجرى علي أونال(٢٠١٠)Ünal, A. دراسة بعنوان Analysis of perception on supervisors in primary education هدفت لمعرفة

إدراك مشرفي التعليم الأبتدائي لأنفسهم وإدراك المديرين والمعلمين لدورهم استخدم الباحث في جمع وتحليل وعرض البيانات طرق البحث النوعي، ووظف تقنية تحليل العبارات المجازية Technics of Metaphor Analysis النتائج اشارت الى أن المشرفين يرون انفسهم يسهمون في التعليم الأبتدائي، بينما يرى المديرين والمعلمين عكس ذلك ؛وهذا الإدراك السلبي يشير الى أن المشرفين لايقومون بالأسهامات المتوقعة منهم، وتلتقي دراسة Unalمع هذه الدراسة في جانب التعرف على ادراك المعلمين لدور المشرف التربوي وتتوسعلتشمل إدراك المشرفين لأنفسهم وإدراك المديرين لدورهم.

في دراسة للعبري(Al-Abri,2011) بعنوان إدراكات المشرفين لعملية الإشراف Supervisors' Perceptions of the Supervisory Process أجرى مقابلات مع ٢٠ مشرف لغة انجليزية في منطقة شمال الباطنية في عُمان حول الزيارة الأشرافية الصفية للمعلم في المدرسة،والنموذج الرسمي الذي يكتبه المشرف بعد الزيارة، وبعد تحليل نتائج المقابلات و تجزئتها الى ثلاث أجزاء (قبل وخلال، وبعد الزيارة الصفية)، توصل لعدة نتائج متداخلة اهمها شكوى المشرفين من كثرة اعباء العمل، وعدم كفاية ادوات الملاحظة لمتابعة أداء المعلمين، وأن هذا يتطلب من الجهات الرسمية العناية بتلك الأدوات وإعطاءها اهتمام اكبر للدور الذي تؤديه في تطوير أداء المعلمين،الدراسة تدلل على عدم الرضا عند المشرفين في إدراكهم لما ينبغي أن تكون عليه أدوات الملاحظة الصفية والحاجة الى تطويرها لتطابق الواقع وتساهم في تطوير أداء المعلم.

- **الطريقة و الإجراءات** :

هذه الدراسة تحليل وصفي؛لتحديد وتحليلالوضع الحالي لإدراك المعلمين لدور المشرف التربوي، واستكشاف ما يترتب على هذا الإدراك من مواقف وسلوك معلمينعند التعامل مع المشرف التربوي،ومقارنة ذلك بما ينبغي أن يكون عليه الحال، استخدم الباحث طرق البحث النوعي لجمع وتنظيم وتحليل البيانات وتقنية التحليل الإستقرائي Inductive Analysis لإستخراج موضوعات Topics من جمل البيانات Segments وتجميعها في فئات Categories ثم البحث عن علاقات بين الفئات لبناء وتطوير انماط Pattern، وشكل (١) يبين ذلك.

- **المشاركون واختيارهم**

جُمعت البيانات من خلال إجراء مقابلات مع معلمين ومعلمات لمباحثمختلفة ومراحل دراسية مختلفة أثناء زيارات الباحث لمدارس مديرية تربية بادية المفرق الشمالية الشرقية؛ حيث يعمل الباحث مشرفا تربويا،وبلغ عددهم (١٠) معلمين ومعلمات؛(٥) ذكور يدرِّسوا الفيزياء في مدارس ثانوية و(٣) معلمات يدرّسن الصفوف الثلاث الأولى" معلمة صف"، وواحدة تخصص كيمياء، وواحدة تخصص لغة انجليزية في مدرسة ثانوية، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠ – ٢٠١١ م.

- **طرق جمع البيانات** :

تنوعت أنماط المقابلات وفق أدبيات البحث النوعي كما يلي:

- مقابلات لمعلمين ومعلمات قبل وبعد حضور حصص صفية قدموها لطلابهم.
- مقابلة طارئة اثناء تدريب معلمين ومعلمات جدد(حديثي التعيين)في مركزالتدريب
- مقابلة جماعية، وإدارة حوار لمجموعة معلمين أو معلمات ومدير أو مديرة مدرسة ومشرفين قبل وبعد ملاحظة موقف صفي.

والمقابلات غير منظمة أو مخطط لها مسبقاًUnconstructed، ويُلاحَظ ان الأستراتيجيه المستخدمة لجمع البيانات في هذه الدراسة كانت المقابلة، وكما اشار Best &Khan المذكور في (Al-Abri.٢٠١١) فإن المعلمين عندما يتكلموا عادة يشعرون بارتياح اكثر منه عندما يكتبوا ؛ فالمقابلة تمنح المعلم الفرصة ليعبر عن همومه، وانفعالاته، ومشاعرة، وهذا مطلوب لفهم إدراك المعلم لدور المشرف التربوي وأثر هذا الإدراك على عملالمعلم التعليمي التعلمي وانفعالاته ومشاعره ومواقفه نحو المشرف.

- **الإجراءات** :

اخبر الباحثُ مدير المدرسة بقيامه بإجراء بحث نوعي، وبعد موافقة المدير وترحيبه؛ يتم اخبار المعلم وعند قبوله تتم المقابلة ويكتب الباحث الأسئلة التي كان يطرحها على المعلم، وإجابات المعلم على سجل الزيارات الأشرافيه الذي يستخدمه في عمله المعتاد، أجريت المقابلات حيثما تيسَّر إجراؤها ؛ دون أية ترتيبات مسبقة، وبعد كل مقابلة كان الباحث يعيد كتابة ما سجل على جهاز الحاسوب بالتفصيل كما رصد أثناء المقابلة(انظر الملحقأ).

- **تحليل البيانات** :

تم تحليل البيانات كما ورد في (,Ch14 (496-460 pp. ٢٠٠١) . & McMillan Schumacher) حيث تم حصر موضوعات Topics من خلال قراءات متكررة ومراجعة للعبارات والجمل Segments(انظر الملحقأ)، ثم جُمِّعت الموضوعات Topics في فئات Categories (شكل (١)، وشكل (٢))، ثم طورَ الباحث انماط Patterns صاغ بناءً عليها نتائج واستنتاجات.

- **الثبات (الموثوقية)** :

للحصول على صدق التحليل للبيانات، من المهم التاكد من مناسبة وموضوعية الترميز Coding، ولضروف هذه الدراسة فقد استخدم الباحث الثبات الداخلي Stability, or Inter-Rater Reliability (stemler,2009) حيث استخرج الموضوعات Topics من عبارات (جمل) البيانات Segments والفئات Categories من ال Topics ، ثم بحث وطور علاقات لأكتشاف انماطPattern، ثم كرر العمل بعد اسبوع على البيانات نفسها، وحسب الثبات

باستخدام Cohen's Kappa فكانت قيمته ٠,٨٩٪ والذي يدلل على اتفاق تام Almost Perfect كما اشار Landis & Koch (1977,p.165) المذكور في (stemler,2009).

- **النتائج** :

أظهرت النتائج أن المعلمين فريقان؛ الأول يدرك المشرف ايجابياً (مرشد موجهمحاور، متعاون، متفهم، متابع لأعمال المعلم)، " أول وأخر إرشادي توجيهي، يحاور حول نقاط معينة " (الجمَّال،مقابلة(١))، و"نوعا ما، توجهني للصحيح"(البريحي،مقابلة(٣))،و" أن يتابع أولا بأول، الإطلاع على التعامل مع الطلاب وإعطاء الحصة"(المساعيد،مقابلة (٤))،و" هو عارف اني ما اعرف شيء من المادة "(العنانزة،مقابلة(٥))، وهذه الفئة من المعلمين تُبدي ثقة بالمشرف؛ " افضل اثناء شرح المعلمة ان يتدخل المشرف "(السيبة،مقابلة(٦))، و" في مشرفين غير شكل يستفيد الواحد منهم "(روضة بسمة،مقابلة(٧))، و" استفدت في كثير من النواحي، توجيهية، المؤهل له دور "(النعيج، مقابلة (٩))، وهذا الفريق يرحب بزيارة المشرف "ياريت يزورني المشرف كل شهر "(ايمان،مقابلة(٨))، و " لازم تستمر الزيارات للي خبرته ١٠– ١٥ سنه مطلوبه "(النجمات،مقابلة(١٠)).

أما الفرق الثاني؛ لديه إدراكات سلبية لدور المشرف، يراه ناقد، مخيف وجوده في الصف هم، " المشرف يدقق، سلبيات، لازم يعمل مشكلة سلبية، ليش اجيبك؟؟؟؟ " (هيا،مقابلة(٨))، و " انا بالنسبة لي ما احب اي مشرف يفوت علي – اخجل / ارتبك " (روضة بسمة،مقابلة(٧))، " ماخذين فكرة عن المشرف يدقق/ انخاف منه / بس يجي بدو يطلعلك شغلة، مستحيل، مستحيل يحكي شغلة مو صحيحة / المعلم عنده رهبة وخوف، لازم يلاقي تقصير؛ بصراحه؛ لا " (السيبة،قابلة(٦))، وهذا الفريق لا يحبذ زيارة المشرف له، " لم اطلب مشرف يزورني اطلاقا "(هيا،مقالة(٨)).

جميع المُقَابلين عارضوا إلغاء الإشراف، " مفروض تبقى " (النجمات، مقابلة (١٠))، " ضد " (النعيج، مقابلة(٩))، " الغاء،،،لا ،،،ضروري " (روضة بسمة مقابلة(٧))، " ضروري المشرف على المدرسة " (السيبة، مقابلة (٦)).

- **المناقشة** :

تتفق نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة Ünal في الإدراك السلبي لدور المشرف من قِبل نصف المعلمين المشاركين، وفي سياقها دراسة Al-Abri التي اظهرت عدم رضا المشرفين انفسهم عن كفاية دور وأدوات الملاحظة الصفية في تطوير اداء المعلم، والذي يعكس إحساس المشرف بعدم رضا المعلم، ومطالبة السلطة التربوية بإجراءات تطويرية، وأكدت النتائج ما رود في (عطاري،وعيسان،ومحمود،٢٠٠٥) من طبيعة تباين الإدراكات بين المعلم والمشرف، ودوره في تباين المواقف وظهورالإتجاه السلبي لدى المعلم نحو المشرف. يلفت النظر تعابير المعلمين " بصراحه "و " كأنه غير موجود "(السيبة، مقابلة

(٦))، " اضحك عليك" و" ما احب اجاملك "(النعيج،مقابلة (٩))، والتي تعكس أجواء التحفظ في التواصل بين المشرف والمعلم، أما الملفت للنظر ان الجميع عارض إلغاء الإشراف، مما يشير الى أن كلا الفريقين (الإيجابي والسلبي الإتجاه) لديه قناعة بأهميته وضرورة وجوده؛ لكن جوانبه السلبيه تثير تحفظات المعلمين، " لازم يكون فيه اريحيه بين المشرف والمعلم "(سلاطين، مقابلة (٨)) " احب في المشرف يقول يا ريت لو استخدمتي، حبذا "(المديرة، مقابلة(٨))، مما يشير الى الحاجه إلى تواصل وتفاعل انساني، يحترم المعلم، ولا تبرز خلاله السلطة أو الفوقيية في التعامل(السيد، والكساسبة،٢٠١٠).

- **الاستنتاجات** :

بناءً على عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة يمكن الأستنتاج بالآتي:

- الحاجة الى أن يتعرف المشرف التربوي لإدراكات المعلم المتعلقة بمختلف جوانب العمل التدريسي عند التعامل معه، ومسايرتها، وتوظيفها لإحداث أثر ايجابي لدى المعلم.
- في برامج تدريب المعلمين الجدد والقدامى؛العمل على أكتشاف ومناقشة الإدراكات السلبية(البديلة) Miss Conceptions والعمل على تصويبها.

- **المراجع العربية** :

- عطاري،عارف وعيسان،صالحة ومحمود،ناريمان.(٢٠٠٥).الإشراف التربوي – نماذجه النظرية وتطبيقاتهالعملية.ط.١.دولة الكويت:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- السعود، راتب.(٢٠٠٧).*الإشراف التربوي (مفهومه، ونظرياته، وأساليبه)* .ط.٢. الاردن .عمان: طارق للخدمات المكتبية.
- السيد، مريم والكساسبة،محمد.(٢٠١٠). درجة جودة الخدمات التي يقدمها المشرف التربوي لمتلقي الخدمة في إطار إدارة الجودة الشاملة في التعليم بحث مقدم *إلى مؤتمر كلية التربية الثامن* ٢٠- ٢٢ *نيسان*٢٠١٠م.الأردن:اربد.جامعة اليرموك.

- **المراجع الأجنبية** :

- Al-Abri,O.M. (2011) *Supervisors' Perceptions of the Supervisory Process*.RetrievedApril 6, 2011 from Google net.
- McMILLAN.J.H.&Schumacher,S. (2001). *Research in Education* .5th ed. Longman.
- Ünal,Ali.(2010). Analysis of perception on supervisors in primary education.*Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 5028–5033 Retrieved April 6, 2011 fromGooglenet.
- Stemler,S. (2009).*Practical Assessment, Research &Evaluation*. Retrieved November 30, 2009 from http://pareonline.net/getvn .asp? v=7&n=17.
- WWW.Wikipedia.org. Retrieved April 26, 2011 from Google net.

ملحق (أ) : بيانات مقابلات المعلمين

ملاحظات المقابلة Context	البياناتDATA segments	تحليل البيانات Topic
الأحد ٢٠١١/٢/٢٠ مدرسة ديرالكهف الثانوية بنين معلم فيزياء نبيل فواز احمد الجمّال (بدء الأسبوع وقدوم المعلم من اربد " يسكن في سكن المعلمين في المدرسة")	مقابلة(١) - كيف تنظر لدور المشرف؟ أول وأخر إرشادي،توجيهي، تنبيه، يحاور حول نقاط معينة، ينتقد المعلم، أنا لا أتحسس من المشرف. - لا تنزعج من زيارة المشرف؟ لا، فقط يوم الأحد! بداية الأسبوع، لاني قادم من مكان بعيد (اربد).	مرشد، موجه، منبه، محاور، ناقد، مثير لحساسية المعلم. انزعاج في يوم خاص
الأربعاء ٢٠١١/٢/٢٣م مدرسة روضة بسمة الثانوية بنين زيارة صفية لمعلم الفيزياء"اشرف ياسر عليان النجمات" داخل الصف ١٠ الدرس بعنوان "طرق أخرى للشحن"	مقابلة(٢) موقف طارىء بعد انتهاء الدرس استأذنت المعلم وسألت الطلاب " هل تحبون الفيزياء؟ " وقال المعلم مباشرة " قولوا لا تستحوا، سولف كل شي بنفسك ".	يستحي منه الطلاب لا يتكلموا بما في نفوسهم
الأثنين ٢٠١١/٢/٢٨م مدرسة المكيفته الثانوية للبنات في زيارة برفقة الزميلة مشرفة اللغة الأنجليزية (اسماء عموش) وحضور الحصة الثانية للصف التاسع (٣٣طالبة) للدرس ToTalk About Conditions وبعد حضور الحصة و اللقاء بين المشرفة والمعلمة " بشرى حسين البريحي–حديثة التعيين / اول زيارة" تحدثت مع المعلمة وبحضور المشرفة (في غرفة الإدارة)	مقابلة(٣) - ما انطباعاتك بعد اللقاء مع المشرفة؟ ما بعرف! - تشعري بالارتياح؟ نوعا ما، توجهني للصحيح. - ما تصورك لدور المشرفة؟ تعرض ملاحظاتها عليّ، احب تعطيني ملاحظات بدقة. - قارني بين توقعاتك عن المشرفة والواقع الذي عايشته اليوم؟ توقعت تشجعني وتشاركني في الحديث اثناء الدرس؛ فقط تحدثت مع الطالبات في نهاية الحصة، كنت حابه كل موضوع تشاركني فيه. - لماذا سألتي المشرفة فيما إذا ستعتبر الحصة إرشادية أم إشرافية؟ مشى واثقة أني بعطي صح. - ماذا استفدت من زيارة اليوم؟ عرفت الأفكار اللي ساقدمها. - قارني بين الصورة التي نقلتها زميلاتك عن المشرفة وما عايشته اليوم؟ الزميلات قالوا أن المشرفة تسأل عن الخطط، استيفاء أهداف الحصة، لا يركزوا على الشرح (المشرفون)، نوعا ما الفكرة التي أعطيت لي تناسب الواقع؛ الموجهة تركز على الخطة، والواقع لا انظر لدفتر التحضير خلال الحصة؛ اشرح بأسلوبي.	معلم لا يعرف / حديث تعيين المشرف الموجه واقع مغاير للتوقعات الذاتيه عدم رضى معلم غير واثق بما يدرس / حديث تعيين (التأثر بمواقف مسبقة / معلمات زميلات) توقعات الزميلات مناسبة
ملاحظات المقابلة	البيانات	تحليل البيانات

السبت ٢٠١١/٣/٥م أثناء دورة تدريب المعلمين الجدد (حديثي التعيين) المعلم"عبد العزيزهطبول رجا المساعيد" مدرسة حمراء السحيم الثانوية للبنين	مقابلة(٤) - ما توقعاتك لطبيعة عمل المشرف التربوي؟ أن يتابع أولا بأول، الإطلاع على التعامل مع الطلاب و إعطاء الحصة. - ماذا تتوقع منه؟ زيارة / تنبيهات / يحدد أخطاء. - تتوقع أن تستفيد منه؟ بعد أن تتم الزيارة أجيب (لم يزار من المشرف لتاريخه).	متابع منبه، متصيد للأخطاء قد يفيد، وقد لا يفيد
السبت ٢٠١١/٣/٥م أثناء دورة تدريب المعلمين الجدد المعلمة " سحر احمد خلف العنانزة "	مقابلة(٥) - على اثر زيارة المشرف لك ما انطباعاتك؟ حضر حصة علوم ارض (تخصص المعلمة كيمياء) المشرف سجل الزيارة إرشادية / هو عارف اني ما اعرف شيء من المادة / لصف ١١ علمي.	مشرف متفهم و متعاون
الأحد ٢٠١١/٣/٦م مدرسة الجبية الأساسية المختلطة الجديدة المعلمة " أمل فهد عطا الله السيبيه " (نسبه إلى سيبويه) تعيين اضافي / تخصصمعلم صف(بكا)	مقابلة(٦) - ما توقعاتك من زيارة المشرف؟ رؤية نقاط الضعف، يعطيني فكرة عنها لمعالجتها في الصف. - كيف انطباعاتك من أول زيارة للمشرف لك؟ كويسه/ عجبته الشرح واسلوبي، كان طالبين صغار في الصف. - تفكري يزورك المشرف؟ بصراحه؛ لا ماخذين فكرة عن المشرف يدقق/ انخاف منه/ بس يجي بدو يطلعلك شغلة، مستحيل، مستحيل يحكي شغلة مو صحيحة/ المعلم عنده رهبة وخوف، لازم يلاقي تقصير، المشرف احيانا كثيرة عنده حق، لازم يكون فيه اريحيه بين المشرف والمعلم / خوف من المشرف. - كيف نزيل خوف المعلم من المشرف؟ ما اسلوب المشرف الذي لا يجعل المعلم يخاف منه؟ اذا كان المشرف معصب، يسبب الخوف، مكشر ما حكى ولا كلمة. - ماذا تقترحين على المشرف يعدل في اسلوب تعامله؟ يزيل الكشرة؛ المشرف الذي يعرف كل شيء / دائما على حق / مخيف. - كم مشرف زارك؟ واحد،،، لما كنت طالبة كنت أشوف المشرف؛ كنت أخاف! - تخافي لان المعلمة تخوفكم؟ المعلمة خايفة، المعلمة ترج، مرة واحدة كان المشرف كثير كويس تعامل معي بأريحيه، كلامه معاي ومع الطلاب،صرت أتعامل مع الطلاب كأنه غير موجود - ما رأيك لو تم إلغاء دور المشرف؟ له سلبيات وله ايجابيات، ضروري المشرف على المدرسة، كتغذيه راجعة يمكن تستفيد،أفضل يبقى. - شو سلبيات المشرف؟ ما يعطي التغذية الراجعة الا في نهاية الحصة؛ افضل اثناء شرح المعلمة ان يتدخل المشرف.	متصيد للخطأ، مفيد خبرة ايجابية بصراحة، ناقد، مخيف، على حق احيانا مخيف،معصب، مكشر، لا يتكلم غيرالمخيف:الهادي ء، المبتسم، يتكلم مخيف للطلبة تراث من الخوف؛ من معلمة الى طالبة لا لإلغاء الأشراف رغبة بتدخل المشرف خلال الدرس

ملاحظات المقابلة	البيانات	تحليل البيانات
الأربعاء ٢٠١١/٣/١٦م مدرسة روضة بسمة الحي الشرقي الأساسية المختلطة بعد ملاحظة حصة مع مشرف الصفوف الثلاث الأولى(ح/١) للصف(٣) رياضيات لدرس:الضرب في عدد من منزلتين بعد انتهاء اللقاء الأشراف بين المعلمة والمشرفاستدنت المعلمة في الحوار(بحضور المشرف و المديرة)	مقابلة(٧) - كيف تنظري لعمل المشرف؟ اقدر كل المشرفين على جهودهم، يعني يتعبوا، بعظهم ٢٠ سنة خدمة. - كيف تقيمي الأشراف؟ في مشرفين غير شكل يستفيد الواحد منهم، وفي مشرفين،،، مدرستنا على قد الحال (البناء مستأجر/ منزل سكني) يطلبوا شغلات ما نقدر عليها. - شوممكن يطلبوا اشياء؟ يعني مدرستنا صغيرة على قدنا - اعطي مثال؟ المديرة تتدخل: تجارب / المختبر (المدرسة للصفوف الثلاث الأولى) - ماذا افادك المشرف؟ شغلات ،،، ما اعرفها،،، يوجهونا. - شو شغلات عالقة بذهنك قدموها لك الأشراف؟ تفصيلي ما في؛ بشكل عام / معلومة غايبة عن الذهن. - ما رايك بالغاء الأشراف؟ والله يا استاذ،،، الغاء،،،لا ،،ضروري. - ليش ضروري؟ انا بالنسبة لي ما احب اي مشرف يفوت علي – اخجل / ارتبك - علمك المشرف شي / مثل ماذا؟ ينبهني لاي شيء، اتقبل بطبيعة العمل، الأنسان يحب يتعلم، يستفيد اكثر. - مرتاحة اليوم للزيارة؟ نعم - ماذا قدم لك المشرف في زيارة اليوم؟ ارتحت نفسيا / اكتسبت معلومة / قالي نوعي بالوسائل	غير شكل ومشرف،،، ما أعرفها!!! لا لإلغاء الأشراف (لا امثلة) المشرف ينبه المشرف المريح نفسيا
ملاحظات المقابلة	البيانات	تحليل البيانات
الأثنين ٢٠١١/٤/٤م مدرسة طيبة المساعيد الأساسية المختلطة مرافقة المشرف "راكان سالم قبلان الحماد" لحضور درس تطبيقي للصف الأول للمعلمة / هيا محمد (٧سنوات خدمة/ معلمة صف اول) دار حوار قبل وبعد حضور الحصة الصفية وفيما يلي اراء المعلمات اللواتي	مقابلة(٨) ((سلاطين المسعود (معلمة صف اول / مدرسة رحبة راكاد الأساسية المختلطة، زائرة لحضور الدرس التطبيقي، حديثة التعيين)). - لا احبذ ان يقاطع المشرف المعلمة اثناء الحصة، لا يتدخل، لا يقوم يمتحن الطلاب "شَغْلة" يختار طلاب ضعاف ويكلفهم يقرأوا ومن هون يحكم على انه ضعيف رغم وجود متميزين؛ زعلت منه، بعد ما روح؛ المديرة حكتله انو المعلمة متميزة، حكم على الطلاب ضعاف؛غيرت اسلوبي مع الطلاب؛ حكم علي بعدم ضبط الصف، رغم حط لي ايجابيات كثيرة، بعدين حكالي شغلات في التدريب اقتنعت بها/عدلت موقفي اتجاهه(دورة تدريب معلمين جدد) المديرة (فاطمة الجمعان): يمكن اسلوب المشرف في الدورة غير، تَبدّل المعلمات على الصف نفسه يؤثر على مستوى الطلاب،تكرار غياب الطلاب يؤثر على المستوى.	مطلوب عدم مقاطعة العلم، او التدخل خلال الحصة يحكم على المعلم من خلال قراءة طلابه مبررات ضعف مستوى الطلاب عدم دعوة مشرف المتصيد للسلبيات، مسبب المشاكل.

شاركن في الحوار	- هل سبق وطلبتي مشرف يزورك؟ (هيا محمد (٧ سنوات خدمة)) لم اطلب مشرف يزورني اطلاقا. - هل شعرت يوما انك محتاجه خبرة مشرف وفكرتي تتصلي به؟ قبل ٤ سنوات في دورات تطوير،حكوا استعينوا بالمشرفين، المشرف يدقق، سلبيات، لازم يعمل مشكلة سلبية، ليش اجيبك؟؟؟؟ المديرة: ٢٠ سنه المشرف ما اعطاني شي جديد، كله تنظير، تحب حد يعطيك شي جديد. - ما شعورك عند حضور المشرف للمدرسة؟ ايمان(٥ سنوات خدمة) كل سنه مرة!! ياريت يزورني المشرف كل شهر؛ قليل، ما يعرف الظروف يوم يمر المشرف في السنة مرة، للمشرف والمعلم ٣ مرات في السنه افضل يصير تواصل افضل. سلاطين : في معلمين ما يجوا الا في الرقابة. هيا محمد: لو ان مشرفة للمرحلة " انثى" اتوقع تكون خبرتها التي تزودها للمعلمة افضل لانها تتعامل سنين مع الأطفال؛ تعامل المعلمة افضل من الأستاذ مع الأطفال. حضرت عندي معلمة خبرة ٢٠ سنه على وجه تقاعد علمتني الكثير؛ مثل الحركات الجامدة تدريسها باللعب. المديرة : قلد الأفضل حتى تلاقي نموذج خاص بك. سلاطين :مع المشرف يعطي الملاحظة حتى لو زعلت معليش اتقبل. سلاطين: اختلاف الأساليب بين المشرفين. المديرة: المعاملة؛ احب في المشرف يقول يا ريت لو استخدمتي، حبذا، اسلوب الكلام. ايمان (معلمة علوم) : مكشر يؤثر هيا(٧سنوات خدمة): طلعت طالب ممتاز و طالب ضعيف ليش تحملني مسؤلية الطالب الضعيف؟ المشرف: في اغلبية معلمين حرام ياخذ راتبه! المشرف: اذا المعلم ما حب الطالب ما يعطي! ايمان : يحب مهنته بالأول. المديرة : لازم الواحد يحب مهنته .	المشرف المنظر، بدون فائدة. رغبة بزيادة الزيارات والتواصل الحاجة للرقابة والمشرف المراقب تفضيل مشرفة تقبل ملاحظات مشرف تفضيل الأسلوب غير المباشر للمشرف المشر المكشر،،سلبي حب المعلم لمهنته
ملاحظات المقابلة	البيانات	تحليل البيانات
الأربعاء ٢٠١١/٤/٦م مدرسة المنيصة الثانوية بنين (قرب الحدود الأردنية السورية) المعلم / دخل الله خلف ظليّل النميج (معلم مجال علوم) ت ت ٢٠٠٦/٩/٧ الزيارة الاولى للمدرسة و للمعلم (اول مرة التقيه واتعرف عليه و اتعامل معه)	مقابلة(٩) - كيف تدرك دور المشرف؟ لديه مهارات، خبرات، اكثر من المعلم، المعلم يستفيد. - ماذا استفدت اليوم؟ استفدت في كثير من النواحي، توجيهية، المؤهل له دور. - من خبراتك السابقة؛ ماذا استفدت؟ بعض الاخطاء من المعلم، ينبهه لها المشرف، لا يكررها المعلم ثانية. - هل تتذكر موقف غير راضي عنه من خبرات تعاملك مع المشرف؟ للآن لا. - هل سبق ان استدعيت مشرفا ليزورك؟	المشرف الخبير المشرف المفيد متصيد الأخطاء لم يستدعي مشرفا من قبل

(علاوة جدارة للمعلم)	لا. - صف شعورك عند قدوم مشرف للمدرسة؟ عادي، اضحك عليك؛ يعني شعوري عادي، قبل ايام الجدارة كان المعلم يهتم اكثر، ٣جدارات بترفع، الان دور المشرف توجيهي اكثر،(كان المعلم يحاول يبذل جهده لينال الجدارة)، واذا كان يعرف المشرف يزبط اموره. لو شفت عبدالقادر "مشرف فيزياء سابق" كنت مبسوط اكثر، انت متخوف كيف يطلع، لما اشوف "عبدالقادر" كنت انبسط. - ما رأيك بالغاء دور المشرف؟ ضد. - لماذا؟ بصراحه في معلمين من اختلاطي معهم لما يعرف في مشرف اموره ٦/٦ ، لما يحس المشرف مو مهتم يظل اداءه على الضمير. - ماذا كنت تتوقع من زيارة اليوم؟ تحضر حصة؛ اي نقاط؛ تقول كذا وكذا. - ماذا حدث؟ اوه؛ شو حدث؛ اول مرة اقعد مع مشرف وقت طويل، اشياءعرفتني عليها ما كنت ماخذ صوره عنها، الشرح، تدريس الطلاب، صار فيها حداثة. - ما انطباعاتك الان؟ هل انت مرتاح؟ نوعا ما، منشان اسئلتك؛ ما احب اجاملك، انطباعاتي نوعا ما مرتاح؟ - شو الشيء الليمش مريحك؟ بصراحه؛ طريقة الانتقاد، رجعتني كأني اول مرة ادرس، طريقة الكلام اشعرتني اني لاول مرة ادرس، كثرة الانتقاد، رجعتني وكأني اول مرة ادرس، ، كثرة الانتقاد حسيت حالي ما اعرف ادرس.	مخيف الجديد على المعلم لا لإلغاء الأشراف المشرف وازع للمعلم مشرف جديد ومتجدد ارتياح بتحفظ المشرف النافذ
ملاحظات المقابلة	البيانات	تحليل البيانات
الأربعاء ٢٠١١/٤/٢٧ مدرسة روضة بسمة الثانوية للبنين معلم الفيزياء: اشرف ياسر عليان النجمات	مقابلة(١٠) - كيف تدرك دور المشرف؟ دور رقابي. - ماذا تقصد؟ يعني يراقب الأداء، يقيم، يعطي نتائج، ارشادي. - تستفيد منه؟ يصير،،، نعم. - امثلة على الفائدة؟ ماذا استفدت من المشرف؟ بعض الاساليب مش على بالك؛ مش مفعلها؛ يرشدك لتفعلها؛ مرة لما جيتني قلت: اربط بالواقع، صحح الاخطاء، في بعض الايام يصحح الخطأ، الطريقة الطلابية افضل. - برأيك في سلبيات للأشراف؟ والله سلبيات،،،ما لاحظت، بس يمكن غيري لاحظ؟	مراقب يصير،،، يستفيد مفيد يمكن غيري لاحظ

	- من خلال تواصلك مع زملاءك ما ملاحظاتهم؟ في ناس من سوالفه مو مقتنع بالمشرف، في معلمين يقول:والله اجاني مشرف، ما استقبلته، يكون مو مقتنع.	غير مقتنع ما يستقبله
	- ما رايك بذلك؟ المشرف اولا واخيرا ضيف، لو جاء ضيف من الشارع تقوله اهلا وسهلا، واللي ما عنده يخاف منه يرحب بالجميع، ممكن المعلم غير مستعد.	معلم غير مستعد
	- اقتراحات للتحسين؟ تبلغ المعلم قبل بيوم بالزيارة.	اعلام مسبق بالزيارة
	- كيف؟ عن طريق الإدارة، برنامج زيارات، اتصال تلفوني.	
	- ما رايك بالغاء الأشراف؟ لازم يكون عليه رقابه، حسب دور الأشراف تصبح العملية، مفروض تبقى؛ بالنسبة لي نظرة وسطيه لا مع او ضد؛ بالنسبة لي سلطة الاشراف على العملية التربوية؛ يمكن في الميدان معلم ضعيف المشرف لازم يقيمه.	لا لإلغاء الأشراف زيارة المشرف بغض النظر عن سنوات خدمة المعلم
	- انت بعد هالخبرة(٥ سنوات) تشعر من الضروري المشرف يزورك؟ لا، يمكن الوتيرة تنزل، لازم تستمر الزيارات للي خبرته ١٠– ١٥ سنه مطلوبه، المشرفاولا واخيرا ضيف.	ناقد متصيد الأخطاء بالضرورة
	- مواقف بالنسبة لك سلبية من المشرف؟ لا اذكر؛ بشكل عام الانسان يكره النقد السلبي، هناك اليوم يروح متظايق من المشرف، حسب نتيجة الزيارة، في بعض المعلمين لو ملاك لازم المشرف يطلع عنده اخطاء، ترجع حسب نتيجة الزيارة، اخطاء اخطاء.	خطأ يمحو ايجابيات
	- مر عليك مشرف شاهد مواقف جيدة وما اقرها؟ لا، بعض المشرفين يركز على السلبيات، ويبين للمعلم ان خطأك محى ايجابياتك.	

البحث الثامن :

" الجهود التربوية لبعض علماء الحديث "

إعداد :

أ / عائشة بنت عامر السفياني

قسم التربية الإسلامية والمقارنة

كلية التربية جامعة أم القرى

obeikandl.com

obeikandl.com

" الجهود التربوية لبعض علماء الحديث "

أ / عائشة بنت عامر السفياني

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في جهود علماء الحديث التربوية ، وإبرازها وبيان أثرها على العملية التربوية في عصر العلم وذلك في المجالات التالية : التأليف التربوي، التدريس بناء المدارس ودور العلم. وقد تحدد موضوع الدراسة من خلال الإجابة عن سؤالها الرئيس التالي: ما الجهود التربوية لعدد من علماء الحديث عبر عصور الإسلام المختلفة ؟. وقد استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي والاستنباطي. حيث شملت الدراسة تمهيد عن: مدرسة المحدثين : ظهورها أهدافها ، أدوارها التربوية . كما شملت المبحث الأول : جهود بعض علماء الصحابة : عبد الله بن مسعود رضي الله عنه ، و أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما. والمبحث الثاني : جهود بعض علماء الحديث في المشرق الإسلامي : الإمام البخاري الخطيب البغدادي ، الإمام الذهبي ، ابن حجر العسقلاني . وكان من أهم النتائج: تأسيس أول مدرسة فكرية تقودها امرأة في العالم الإسلامي ،وقد أسستها أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما . أن مدرسة أم المؤمنين عائشة كان روادها من النساء والرجال وهو ما يعد تأسيسا لقاعدة جواز تلقي العلم على يد النساء. تزعم عبد الله بن مسعود رضي الله عنه تأسيس مدرسة الاجتهاد في ضوء الكتاب والسنة ،والتي عرفت فيما بعد بمدرسة الرأي ووضع لهذه المدرسة أسسا رصينة من الكتاب والسنة. نجح ابن مسعود في تأهيل طلابه للوصول لمستوى أهداف هذه المدرسة الوليدة في العالم الإسلامي ، واستطاع تلاميذه تطبيق الأسس التي تعلموها على يديه في واقع الحياة مما كان له أبلغ الأثر في ذيوع صيت هذه المدرسة. أبدع البخاري في تأليف كتاب تربوي معني بالأخلاق بالاعتماد على جمع نصوص السنة المتعلقة بذات الموضوع في مكان واحد وهو جهد تربوي مبتكر في عمر التربية الإسلامية في وقته ،وقد جرى على سيرته عدد من العلماء فيما بعد. قدم الإمام الذهبي رؤية نقدية لأحوال التربية والتعليم في عصره بشكل عميق ودقيق استشعر جوانب القصور والخلل التي أدت إلى الجمود والتراجع العلمي والتربوي في ذلك العصر وقدم حلول وآليات صاغها بمقاييس وخبرات أهل عصره . أبدع ابن حجر في طرق التدريس وابتكر من الأساليب ما لم يكن معهودا قبله مما جعل حلقاته قبلة لطلاب العلم .

- **مقدمة** :

الحمد لله رب العالمين والعاقبة للمتقين ولا عدوان إلا على الظالمين، ولا إله إلا الله إله الأولين والآخرين الذي لا فوز إلا في طاعته ولا عز إلا في التذلل لعظمته ولا صلاح للقلبِ ولا فلاح إلا في الإخلاص له، والصلاة والسلام على خير مرب جعله الله هاديا وداعيا إلى الخير يضيء للأمة طريقها فمن سلك طريقه فاز وأصاب ومن سلك غير ذلك خسر وخاب.

يزخر تراثنا الفكري الإسلامي بإنتاج علمي غزير ، وعمل تعليمي وتربوي كبير بذلة جهابذة العلماء المسلمين على تنوع اهتماماتهم ،وتخصصاتهم ، و هي مرحلة حضارية هامة ومؤثرة ليس فقط في عمر الأمة الإسلامية ، وإنما في مسيرة الحضارة العالمية برمتها ، حيث تمثل تلك المرحلة وبلا منازع مرحلة التأسيس والتدشين لمرحلة علمية وفكرية جديدة في تاريخ البشرية ،حيث شكلت نقلة نوعية كبيرة في نوعية العلوم ، ومناهجها ، و في المنجزات العلمية الفاصلة التي حققتها ، ويكفي في ذلك أن عصر النهضة العلمية المعاصر مدين لتلك المرحلة بشكل تام ،وقد شهد بذلك الأعداء .

من بين تلك الجهود ،و في ثنايا ذلك العطاء العلمي الفذ ، نلقي الضوء على المجال التربوي في تلك الحقبة الزاهرة من تاريخ الأمة ، لنتعرف على طبيعة هذا المجال ،ومقدار العناية التي لقيها ، والتطوير والإضافات التي حققها العلماء في هذا المجال .

ولكون العلماء في تلك العصور كانوا بالأساس علماء موسوعيين ، فإننا قد نجد عالم الفيزياء تربويا ،وعالم الطب كذلك له اهتمامات تربوية، وربما الفلاسفة ،واللغويين والعلماء الشرعيين ،وهكذا نجد أن التربية كانت هما للجميع ، ولم ينفرد للاهتمام بها منفردة أحد ، وقد تنوعت اهتمامات هؤلاء العلماء بالتربية ما بين أفكار تربوية مبثوثة في مؤلفاتهم بحيث تستنبط استنباطا ،وإما أن يفردوا لها مؤلفات خاصة تعنى بها .

وفي هذه الدراسة ستتناول الباحثة الجهود التربوية لفئة من العلماء كان لهم نصيب الأسد من العناية بالتربية والموضوعات التربوية عموما ، واهتمامهم بالتربية ربما يرجع لطبيعة مجالهم العلمي الذي يتعامل بشكل مباشر مع حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ،والذي يمثل دستورا تربويا متكاملا ، إذن فمن المنطقي أن يكون كل محدث تربوي ،لاسيما في ذلك العصر الذي لم تتبلور العلوم والتخصصات بالشكل الحاصل اليوم .

ويحسن القول هنا أن جهود علماء الحديث التربوية تكتسب أهمية بالغة ترجع إلى أمور ، منها :

- أن جهودهم وآراءهم التربوية في الغالب استنباطات مباشرة من القرآن الكريم والسنة النبوية ، وبالتالي فإنها في قسم كبير منها تعتبر جهود مؤصلة ذات سمات إسلامية خالصة .
- أن تلك الجهود والآراء التي كنت باجتهاد شخصي تخرج من عالم خبُر الكتاب والسنة وأدرك مقاصدهما مع بعد عن التأثر بفلسفات وثقافات أخرى،وهو ما يعطيها أصالة وقيمة إضافية كافيه لاستمرارية فائدتها وصلاحيتها للتطبيق في عصرنا الحاضر ، لاسيما إذا استبعدنا المؤثرات البيئية ،والعوامل المتعلقة بطبيعة العصر الذي تكونت فيها ، فإذا ما درست و حللت من جميع الجوانب واستبعد منها ما كان مختصا بتلك العصور وطبيعتها الفكرية والاجتماعية لأمكن لنا أن نستخرج تراثا تربويا غنيا لإثراء فلسفتنا التربوية الإسلامية المعاصرة .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى أمرين :

١- البحث في جهود علماء الحديث التربوية ،وإبرازها ،وبيان أثرها على العملية التربوية في عصر العالم وذلك في المجالات التالية :

- التأليف التربوي
- التدريس .

- بناء المدارس ودور العلم .

٢- ربط تلك الجهود بأمرين : بالمصادر الأصلية في دين الإسلامي وهي الكتاب والسنة ، ثم ربطها بمعطيات التربية الحديثة من حيث التوافق والاختلاف .

وقد تم اختيار العلماء في فترات زمنية مختلفة ،وفي مواقع جغرافية مختلفة أيضا ، رغبة في بيان التنوع الفكري لدى علماء الحديث ، ولكي نرى التطور الفكري لدى هؤلاء العلماء عبر العصور المختلفة .

- **أسئلة الدراسة** :

تجيب هذه الدراسة على سؤالين رئيسين :

١- ما الجهود التربوية لعدد من علماء الحديث عبر عصور الإسلام المختلفة ؟

٢- ما مدى ارتباط تلك الجهود بالقرآن الكريم والسنة النبوية ؟

٣- هل كانت تلك الجهود تلتقي مع معطيات التربية الحديثة في شيء ؟

- **مصطلحات الدراسة** :

تتناول هذه الدراسة المصطلحات التالية :

١- **الجهود التربوية** : والمراد بها في هذه الدراسة : تلك الجهود التي قام بها علماء الحديث من أجل إثراء العملية التربوية بشكل عملي وليس فكريا فقط وتنحصر في المجالات التالية : التأليف في التربية بشكل منفرد ، التدريس ، إنشاء المدارس .

٢- **علماء الحديث** : وهم العلماء الذي عنوا بشكل خاص بدراسة الحديث النبوي واشتهروا به دون غيره من العلوم ، جمعا وحفظا وتدريسا وتصنيفا ونقدا وذلك في مجالي الرواية والدراية معا .

- **محاور الدراسة** :

تضم هذه الدراسة تمهيد ومبحثين وخاتمة :

التمهيد : مدرسة المحدثين : ظهورها ، أهدافها ، أدوارها التربوية .

المبحث الأول : جهود بعض علماء الصحابة :
- عبد الله بن مسعود رضي الله عنه .
- أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما.

المبحث الثاني : جهود بعض علماء الحديث في المشرق الإسلامي :
- الإمام البخاري .
- الإمام الذهبي .
- ابن حجر العسقلاني .

خاتمة الدراسة .

obeikandl.com

- **تمهيد : مدرسة المحدثين : ظهورها ، أهدافها ، أدوارها التربوية**
- **ظهور هذه المدرسة :**

ظهرت عناية المسلمين بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم في حياته ، فقد كان الصحابة يعنون بحفظ ما يسمعونه منه في كل أحواله ، ومنهم من اشتغل بتدوينه مثل عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما ، أما السواد الأعظم من الصحابة فكانوا يعتمدون على الحفظ ، وقد اشتهر منهم أبو هريرة وعائشة ، وأنس بن مالك ،وعبد الله بن عمر ، جابر بن عبد الله ، وعبد الله بن مسعود وغيرهم كثير .

ولما توفي صلى الله عليه وسلم استمر الوضع بالاعتماد على الرواية الشفوية حتى جاء حكم عمر بن عبد العزيز ، فأمر جمع من العلماء وعلى رأسهم أبو شهاب الزهري بجمع السنة وتدوينها ، وكانت تلك البداية ، تلاها عناية العلماء بالتصنيف ومن أوائل من صنف الإمام مالك بن أنس في كتابه الموطأ والذي رتبه على أبواب الفقه .

وقد برزت في هذه الفترة من بدايات القرن الثاني الرحلة في طلب الحديث حيث جرد عدد كبير من طلبة العلم أنفسهم لجمع سنة المصطفى صلى الله عليه وسلم من خلال الرحلة إلى كل من عرف عنه سماع أو رواية للحديث .

- **الأهداف العامة للرحلة في طلب العلم:**

كانت أهداف الرحلة في طلب العلم للسماع والرواية وطلب الدروس والتزود بالعلم على يد أشهر العلماء وإن كان هذا الدرس قد لازمه في حينه النقل عن المسندين أي من يروى الحديث الشريف بسنده .(١)بطريقة أو بأخرى عن طريق التحمل كالسماع والقراءة والإجازة التي كان يحصل عليها طالب العلم كإذن يخول له بعدها أن يروي عن الشيخ والمناولة والمكاتبة والإعلام والوصية والوجادة (٢). وقد أورد أحد المؤرخين القدماء نصا يدل على أهمية الرحلة في طلب العلم وسماع الحديث الشريف قائلا: "وقد استغرق الناس همم العلماء في رحلتهم لنقل الحديث وسماعه والموالاة في طلب العلم ثقته وانتجاعه وصنفوا في ذلك تصانيف قصدوا بها التحريض للهمم والتنبيه والرفع من أقدار أهله والتنويه فقالوا: رحل فلان لسماع مسند فلان وسار زيد إلى عمرو على بعد المكان، هذا وصاحب الرحلة قد نصب نفسه للعلم وشغل به دهره ووقف عليه فكره فلا يتجاذب عنان همته الكبائر، فما القول في ملك خواطره كأبوابه مطروقه وأمور خلق الله كأمور دينه به معذوقة، إذ هاجر إلى بقية الخير في أضيق أوقاته وترك للعلم أشد ضروراته ووهب له أياما معه أنه في الغزاة يحاسب لها نفسه على لحظاته وساعاته" (٣) وقد ذكر أن أحد العلماء كان يفضل الرحلة للسماع على سائر النوافل، ولم يقف الأمر إلى هذا الحد من التفضيل للرحلة في طلب العلم بل تعداه إلى أنه كان يأمر طلابه وتلامذته بالسفر إلى المشايخ والفقهاء والمحدثين بالبلدان الأخرى في العالم الإسلامي خاصة إذا لمس هذا العالم من

---

(١) محمود الطحان، تيسير مصطلح الحديث، ص ١٧

(٢) صبحي الصالح، علوم الحديث ومصطلحه، ص ٨٨-١٠٤.

(٣) أبو شامة، الروضتين في أخبار الدولتين. ج١، ص ٢٤-٢٥.

طالبه الشغف والروح التواقه لطلب العلم (١) والرحلة في طلب العلم ظاهرة فكرية لم يتفرد بها مصر إسلامي بعينه دون سائر الأمصار الإسلامية، بل كانت ظاهرة عامة تحدث من وإلى كل مصر من أمصار العالم الإسلامي في المشارق وفي المغارب.

تلا ذلك مرحلة العناية بتنقية السنة وتطهيرها من كل دخيل نظرا لكثرة الفتن وظهور الفرق الضالة مما أدى لظهور وضاعين يضعون الحديث على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، نصرة لمذهبهم

ففي البداية كانت هُويَّة رجال الإسناد مدارَ البحث لدى أئمَّة الحديث وصيارفته، وكان الفيصلُ بَين مَن تُقبَل روايته ومَن تُردُّ: مجانبة البدع، واجتنابَ الكذِب؛ لذا فلم يكن آنذاك ثمة لقبٌ لراوي الحديث يُعرَف به، وكان خلوُّ ساحتِه من هاتين التُّهْمتين دليلا كافيًا يُعتمد في قبول روايته؛ قال محمد بن سيرين: "لم يكونوا يسألون عن الإسناد، فلما وقعَتِ الفتنة، قالوا: سمُّوا لنا رجالكم فيُنظر إلى أهل السُّنة، فيُؤخذ حديثُهم، وينظر إلى أهل البدع، فلا يؤخذ حديثهم".(٢)

ثم تلتْ هذه المرحلةَ بدايةُ ظهور عبارات توثيق وتجريح المحدِّثين، بعد أن اختمرتْ قواعدُ تحمُّل الرواية، غيرَ أنها افتقرتْ في البداية إلى عرف اصطلاحي تتَّكئ عليه، فاختلفت مَفرداتها عند هذا وذاك، بيدَ أنها كانت تدور حول تأسيس دائرة الرجال الثقات، وتمييزهم عن الضعفاء والمتروكين، بعدها بدأت دلالة العبارات تنضج تدريجيًّا، فأدخل صيارفة الرجال في حدودها شروطًا إضافيَّة؛ لتعريف مقومات العدالة لدى الراوي، وتمييزه عن رجال مرتبته، أو المراتب الأخرى؛ لذا فقد نجم عن هذه الشروط الجديدة أنْ ظهرتْ على ساحة نقد الرجال معاييرُ ومفرداتٌ جديدة؛ كالحفظ، والإتقان، وغيرها من المعايير.(٣)

وهكذا ظهر علم الجرح والتعديل ومعرفة الرجال ،وظهرت تصانيف الأحاديث من بين صحيح وضعيف وحسن .

ولقد استمرَّتْ دائرة عبارات التوثيق والتجريح في النموِّ؛ لظهور عباراتٍ جديدة على ساحة علم الجرح والتعديل، إضافة إلى ازدياد تعقيدها؛ نتيجة لاعتماد معاييرَ أكثر تخصيصًا، عند صياغة تعريف الثقات المتقنين، كذلك بدأتْ بنية عبارة التوثيق تمتدُّ، حتى أضحتْ تتألف من مجموعة ألفاظ، تومئ بمجموعها إلى مرتبته لدى أئمَّة الشأن، فامتلأتْ كتب الرجال وطبقاتهم بعبارات، صِيغَ بعضُها في بدايات ظهورها، وأخرى في عصور لاحقة، فتشابكتْ دلالاتها باختلاف النقاد والعصر الذي ظهرتْ فيه، فلكل عبارة دلالة يحدِّدها مُورِدُها، والبنيةُ اللغوية والاصطلاحيَّة التي تتألَّف منها.

---

(١) ابن خلكان، وفيات الأعيان في تاريخ أهل الزمان، ج ١، ص ٢٣.
(٢) "شرح صحيح مسلم: ١/ ١٥"، "الكفاية: ١٢٢".
(٣) موقع الألوكة الإلكتروني ، عبارات توثيق الفئة الأولى من المحدثين الثقات

وما يعنينا هنا هو أن رواد هذه المدرسة أصبحوا معنيين بشكل كبير بطرق التعلم والتعليم ، وآداب الطلب ، وشروطه ، وبداية سن الطلب ،غير ذلك من الأمور المتعلقة بالتربية والتعليم في شكله التنظيمي ومن أشهر المؤلفات في هذا المجال : كتب الخطيب البغدادي والتي سيأتي الحديث عنها ، كذلك كتاب ابن عبد البر جامع بيان العلم وفضله وكتاب الذهبي زغل العلم والطلب وغيرها الكثير .

- **الميادين التي تناولتها كتابات مدرسة المحدثين** :

تركز الفكر التربوي عند مدرسة المحدثين والفقهاء على حد سواء في معالجة الميادين التالية : (١)

- فلسفة التربية والتعليم .
- التعلم وقوانينه .
- إنكار التقليد والدعوة لحرية الفكر .
- محاولة تحقيق التكامل في المناهج بين الفقه والحديث .
- المنهاج وميادينه .
- الدعوة للانفتاح على الآخرين .

- **أدوارها التربوية** :

لعبت مدرسة المحدثين مع غيرها من المدارس الأخرى مثل مدرسة الفقهاء أدوارا تربوية هامة وحاسمة ، تمثلت في التالي :

- حفظ العلوم الشرعية وتدوينها .
- الرد على الأفكار الغالية والمنحرفة والدخيلة على الفكر الإسلامي .
- تأليف المختصرات والكتب المبسطة (الأجزاء) لطلاب العلم المبتدئين .
- نشر العلم الشرعي والتوسع في حلقات العلم ،وبذل العلم احتسابا .
- تأليف الكتب التي تنظم عملية التعلم والتعليم ،وتبرز أهدافها ، وآدابها ومتطلباتها .

- **المبحث الأول** : **الجهود التربوية لبعض علماء الصحابة** :

- **تمهيد** :

قد يتبادر إلى الذهن سؤال مفاده ، ما سبب ذكر بعض الصحابة في دراسة تتناول الجهود التربوية للعلماء المسلمين ؟ على اعتبار أن الصحابة لا يصنفون من ضمن هؤلاء وإنما لهم تصنيفهم الخاص . والجواب عن ذلك يأتي من وجوه:

- أن الحديث هنا عن جهود تربوية لعلماء مسلمين ، ولا يختلف اثنان أن الصحابة ولاسيما الكبار منهم هم أعلم علماء المسلمين .
- في جيل الصحابة ذاته تمايز الصحابة ما بين علماء كبار ودون ذلك فالخلفاء الأربعة لهم الصدارة في العلم والمكانة ، والعبادلة الأربعة من أعلم الصحابة.. وهكذا نجد تفاضل ودرجات فيما بينهم .
- أما كون موضوع هذه الدراسة يتناول المحدثين على وجه الخصوص ، فهذا أيضا لا يتنافى من كون بعض الصحابة اشتهروا برواية الحديث وأكثروا

(١) محمد حسن العمايرة ، الفكر التربوي الإسلامي ، ط١ ، دار المسيرة : عمان ، ١٤٢١هـ ، ص٦٨.

منه دون غيرهم مثل أبي هريرة ، وعبد الله بن عمر ، وعائشة رضي الله عنهم جميعا .

- إضافة إلى ذلك فإن مدرسة الصحابة التربوية تعتبر المدرسة الرائدة في تطبيق الكتاب والسنة في واقع الناس ،وتربيتهم على مبادئ الدين الحنيف ففهم فلسفة هذه المدرسة من الضرورة بمكان ليتم دراسة ما بعدها في ضوءها .لذا كان لابد بالبدء من هذه النقطة تحديدا . وستتناول هذه الدراسة إثنان من أكابر الصحابة الذين عرفوا بالإكثار من رواية الحديث ،ويعدان من ضمن العلماء السبعة الكبار من صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم ،وهما أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر الصديق ، و عبد الله بن مسعود رضي الله عنهم جميعا .

- **الجهود التربوية لأم المؤمنين عائشة رضي الله عنها** :

- **اسمها ومولدها** :

بنت الإمام الصديق الأكبر خليفة رسول الله صلى الله عليه وسلم أبي بكر عبد الله بن أبي قحافة عثمان بن عامر بن عمرو بن كعب بن سعد بن تيم بن مرة بن كعب بن لؤي القرشية التيمية المكية النبوية أم المؤمنين زوجة النبي صلى الله عليه وسلم أفقه نساء الأمة على الإطلاق .وأمها هي أم رومان بنت عامر بن عويمر بن عبد شمس بن عتاب ابن أذينة الكنانية. (١)

تزوجها النبي صلى الله عليه وسلم بمكة قبل الهجرة بسنة ونصف بكرا ولم يتزوج بكرا غيرها وبنى بها بالمدينة بعد منصرفه من غزوة بدر في شوال سنة اثنتين وهي بنت تسع سنين قال أبو بكر حدثنا يحيى بن عبد الحميد حدثنا حماد بن زيد عن هشام عن أبيه قال قالت عائشة لرسول الله صلى الله عليه وسلم يا رسول الله لكل صواحبي كنى فلا تكنيني قال اكتني بابنك عبد الله بن الزبير فكانت تكنى أم عبد الله بن الزبير أخرج البخاري في بدء الوحي. (٢)

- **علمها ومكانتها بين الصحابة** :

قال الشعبي كان مسروق إذا حدث عن عائشة قال حدثتني الصادقة ابنة الصديق حبيبة حبيب الله وقال أبو الضحى عن مسروق رأيت مشيخة أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم الأكابر يسألونها عن الفرائض وقال عطاء بن أبي رباح كانت عائشة أفقه الناس وأعلم الناس وأحسن الناس رأيا في العامة وقال هشام بن عروة عن أبيه ما رأيت أحدا أعلم بفقه ولا بطب ولا بشعر من عائشة وقال أبو بردة بن أبي موسى عن أبيه ما أشكل علينا أمر فسألنا عنه عائشة إلا وجدنا عندها فيه علما وقال الزهري لو جمع علم عائشة إلى علم جميع أمهات المؤمنين وعلم جميع النساء لكان علم عائشة أفضل وأسند الزبير

---

(١) محمد بن أحمد الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، الطبعة : التاسعة ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط ، محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة - بيروت – ١٤١٣، ج٢ ص١٣٥

(٢) سليمان بن خلف بن سعد أبو الوليد الباجي ، التعديل والتجريح ، لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح ، تحقيق : د. أبو لبابة حسين ، الطبعة : الأولى ، دار اللواء للنشر والتوزيع – الرياض ،١٩٨٦م ج٣ ص١٢٩١.

بن بكار عن أبي الزناد قال ما رأيت أحدا أروى لشعر من عروة فقيل له ما أرواك فقال ما روايتي في رواية عائشة ما كان ينزل بها شيء إلا أنشدت فيه شعرا . وفي الصحيح عن أبي موسى الأشعري مرفوعا فضل عائشة على النساء كفضل الثريد على سائر الطعام . (١)

وعن هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم يا أم سلمة لا تؤذيني في عائشة فإنه والله ما أتاني الوحي في لحاف امرأة منكن إلا هي . وعن هشام عن صالح بن ربيعة بن هدير عن عائشة قالت أوحي إلى النبي صلى الله عليه وسلم وأنا معه فقمت فأجفت الباب فلما رفه عنه قال يا عائشة إن جبريل يقرئك السلام صلى الله عليه وسلم .(٢)

- **وفاتها** :

ما حانت وفاتها رضي الله عنها ، استأذن عليها عبد الله بن عباس فأذنت له فلما أن سلم وجلس قال أبشري قالت بما قال ما بينك وبين أن تلقي محمدا صلى الله عليه وسلم والأحبة إلا أن تخرج الروح من الجسد كنت أحب نساء رسول الله إلى رسول الله ولم يكن رسول الله يحب إلا طيبا وسقطت قلادتك ليلة الأبواء فأصبح رسول الله ليطلبها حين يصبح في المنزل فأصبح الناس ليس معهم ماء فأنزل الله أن تيمموا صعيدا طيبا فكان ذلك من سببك وما أذن الله لهذه الأمة من الرخصة فأنزل الله براءتك من فوق سبع سماوات جاء بها الروح الأمين فأصبح ليس مسجد من مساجد الله يذكر فيه إلا هي تتلى فيه آناء الليل والنهار فقالت دعني منك بابن عباس فو الذي نفسي بيده لوددت أني كنت نسيا منسيا .(٣)

توفيت عائشة رضي الله عنها وأرضاها سنة سبع وخمسين وقال الواقدي توفيت عائشة ليلة الثلاثاء لسبع عشرة خلت من شهر رمضان سنة ثمان وخمسين ودفنت في ليلتها بعد الوتر وكذلك قال البخاري.(٤)

- **الجهود التربوية لأم المؤمنين عائشة رضي الله عنها** :

من خلال السيرة الزكية لأم المؤمنين يظهر لنا الدور التربوي العظيم الذي قامت به ليس في جيل الصحابة فقط ولكن في الصحابة والتابعين ، ولم يكن تلاميذها من النساء وإنما من النساء والرجال ،والرجال أكثر ، ويتجلى دورها التربوية في النقاط التالية :

١- أنها تعد واحدة من علماء الصحابة السبعة الكبار :

وهم : عمر بن الخطاب ،علي بن أبي طالب ، عبد الله بن مسعود ، زيد بن ثابت عبد الله بن عباس ، عائشة بنت الصديق ، عبد الله بن عمر .

---

(١) أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني ، الإصابة في تمييز الصحابة ، تحقيق : علي محمد البجاوي ط١، دار الجيل – بيروت ،١٩٩٢م ، ج٨ ص١٨

(٢) أحمد بن شعيب النسائي ، فضائل الصحابة ، ط١ ، دار الكتب العلمية : بيروت ، ١٤٠٥هـ ، ج١ ص٨٥ .

(٣) محمد بن سعد الزهري ، الطبقات الكبرى ، دار صادر : بيروت ، ج٨ ، ص٧٥.

(٤) أحمد بن محمد الكلاباذي ، الهداية والإرشاد في معرفة أهل الثقة والسداد ،ت: عبد الله الليثي ، ١٤٠٧هـ، ج٢(رجال صحيح البخاري ، ص٨٣٨.

قال عنها عبد المنعم الحفني :" كانت عائشة حجة الإسلام ،والداعية المجادلة والمنافحة والغازية والقائدة ، وكانت تؤصل للدين وترسخ لقواعده ، أقامت أول مدرسة في الإسلام بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم ،و كان الرجال يجتمعون إليها ويتلقون عنها ." (١)

بلغ عدد من تلقى عنها وتتلمذ على يديها أكثر من ٣٥٠ ما بين رجل وامرأة وروت من الأحاديث ما يقارب ٥٦٣٦حديث ، وهي بذلك تعد من أكثر الصحابة رواية للحديث بلا منازع ، وروى عنها كبار الصحابة قبل صغارهم .(٢)

٢- حلقاتها العلمية :

كانت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها تعقد حلقات العلم في منزلها ، حيث يكون لها مجلسها ،وتسدل ستارا بينها وبين الرجال فيدخلون عليها ويتعلمون منها ، وربما كان لأقاربها من الرجال مزيد خصوصية وطول صحبة وملازمة من أمثال أبناء أختها أسماء بنت أبي بكر وهم : عبد الله بن الزبير ومصعب بن الزبير ، وهشام بن عروة بن الزبير وغيرهم ، وكذلك أبناء إخوانها

٣- حلقات النساء :

كانت رضي الله عنها تخص النساء بمجالس خاصة تعلمهن العلم الشرعي وتفقههن ، ومن خلال استقراء م كتب حول مجالسها العلمية المخصصة للنساء يظهر لنا أنها لم تكن تخص طالبات العلم فقط ،وإنما كانت لها مجالسها الخاصة التي تعقدها لعامة النساء بغرض تفقيههن وتعليمهن أمور الدين ،وتستخدم لذلك أبسط الأساليب وأقربها لفهمن .مع استخدام وسائل الإيضاح والبيان العملي(٣).

أما حلقاتها المخصصة لطالبات العلم فكانت لا تقل شأنا عن حلقات الرجال ومن أشهر تلميذاتها : زينب بنت أبي سلمه المخزومية ، خيرة أم الحسن البصري حفصة بنت عبد الرحمن بن أبي بكر ، عائشة بنت طلحة ، عمرة بنت عبد الرحمن ، معاذة العدوية ... وغيرهن كثير .

٤- المنهاج في حلقاتها العلمية :

برعت أم المؤمنين عائشة في علوم كثيرة ، فإضافة إلى فقه الشريعة ورواية الحديث النبوي ، كانت عالمة بالطب ،راوية للشعر العربي ، فصيحة ، بليغة قوية الحجة واضحة البيان ،وهذا ما جعل حلقاتها العلمية تستقطب الطلاب رجالا ونساء . فلا يخرج طالب العلم من حلقاتها إلا وقد أصاب من كل هذه العلوم بطرف .

٥- خصائص مدرستها الفكرية :

امتازت مدرستها بالاستقلالية ، والاجتهاد ، فقد كانت رضي الله عنها فقيهة مجتهدة من الطراز الأول ، وكانت لها استدراكاتها على كبار الصحابة من

---

(١) عبد المنعم الحفني ، موسوعة أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر ، ط١ ،مكتبة مدبولي : مصر ، ٢٠٠٣م ص٤

(٢) المرجع السابق ، ص٤- وما بعدها .

(٣) المرجع السابق ، ص٢٠

أمثال عمر بن الخطاب رضي الله عنه وغيره ، كما أنها كانت الفيصل والحكم في المسائل التي يقع فيها الخلاف بين كبار فقاء الصحابة ، قال أبو موسى الأشعري رضي الله عنه :" ما أشكل علينا أمر فسألنا عنه عائشة إلا وجدنا فيه علما ". كما أنها كانت المصدر الأول للأحاديث التي كانت تحكي حال النبي صلى الله عليه وسلم في بيته ومع أهله. والمتأمل لتلك الجهود العظيمة يجد أنها وبصدق أسست لأول مدرسة فقهية تتزعمها امرأة، ولم يحدث أن جارتها أي من نساء المسلمين إلى اليوم ، فرضي الله عنها وأرضاها .

- **جهود الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود رضي الله عنه**
- **اسمه ونسبه** :

هو عبد الله بن مسعود بن غافل الهذلي، وكناه النبي . صلى الله عليه وسلم . أبا عبد الرحمن مات أبوه في الجاهلية، وأسلمت أمه وصحبت النبي . صلى الله عليه وسلم . لذلك كان ينسب إلى أمه أحيانا فيقال: (ابن أم عبد)... وأم عبد كنية أمه - رضي الله عنهما.(١)

- **إسلامه** :

يقول - رضي الله عنه- عن أول لقاء له مع الرسول - صلى الله عليه وسلم- : (كنت غلاما يافعا أرعى غنما لعقبة بن أبي مُعَيْط، فجاء النبي - صلى الله عليه وسلم- وأبو بكر فقالا: (يا غلام، هل عندك من لبن تسقينا؟)... فقلت: (إني مؤتمن ولست ساقيكما)... فقال النبي - صلى الله عليه وسلم- : (هل عندك من شاة حائل، لم يَنْزُ عليها الفحل؟)... قلت: (نعم)... فأتيتهما بها فاعتقلها النبي ومسح الضرع ودعا ربه فحفل الضرع، ثم أتاه أبو بكر بصخرة متقعّرة، فاحتلب فيها فشرب أبو بكر، ثم شربت ثم قال للضرع: (أقلص)... فقلص، فأتيت النبي بعد ذلك فقلت: (علمني من هذا القول)... فقال: (إنك غلام مُعَلّم). (٢)

لقد كان عبد الله بن مسعود من السابقين في الإسلام، فهو سادس ستة دخلوا في الإسلام، وقد هاجر هجرة الحبشة وهجرة المدينة، وشهد بدرا والمشاهد مع الرسول - صلى الله عليه وسلم، وهو الذي أجهز على أبي جهل، ونَفله رسول الله - صلى الله عليه وسلم- سيفَ أبي جهل حين أتاه برأسه.

وكان نحيل الجسم دقيق الساق ولكنه الإيمان القوي بالله الذي يدفع صاحبه إلى مكارم الأخلاق، وقد شهد له النبي - صلى الله عليه وسلم- بأن ساقه الدقيقة أثقل في ميزان الله من جبل أحد، وقد بشره الرسول - صلى الله عليه وسلم- بالجنة.

- **حفظ القرآن** :

أمر النبي - صلى الله عليه وسلم- عبد الله بن مسعود أن يقرأ عليه فقال: (اقرأ علي)... قال: (يا رسول الله أقرأ عليك وعليك أنزل؟)... فقال - صلى

---

(١) محمد بن أحمد الذهبي ، سير أعلام النبلاء ،مرجع سابق ، ص٤٦١.

(٢) أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني ،حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ،ط٤ ، در الكتاب العربي : بيروت ، ١٤٠٥، ج١، ص١٢٥

الله عليه وسلم- : (إني أحب أن أسمعه من غيري)... قال ابن مسعود فقرأت عليه من سورة النساء حتى وصلت إلى قوله تعالى: {فكَيْفَ فكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كلِّ أمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِك عَلى هَؤُلاء شَهِيداً} ... (النساء - ٤١).

فقال له النبي – صلى الله عليه وسلم - : (حسبك)... قال ابن مسعود: (فالتفت إليه فإذا عيناه تذرفان). (١)

كان ابن مسعود من علماء الصحابة - رضي الله عنهم- وحفظة القرآن الكريم البارعين، فيه انتشر علمه وفضله في الآفاق بكثرة أصحابه والآخذين عنه الذين تتلمذوا على يديه وتربوا، وقد كان يقول: (أخذت من فم رسول الله - صلى الله عليه . سبعين سورة لا ينازعني فيها أحد)... وقال رسول الله - صلى الله عليه وسلم . (استقرئوا القرآن من أربعة من عبد الله بن مسعود وسالم مولى أبى حذيفة وأبي بن كعب ومعاذ بن جبل)... كما كان يقول: (من أحب أن يسمع القرآن غضا كما أنزل فليسمعه من ابن أم عبد)... (٢)

قيل لرسول الله - صلى الله عليه وسلم- : (استخلفتَ)... فقال: (إنّي إنْ استخْلِفُ عليكم فعصيتم خليفتي عذّبتُم، ولكم ما حدّثكم به حُذيفة فصدّقوه وما أقرأكم عبد الله بن مسعود فاقرَؤُوه). (٣)

وحين أخذ عثمان بن عفان من عبد الله مصحفه، وحمله على الأخذِ بالمصحف الإمام الذي أمر بكتابته، فزع المسلمون لعبد الله وقالوا: (إنّا لم نأتِك زائرين، ولكن جئنا حين راعنا هذا الخبر)... فقال: (إنّ القرآن أنزلَ على نبيّكم - صلى الله عليه وسلم- من سبعة أبواب على سبعة أحرف، وإنّ الكتاب قبلكم كان ينزل - أو نزل- من باب واحد على حرف واحد، معناهما واحد).

- **مكانته عند الصحابة** :

قال عنه أمير المؤمنين عمر: (لقد مُلِيء فِقْهاً)... وقال أبو موسى الأشعري: (لا تسألونا عن شيء ما دام هذا الحبْرُ فيكم)... ويقول عنه حذيفة: (ما أعرف أحدا أقرب سمتا ولا هديا ودلا بالنبي - صلى الله عليه وسلم- من ابن أم عبد).

- **وفاته** :

وفي أواخر عمره - رضي الله عنه- قدم إلى المدينة على ساكنها أفضل الصلاة وأتم التسليم... توفي سنة اثنتين وثلاثين للهجرة في أواخر خلافة عثمان... رضي الله عن ابن أم عبد وأمه صاحبي رسول الله - صلى الله عليه وسلم- وجعلهما رفيقيه في الجنة مع الخالدين.

- **تلاميذه** :

يعد ابن مسعود أحد كبار الصحابة الذين تتلمذ على أيديهم جموع غفيرة من المسلمين ، ولكون مدرسته كانت في الكوفة فإنها كانت قبلة لطلاب العلم

---

(١) سير أعلام النبلاء ، مرجع سابق ، ج١ ،ص٤٨١

(٢) المرجع السابق ،ص٤٨١

(٣) حمد بن أحمد أبو عبدالله الذهبي الدمشقي ، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة ،ط١ ، دار القبلة : جدة ، ج١،ص٥٩٧

من أنحا العراق وفارس . وقد عد بعض المؤرخين فبلغوا أكثر من مائة تلميذ ومن أشهرهم علقمة بن قيس النخعي ، عمرو بن شرحبيل الهمداني ، مسروق بن الأجدع الهمداني ، شريح بن الحارث القاضي ، عبد الرحمن بن يزيد النخعي الربيع بن خثيم ، أبو عبد الرحمن السلمي .

- **جهود ابن مسعود رضي الله عنه التربوية** :

وجه عمر بن الخطاب رضي الله عنه عبد الله بن مسعود إلى الكوفة لتعليم الناس دينهم ،وإقراءهم القرآن ، و حتى ندرك الجهد التربوي الذي بذله ابن مسعود رضي الله عنه في الكوفة لابد أن نلقي الضوء على طبيعة أهل الكوفة مما امتازت به بلاد الرافدين على وجه العموم هو أن أهلها أصحاب مزاج متقلب وأصحاب هوى ،عالجهم الإمام علي رضي الله عنه في خلافته ،ولقي منهم عنتا شديدا بالرغم من حبهم له وتقديمهم له ،ولكن طبيعتهم المتقلبة ،وجدلهم الدائم جلب لهم الشرور والبلايا ،ولا زالوا كذلك حتى عصرنا الحاضر .

وفي عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه ولى عليهم سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه وهو من هو في الصحبة والشجاعة وحسن السياسة ولكنهم لم يتفقوا معه طويلا حتى شكوه إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه فنزل عند رغبتهم لاشكا في قدرات سعد ولكن درءا للفتنة ، واختار لهم عبد الله بن مسعود معلما وعمار بن ياسر واليا ، وقال لهم فيكتابه :" إني قد بعثت إليكم عمار بن ياسر أميرا وعبد الله بن مسعود معلما ووزيرا ، وإنهما من النجباء من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم ، من أصحاب بدر ، وقد جعلت عبد الله بن مسعود على بيت مالكم ، فتعلموا منهما ، واقتدوا بهما ، وقد آثرتكم بعبد الله على نفسي " (١)

<u>فما الذي فعله ابن مسعود بأهل الكوفة ، وكيف رباهم حتى استطاع استمالة قلوبهم ،ضبطهم؟ وكيف تمكن من استخراج طاقاتهم وتوجيهها توجيها إيجابيا جعل منهم أئمة في العلم بكافة فروعه ؟</u>

ولعل السر في ذلك يرجع لأمور منها :

١- عن حبة بن جرين قال : كنا عند علي فذكرنا بعض قول عبد الله ،وأثنى عليه القوم فقالوا: (يا أمير المؤمنين، ما رأينا رجلا كان أحسن خُلقا ولا أرفق تعليما، ولا أحسن مُجالسة ولا أشد وَرَعا من عبد الله بن مسعود)... قال علي: (نشدتكم الله، أهو صدق من قلوبكم؟)... قالوا: (نعم)... قال: (اللهم إني أشهدك اللهم إني أقول فيه مثل ما قالوا، أو أفضل، لقد قرأ القرآن فأحل حلاله، وحرم حرامه، فقيه في الدين عالم بالسنة).(٢)

ومن خلال وصفهم تبينت صفات المربي والمعلم القدوة فهو : حسن الخلق مترفق بالمتعلمين ، حسن المجالسة – شديد الورع .وهذه صفات جعلت منه شخصية مقنعة ،مثالية ومتكاملة ،فأدبه جذب نفوسهم ،وعلمه أقنع عقولهم

(١) طبقات ابن سعد ، ج٦ ، ص٧-٨

(٢) أسد الغابة ، ج٣ ، ص٣٨٨-٣٨٩.

واستوعب أسئلتهم الكثيرة وجدلهم بمنهج قرآني رصين فما احتاجوا لسؤال غيره وما قصر علمه أو فقهه أو حكمته عن إشباع حاجتهم المتزايدة والفريدة لطلب العلم فأقروا له بالفضل .

٢- امتاز ابن مسعود رضي الله عنه في تعليمه للناس بعدة خصائص ،واستخدم عدة أساليب ،ومن ذلك :

أ- أن الناس كانوا عنده على فريقين عوام وخواص (طلبة العلم) ، فالعوام كان يتخولهم بالموعظة والتعليم ،فكان درسه العام يقام كل خميس، وق استزاده الناس فكان يرد عليهم " إني أكره أن أمللكم ،إن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يتخولنا بالموعظة كراهية السآمة علينا " (١)

وهذا إدراك من عبد الله بن مسعود رضي الله عنه للفروق الفردية بين الناس وأن منهم بسيط التفكير الذي لا يحتمل تعلم المسائل المعقدة ،ومنهم من هو فوق ذلك وما يصلح لهذا لا يصلح لذاك ، وهو بهذا يستخلص الحكمة من المنهج النبوي في التربية ويطبق المهارة التربوية التي تعلمها في مجالس النبي صلى الله عليه وسلم في مجالسه العلمية والتربوية ، وهذا ما أكدته التربية الحديثة التي باتت تطالب بمعاملة كل طالب في حدود إمكاناته وقدراته وتوجيهه نحو ما يحسن .

ب- استثارة الدافعية لدى طلابه عند تعليمهم ،حيث كان شديد الحرص على تعليم الناس القرآن تلاوة وحفظا وفهما ويرغبهم في ذلك ويستثير حماستهم لذلك ،وله في ذلك أقوال عده ،ومن ذلك "أنه كان يقرئ الرجل الآية ،ثم يقول : لهي خير مما طلعت عليه الشمس أو مما على الأرض من شيء ،حتى يقول ذلك في القرآن كله " (٢)

ج- كانت له مجالسه العلمية التي يجتمع إليه فيها تلاميذه سواء في المسجد أو بيته أو بيوتهم وربما نال كبارهم العلم على يديه من خلال طول الصحبة ،ودوام الملازمة له ،وكان يقول :" إن الرجل ليحدث بالحديث فيسمعه من لا يبلغ عقله فهم ذلك الحديث فيكون عليهم فتنة " وهذا مما يدلل على أنه كانت له مجالسه العلمية التي يخص بها النابهين من تلاميذه .

٣- ومن أهم جهود ابن مسعود التربوية هو تأسيسه لمدرسة الكوفة في الفقه والتفسير ،والتي امتازت بما يلي :

أ- كثرة عدد المنتمين لها من جهابذة العلماء والمفسرين ،وهم خواص تلاميذ ابن مسعود . وقد قال ابن جرير عن مدرسته :" لم يكن أحد له أصحاب معروفون حرروا فتياه ومذاهبه في الفقه غير ابن مسعود " (٣)

---

(١) عبد الستار الشيخ ، عبد الله بن مسعود ،ط١ ، دار القلم : دمشق ،١٤٠٢هـ ،٢١٠ص.
(٢) المرجع السابق ، ص٢١١.
(٣) عبد الستار الشيخ ، عبد الله بن مسعود ، مرجع سابق ، ص٢٧٩.

وقال علي بن المديني :" لم يكن من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم أحدا له أصحاب يقولون بقوله في الفقه إلا ثلاثة : عبد الله بن مسعود ،وزيد بن ثابت ،وابن عباس رضي الله عنه "

وقال ابن القيم :" الدين والفقه والعلم انتشر في الأمة عن أصحاب ابن مسعود وأصحاب زيد بن ثابت ،وأصحاب عبد الله بن عمر ،وأصحاب عبد الله بن عباس تعلم الناس عامته عن أصحاب هؤلاء الأربعة " (١)

- **الأسس العلمية التي أقام عليها مدرسته في الفقه والتفسير والحديث** :

تعد مدرسة عبد الله بن مسعود من المدارس الفكرية الرائدة ، حيث مثلت نواة لمنهج إعمال العقل في القضايا والمشكلات في المجتمع والذي كان ظهورها على يد جيل الصحابة من الأهمية بمكان لكونها تحدد المنهج الذي ينبغي للأمة إتباعه في حال عدم وجود النص في النوازل الجديدة ، وهو الأمر الذي سيزداد اتساعا كلما تقدم الزمان ،فلو لم تتعلم الأمة منهجا منضبطا للتعامل مع هذه الظواهر المتجددة فربما ضلت وفقدت الطريق الصواب ، وهذه هي الخصيصة الأساس التي امتاز بها جهد ابن مسعود التربوي والعلمي من خلال مدرسته في الكوفة ، ونوجز هنا أبرز الأسس التي قامت عليها هذه المدرسة :

١- العناية بالرسوخ العلمي والتمكن من أصول العلم ،ومما عرف عن ابن مسعود أنه كان من أعلم الصحابة بالقرآن الكريم ،وقد قال عن نفسه :" والله لقد أخذت من فيّ رسول الله صلى الله عليه بضعا وسبعين سورة ،والله لقد علم أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم أني أعلمهم بكتاب الله ، وما أنا بخيرهم ". ومثل عنايته بالقرآن الكريم كانت عنايته بالسنة النبوية ، فقد لازم النبي صلى الله عليه وسلم في جل أوقاته فأخذ عنه ما لم يأخذه غيره من الصحابة .

٢- إتاحة المساحة للعقل لأن يعمل ويجتهد ويستنبط في ضوء هذا المخزون المعرفي الهائل حتى يستطيع توظيف علمه توظيفا عمليا يستوعب مستجدات العصر وما يحدث فيه مما لم يكن معروفا في زمن النبي صلى الله عليه وسلم وهو ما يعد الثمرة الحقيقية لهذا العلم . يستشف هذا من منهجه في التفسير والذي يتلخص في :

- تفسير القرآن بالقرآن .
- تفسير القرآن بالسنة .
- تفسير القرآن من خلال اللغة
- تفسير القرآن بالاجتهاد وإعمال الفكر .

وقد ذاعت اجتهاداته في التفسير والفقه ونقلها عنه تلاميذه حتى أصبح رأي ابن مسعود ومن بعده تلاميذه قولا معتمدا في كثير من مسائل النوازل .

وقد وعى تلاميذه هذا المنهج العلمي الرصين وأتقنوه ، وعملوا به ، ونقلوه إلى من بعدهم مما كان له أكبر الأثر في ثراء مدرسة الرأي في العراق وذيوع صيتها

(١) محمد ابن أبي بكر ابن القيم ، أعلام الموقعين عن رب العلمين ،دار الجيل : بيروت ، ج١ ،ص٢٠ .

وامتداد تأثيرها إلى كثير من أرجاء العالم الإسلامي . ويكفي أن نقول أن ثلاثة من المذاهب الفقهية المعتبرة قد نشأت في ظل هذه المدرسة واسعة الأفق وهي : المذهب الحنفي ، والمذهب الشافعي ،والمذهب الحنبلي . كما ظهرت مدارس اللغة الكبرى وهي مدرستي الكوفة والبصرة والتي أصبحت أقوالها فيما بعد حجة في اللغة بكافة فروعها ، ولذا لما دخل علي بن طالب رضي الله عنه الكوفة قال :" رحم الله ابن أم عبد ،قد ملأ هذه القرية علما " (١)

- **مدرسة الكوفة ومنهجها**:

اتخذ الأساتذة طريقة " التحفيظ والتسميع في القرآن الكريم خاصة " وهي الطريقة المقبولة التي لا يعتريها عيب مع كتاب الله لأنه لا يصح أن يعتمد التلميذ فيه على نفسه خشية الزلل ، وليس فيها كبت للقدرات والمواهب إذا مااقتصرت على هذا الموضوع (موضوع التحفيظ والتسميع في القرآن الكريم خاصة) . أما في غيره من العلوم فإنها تركت للتلميذ حريته في اختيار المادة والموضوع الذي يريد دراسته، ويتناسب مع مواهبه واستعداده مع التأكد من صدق اختياره وميوله ، ومع التوجيه والشرح والإلقاء من الأستاذ والسؤال والمراجعة والفهم الخاص من التلميذ ؛ فلم تترك للتلميذ مطلق الحرية في الاختيار والفهم ، ولم تسلبه استعداده بالكلية. وتحقيقا لهذا فإنهم لجأوا إلى انتقاء التلاميذ حسب صلاحيتهم للعلم عامة ، ولفرع من الفروع بصفة خاصة وقد يرفض الأستاذ تلميذا لعدم صلاحيته في مجال العلوم النظرية ويدلنا على هذا قول الحارث بن سويد (إن كان الرجل ليتبعنا إلى عبد الله بن مسعود – أستاذ مدرسة الكوفة الأول – فيما يقبله يرده لعدم صلاحيته للتلقي ولا يتم هذا على وجه الدقة إلا بخبرة الأستاذ وفراسته .(٢)

وإجمالا فيمكن القول أن الجهود التربوية التي قدمها عبد الله بن مسعود رضي الله عنه ،كانت جهودا جليلة ومؤثرة ، وأحدثت نقلة نوعية في الفكر الإسلامي بشكل عام من خلال اجتهاداتها المنضبطة والتي رسمت الطريق للعلماء فيما بعد ، كما أن التنوع والثراء التربوي الذي اتسمت به هذه المدرسة متمثلا في شخص مؤسسها يعكس الحس التربوي الكبير الذي كان يمتلكه رضي الله عنه .

- **جهود الإمام محمد بن إسماعيل البخاري**
- **اسمه ونسبه** :

هو أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبه البخاري وكلمة بردزبه تعني بلغة بخارى "الزراع" .

---

(١) عبد الستار الشيخ ، مرجع سابق ، ص٢٩٩.

(٢) منتديات الملتقى العلمي القطري ، مدارس التفسير في عصر الصحابة والتابعين . www.meqatari.com

أسلم جده "المغيرة" على يدي اليمان الجعفي والي بخارى وكان مجوسيا وطلب والده إسماعيل بن إبراهيم العلم والتقى بعدد من كبار العلماء، وروى إسحاق بن أحمد بن خلف أنه سمع البخاري يقول سمع أبي من مالك بن أنس ورأى حماد بن زيد وصافح ابن المبارك بكلتا يديه. ولد أبو عبد الله في يوم الجمعة الرابع من شوال سنة أربع وتسعين ومائة (١٩٤هـ).(١)

- **صفاته** :

وهب الله للبخاري منذ طفولته قوة في الذكاء والحفظ من خلال ذاكرة قوية تحدى بها أقوى الاختبارات التي تعرض لها في عدة مواقف.

يقول محمد بن أبي حاتم: قلت لأبي عبد الله: كيف كان بدء أمرك قال ألهمت حفظ الحديث وأنا في الكتاب فقلت كم كان سنك فقال عشر سنين أو أقل ثم خرجت من الكتاب بعد العشر فجعلت أختلف إلى الداخلي وغيره فقال يوما فيما كان يقرأ للناس سفيان عن أبي الزبير عن إبراهيم، فقلت له: إن أبا الزبير لم يرو عن إبراهيم فانتهرني فقلت له ارجع إلى الأصل، فدخل فنظر فيه ثم خرج فقال لي: كيف هو يا غلام؟ قلت:هو الزبير بن عدي عن إبراهيم. فأخذ القلم مني وأحكم(أصلح) كتابه وقال: صدقت. فقيل للبخاري ابن كم كنت حين رددت عليه قال ابن إحدى عشرة سنة. (٢)

ولما بلغ البخاري ست عشرة سنة كان قد حفظ كتب ابن المبارك و وكيع.

وقال محمد بن أبي حاتم الوراق سمعت حاشد بن إسماعيل وآخر يقولان كان أبو عبد الله البخاري يختلف معنا إلى مشايخ البصرة وهو غلام فلا يكتب حتى أتى على ذلك أيام فكنا نقول له إنك تختلف معنا ولا تكتب فما تصنع فقال لنا يوما بعد ستة عشر يوما إنكما قد أكثرتما على وألححتما فاعرضا على ما كتبتما فأخرجنا إليه ما كان عندنا فزاد على خمسة عشر ألف حديث فقرأها كلها عن ظهر قلب حتى جعلنا نحكم كتبنا من حفظه ثم قال أترون أني أختلف هدرا وأضيع أيامي فعرفنا أنه لا يتقدمه أحد.(٣)

وقال ابن عدي حدثني محمد بن أحمد القومسي سمعت محمد ابن خميرويه سمعت محمد بن إسماعيل يقول أحفظ مائة ألف حديث صحيح وأحفظ مائتي ألف حديث غير صحيح قال وسمعت أبا بكر الكلواذاني يقول ما رأيت مثل محمد بن إسماعيل كان يأخذ الكتاب من العلماء فيطلع عليه اطلاعة فيحفظ عامة أطراف الأحاديث بمرة.(٤)

- **طلبه للحديث** :

بدأ البخاري طلبه للحديث من مسقط رأسه بخارى فقد سمع بها من الجعفي المسندي ومحمد بن سلام البيكندي وجماعة ليسوا من كبار شيوخه ثم

---

(١) محمد جمال الدين القاسمي ، حياة البخاري : تحقيق : محمود الأرناؤط ، ط١، دار النفائس : بيروت ، ١٤١٢هـ ، ص١٣.
(٢) محمد بن أحمد الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، مرجع سابق ، ج١٢،ص٣٩٣.
(٣) محمد جمال القاسمي ، حياة البخاري ، مرجع سابق ، ص١٧
(٤) المرجع السابق ، ص١٩

رحل إلى بلخ وسمع هناك من مكبن بن إبراهيم وهو من كبار شيوخه وسمع بمرو من عبدان بن عثمان وعلي بن الحسن بن شقيق وصدقة بن الفضل. وسمع بنيسابور من يحيى بن يحيى وجماعة من العلماء وبالري من إبراهيم بن موسى.

وفي أواخر سنة ٢١٠هـ قدم البخاري العراق وتنقل بين مدنها ليسمع من شيوخها وعلمائها. وقال البخاري دخلت بغداد آخر ثمان مرات في كل ذلك أجالس أحمد بن حنبل فقال لي في آخر ما ودعته يا أبا عبد الله تدع العلم والناس وتصير إلى خراسان قال فأنا الآن أذكر قوله.

ثم رحل إلى مكة وسمع هناك من أبي عبد الرحمن المقرئ وخلاد بن يحي وحسان بن حسان البصري وأبي الوليد أحمد بن محمد الأزرقي والحميدي. وسمع بالمدينة من عبد العزيز الأويسي وأيوب بن سليمان بن بلال وإسماعيل بن أبي أويس. وأكمل رحلته في العالم الإسلامي آنذاك فذهب إلى مصر ثم ذهب إلى الشام وسمع من أبي اليمان وآدم بن أبي إياس وعلي بن عياش وبشر بن شعيب وقد سمع من أبي المغيرة عبد القدوس وأحمد بن خالد الوهبي ومحمد بن يوسف الفريابي وأبي مسهر وآخرين. (١)

- **تفوقه على أقرانه في الحديث** :

ظهر نبوغ البخاري مبكرا فتفوق على أقرانه، وصاروا يتتلمذون على يديه ويحتفون به في البلدان. فقد روي أن أهل المعرفة من البصريين يعدون خلفه في طلب الحديث وهو شاب حتى يغلبوه على نفسه ويجلسوه في بعض الطريق فيجتمع عليه ألوف أكثرهم ممن يكتب عنه وكان شابا لم يخرج وجهه.

وروي عن يوسف بن موسى المروروذي يقول كنت بالبصرة في جامعها إذ سمعت مناديا ينادي يا أهل العلم قد قدم محمد بن إسماعيل البخاري فقاموا في طلبه وكنت معهم فرأينا رجلا شابا يصلي خلف الأسطوانة فلما فرغ من الصلاة أحدقوا به وسألوه أن يعقد لهم مجلس الإملاء فأجابهم فلما كان الغد اجتمع قريب من كذا وكذا ألف فجلس للإملاء وقال يا أهل البصرة أنا شاب وقد سألتموني أن أحدثكم وسأحدثكم بأحاديث عن أهل بلدكم تستفيدون منها.

وقال أبو أحمد عبد الله بن عدي الحافظ سمعت عدة مشايخ يحكون أن محمد بن إسماعيل البخاري قدم بغداد فسمع به أصحاب الحديث فاجتمعوا وعمدوا إلى مائة حديث فقلبوا متونها وأسانيدها وجعلوا متن هذا لإسناد هذا وإسناد هذا لمتن هذا ودفعوا إلى كل واحد عشرة أحاديث ليلقوها على البخاري في المجلس فاجتمع الناس وانتدب أحدهم فسأل البخاري عن حديث من عشرته فقال لا أعرفه وسأله عن آخر فقال لا أعرفه وكذلك حتى فرغ من عشرته فكان الفقهاء يلتفت بعضهم إلى بعض ويقولون الرجل فهم. ومن كان لا يدري قضى على البخاري بالعجز ثم انتدب آخر ففعل كما فعل الأول والبخاري يقول لاأعرفه ثم الثالث وإلى تمام العشرة أنفس وهو لا يزيدهم على لا أعرفه. فلما علم أنهم قد فرغوا التفت إلى الأول منهم فقال أما حديثك الأول فكذا والثاني

(١) الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، مرجع سابق ، ج١٢،ص٣٩٨

كذا والثالث كذا إلى العشرة فرد كل متن إلى إسناده وفعل بالآخرين مثل ذلك فأقر له الناس بالحفظ فكان ابن صاعد إذا ذكره يقول الكبش النطاح. (١)

وروي عن أبي الأزهر قال كان بسمرقند أربعمائة ممن يطلبون الحديث فاجتمعوا سبعة أيام وأحبوا مغالطة البخاري فأدخلوا إسناد الشام في إسناد العراق وإسناد اليمن في إسناد الحرمين فما تعلقوا منه بسقطة لا في الإسناد ولا في المتن.

وقال أحيد بن أبي جعفر والي بخارى قال محمد بن إسماعيل يوما رب حديث سمعته بالبصرة كتبته بالشام ورب حديث سمعته بالشام كتبته بمصر فقلت له: يا أبا عبد الله بكماله قال: فسكت.

- **ثناء الأئمة عليه**

قال أبو إسحاق السرماري: من أراد أن ينظر إلى فقيه بحقه وصدقه فلينظر إلى محمد بن إسماعيل.

وقال أبو جعفر سمعت يحيى بن جعفر يقول لو قدرت أن أزيد في عمر محمد بن إسماعيل من عمري لفعلت فإن موتي يكون موت رجل واحد وموته ذهاب العلم.

وكان نعيم بن حماد يقول: محمد بن إسماعيل فقيه هذه الأمة. قال مصعب الزهري محمد بن إسماعيل أفقه عندنا وأبصر بالحديث.

وروي عن إسحاق بن راهويه أنه كان يقول اكتبوا عن هذا الشاب يعني البخاري فلو كان في زمن الحسن لاحتاج إليه الناس لمعرفته بالحديث وفقهه. (٢)

- **مؤلفاته** :

من أشهر مؤلفاته وأنفعها كتابه (الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه) وكما أطلق عليه العلماء فإنه أصح كتاب بعد كتاب الله تعالى .

- كتاب الأدب المفرد :
- التاريخ الكبير.
- التاريخ الأوسط .
- التاريخ الصغير .
- قضايا الصحابة والتابعين .
- كتاب الضعفاء .
- خلق أفعال العباد .
- كتاب العلل.
- كتاب الكنى ....وغيرها من الكتب والأجزاء .

---

(١) الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، مرجع سابق ، ج١٢، ص٤٠٩

(٢) سير أعلام النبلاء ، مرجع سابق ، ج١٢، ص٤١٧ وما بعدها

- **وفاة البخاري**

توفي البخاري . رحمه الله . ليلة عيد الفطر سنة ست وخمسين بعد المائتين (٢٥٦هـ) وقد بلغ اثنتين وستين سنة.

- **الجهود التربوية للإمام البخاري** :

إن أجل ما قدمه الإمام البخاري للإسلام بشكل عام وللتربية بشكل خاص هو حفظه للسنة النبوية الصحيحة من خلال كتابه الجامع الصحيح ،والذي ضم بين دفتيه الهدي النبوي من أحكام وآداب وسنن وأخلاق وقيم والتي تشكل بمجموعها قوام حياة المسلم ، ومنذ تأليف كتابه وإلى يومنا هذا وحتى قيام الساعة سيبقى صحيح البخاري المرجع المعتمد للتربية الإسلامية ، والذي لايتطرق له الشك ولا يخالطه الخطأ ، وهو يشكل مع مجموعة كتب السنة الصحيحة الأخرى المصدر الثاني من مصادر التربية الإسلامية ، وهذا جهد لايدانيه جهد .

- **كتاب الأدب المفرد**:

ويمثل هذا الكتاب الاتجاه التربوي في مؤلفات الإمام البخاري رحمه الله تعالى وهذا الكتاب لا يحوي فكر الإمام البخاري بشكل جلي واضح ، و إنما يتمثل جهده التربوي في إبراز الهدي النبوي في الآداب بشكل عام في مصنف واحد ضم بين جنباته أنواع شتى من الآداب ،والتي يمكن إدراجها تحت العناوين الرئيسة التالي:

- أدبٌ مع الله سبحانه وتعالي .
- أدبٌ مع رسوله صلى الله عليه وسلم
- أدبٌ مع الخلق.
- تربية النفس وتزكيتها .
- متفرقات .

والكتاب في بابه يعتبر كتابا جامعا ومرجعا هاما من المراجع التربوية التي عنيت بمصدر التربية الإسلامية الثاني وهو السنة النبوية . وقد تكلم ابن حجر . رحمه الله . في أهمية هذا الكتاب حيث قال : "وكتاب الأدب المفرد يشتمل على أحاديث زائدة على ما في الصحيح ، وفيه قليل من الآثار الموقوفة ، وهو كثير الفائدة ". وقد شرحه الشيخ فضل الله الجيلاني، وخرّج أحاديثه وحققه الشيخ محمد ناصر الدين الألباني . فالكتاب الآن مشروح ومحقّق .." كتاب صحيح الأدب المفرد للبخاري" . رحمه الله . وحسبك به وبمؤلفه

- **القيمة التربوية لهذا الكتاب** :

يقول النبي صلى الله عليه وسلم وهو إمام العلماء: " إنَّ الهدي الصالح والسمت والاقتصاد جزءَ من خمسةٍ وعشرين جزءا من النبوة "، فإذا الأدب هو السمت الصالح .. حسن السمت والهدي الصالح .. هذا هو الأدب ، وقال النخعي . رحمة الله .:" كانوا إذا أتوا الرجل ليأخذوا عنه نظروا إلى سمته وصلاته و إلى حالهٍ ثم يأخذون عنه ". فأول شيء ينظرون إليه أدب العالم والمحدث فإن وجدوه أديبا مؤدبا أخذوا عنه . ولذلك كان مجلس الإمام أحمد رحمه الله يجتمع فيه زهاء خمسة آلاف أو يزيدون ، خمسمائة يكتبون الحديث والباقون يتعلمون منه حسن الأدب والسمت . وقال ابن عباس – رضي الله عنه – : " أطلب الأدب فإنه زيادة في العقل، ودليل على المروءة ، مؤنس في الوحدة وصاحب في الغربة، ومال

عند القلة " . وقال أبو عبد الله البلخي :" أدب العلم أكثر من العلم ". وقال أبن المبارك رحمه الله :" لا ينبل الرجل بنوع من العلم ما لم يزيّن علمه بالأدب "وكذلك قال رحمه الله أيضاً :" طلبت العلم فأصبت منه شيئا، وطلبت الأدب فإذا أهله قد بادوا ".

وقال بعض الحكماء : " لا أدب إلا بعقل ، ولا عقل إلا بأدب "، وقال بعضهم : "رأيت من أراد أن يمد يده في الصلاة إلى أنفه ، فقبض على يده ". خرَجت واحدةٌ من يديه إلى الأنف فقبضت الثانية عليها وكفتها.

وقال يحيى ابن معاذ : " من تأدب بأدب الله ، صار من أهل محبة الله ".

وقال ابن المبارك أيضاً : " نحنُ إلى قليل من الأدب أحوج منا إلى كثيرٍ من العلم ". فهناك أناسٍ عندهم علمٌ كثير لكن ليس عندهم أدب ، ولذلك نَفروا الناسَ ، فحال انعدامُ الأدب دون ما عندهم من العلم .

وسُئل الحسن البصري - رحمه الله - عن أنفع الأدب ، فقال :" التفقه في الدين، والزهد في الدنيا، والمعرفة بما لله عليك ". (١)

من كل ما سبق تتضح لنا القيمة التربوية التي يحملها هذا الكتاب ، والثغرة العظيمة التي يسدها ،وهل التربية إلا تعليم الأدب وتزكية النفوس . لقد أراح الإمام البخاري التربويين بجمعه لمادة هذا الكتاب فلم يبق لهم إلا الشروح والتوظيف التربوي المناسب لهذه الأحاديث والآثار .

هذا بعض ما بذله البخاري في ميدان التربية ، ولا شك أن حلقاته العلمية كانت ميدانا تطبيقيا لهذا الإطار النظري ،غير أني لم أجد وصفا تفصيليا لحلقاته العلمية حتى أستشف منها طريقته في التدريس ،ولكن إنتاجه الفكري يدل ولاشك على جانب هام من حياته التربوية ر حمه الله تعالى .

- **الجهود التربوية للإمام المحدث شمس الدين الذهبي**
- **اسمه ونشأته** :

هو الإمام المحدث والمؤرخ محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز بن الشيخ عبد الله ، التركماني الأصل .ولد سنة ٦٧٣هـ في دمشق . عمل والده في صناعة الذهب المدقوق لذلك لقب بالذهبي . نشأ في أسرة علم فقد كان والده يدرس الحديث ، وعمته تطلب الحديث وترويه ،وكذلك خاله ، هذا الجو العلمي جعله ينشأ في رحاب حلقات العلم واستمر منقطعا للعلم حتى توفي رحمه الله .حفظ القرآن وهو صغير ،ولما بلغ الثامنة عشرة من عمره بدأ في طلب العلم على يد العلماء ، وبرع في الحديث وصرف إليه جل جهده واهتمامه وهذا واضح في مؤلفاته بعد ذلك .(٢) . وفي السادسة والعشرين من عمره تولى التدريس في حلقة إقراء في جامع دمشق الكبير ،واستمر مع ذلك في طلب العلم . ذاع صيته واشتهر بين الناس بعلمه وإتقانه وذكائه وورعه فأقبلوا عليه وأخذوا عنه العلم

---

(١) أهمية الأدب في حياة المسلم ، موقع طريق الإسلام .www.islamway.com

(٢) ابن حجر العسقلاني ، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ، نسخة إلكترونية ، موقع الوراق www.alwaraq.com

حتى عد من أعلام علماء قرنه .تولى الخطابة في قرية كفر بطنا من قرى دمشق ، ودرس في مدرسة أم الصالح في دمشق . وعندما توفي ابن تيمية خلفه في دار الحديث الظاهرية. كف بصره في آخر عمره ،وتوفي بدمشق عام ٧٤٨هـ . رحمه الله تعالى .

- **أشهر مؤلفاته** :

له العديد من المؤلفات والتي ذاع صيتها وتلقتها الأمة بالقبول ،ومن أشهرها:

- سير أعلام النبلاء .
- ميزان الاعتدال
- ميزان الاعتدال
- طبقات الحفاظ.
- طبقات القراء .

- **نبذه عن أحوال عصره** :

عاش الإمام الذهبي في الفترة من عام ٦٧٣هـ إلى ٧٤٨هـ ، وهو ما يعني أنه عاش في نهايات القرن السابع ومطلع القرن الثامن ، وقد امتاز هذين القرنين بجملة من الاضطرابات والانحرافات الفكرية والعقدية والتي ألقت بظلالها على الحركة العلمية ، ومنها: (٢)

- من الناحية السياسية كانت الدولة الإسلامية تعاني من التفكك والضعف ، وحكم الدويلات مثل المماليك ، وحكم الدولة العثمانية والتي انصرف اهتمامها للنواحي العسكرية وأهملت الحركة العلمية والنواحي الاجتماعية .
- انتشار البدع العقدية والفكرية والطرق الصوفية المغالية وكثر المنتسبين لها والمفتونين بكراماتها المزعومة .
- التوسع في الفلسفة اليونانية وعلم المنطق وتبني الفرق المنحرفة عقديا لمناهجها والأخذ بها على علاتها .
- على مستوى الحياة الاجتماعية انتشر البعد عن الدين والركون للدنيا والملذات والحالة الآنية وترك الاشتغال بعمل الآخرة .
- انتشار التعصب المذهبي إلى حد العداوة والخصومة لدرجة جعلت المدارس مصنفة كل مذهب على حده .
- قلة الرغبة في طلب العلم ودنو همة الأجيال التي عاصرها الذهبي عن الصبر على طلبه ومعرفة الطرق السليمة لحسن الطلب .

لعل هذه الإلماحة السريعة تعطينا القدرة على تقييم جهده التربوي ، وإدراك أهميته وفائدته من عدمها ، والتعرف على المبررات التي دعته ودعت أمثاله من العلماء الكبار لسلوك هذا المسلك في التنظير التربوي . إن صح التعبير . وهو ماستعرض له الباحثة كرؤية تقييمة بعد استعراض جهوده التربوية .

---

(٢) ماجد عرسان الكيلاني : تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، ط٢ ، دار ابن كثير ، دمشق ، ١٤٠٥هـ ،ص٢١١-٢٣٢.

- **أهم جهود الإمام الذهبي التربوية** :

ويمكن تقسيمها إلى نوعين من الجهود وهي :

١- المبادئ التربوية :

وهي الأسس التي بنا الإمام عليها مسيرته العلمية ، وظهرت جلية واضحة في منهجيته العلمية، في الكتابة والتأليف وفي التدريس ، أيضا ظهرت في كتاباته النقدية لأوضاع العلم والمتعلمين في عصره . وقد استخلص النحلاوي هذه المبادئ من كتاب الذهبي (الكبائر) ،والتي جاءت في الكبيرة الثامنة والثلاثين :التعليم للدنيا وكتمان العلم .وهذه المبادئ هي : (١)

- وجوب التعليم .
- الإخلاص في طلب العلم .
- العمل بالعلم .

ولا يخفى أن هذه المبادئ هي من مرتكزات مقاصد التربية في النظرية التربوية الإسلامية والتي تعطيها الخصوصية التي تجعلها مختلفة عن كل النظريات الوضعية .

٢- حفظ تراث السلف :

من الجهود العظيمة التي تحسب للإمام الذهبي هو حفظه لتراث السلف ؛ فقد نظر إلى التراث العظيم الذي تركه أولئك العلماء فعمل على تلخيص أمهات الكتب وتنقيحها والانتقاء من مادتها العلمية الغزيرة ،وهذا مسلك سلكه كثير من العلماء ممن عاصروه وجاءوا من بعده . وإذا كان الكيلاني اعتبر هذه المرحلة في التاريخ الإسلامي مرحلة جمود فكري ، وقفل لباب الاجتهاد وتراجع عن السير للأمام (٢) ، إلا أن هناك أسباب وملابسات جعلت من هذا التوجه للذهبي وغيره من العلماء أهمية وفائدة وربما كان ضرورة تقتضيها المرحلة التي عاشوا فيها ،وذلك يرجع للأسباب التالية :

أ- أن هذا المسلك (التنقيح والتقريب والاختصار والشرح) مثل مرحلة جديدة من التأليف كانت لازمة وحتمية كمرحلة لاحقة لمرحلة التوسع في جمع العلم والرحلة في طلبه وتدوين كل شاردة واردة في مجلدات ضخمة حوت – في الغالب - كل ما يسمعه العالم من شيوخه بدون تنقيح ولا نقد – في كثير منها – مما جعل هذه الكتب تحوي الغث والسمين ، مع ما يصحب ذلك من الإطالة وصعوبة العبارة تبعا للفترة التي دونت فيها . لذا كان من الضروري أن يأتي جيل من العلماء ينقح هذا التراث وينقده ويصححه ويستدرك جوانب القصور فيه ويسهل عباراته حتى تمتد لأجيال لاحقة تعيش في أعصار وأزمان مختلفة عن الأزمنة التي دونت فيها هذه الكتب ، فنجم عن ذلك أن حفظت تلك الجهود العلمية الضخمة ونقدت ولخصت بالشكل الذي يجعلها ذات فائدة أكبر

---

(١) عبد الرحمن النحلاوي ، من أعلام التربية الإسلامية (الإمام الذهبي) ، مكتب التربية لدول الخليج العربي: الرياض ، ج٤، ص٣٢

(١) ماجد عرسان الكيلاني ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص

ب- تقدم معنا أنه عاش في فترة زمنية تعج بالفتن والمنكرات والبدع واختلاط الفلسفات اليونانية بالعلوم الإسلامية مما جعل ذلك الجهد العلمي أمام خطرين ؛خطر الاندثار والإهمال ، وخطر الفساد بسبب الاختلاط بتلك البدع.

٣- كتاب (زغل العلم والطلب) :

وهو يمثل رؤية الذهبي النقدية لأحوال التربية في عصره . (١)

وقد جاءت رؤيته النقدية في هذا الكتاب على ضربين :

الأول : نقد أخلاق طلبة العلم في عصره .

الثاني : تصنيف العلوم والمقدار الكافي منها .

فأما نقده لأخلاق طلبة العلم في عصره ومقاصدهم من الطلب فقد تناول طلبة العلم في جل التخصصات السائدة في عصره ،وذلك على النحو التالي :

في علم التجويد والقراءات والتلاوة :

فقد عاب عليهم خروجهم عن المقصد الشرعي من تعلم القرآن والقراءات وعدد بعض أخطائهم ومنها :

- المبالغة في التجويد والقراءة ،والتنغيم المبالغ فيه وما يصحب ذلك من اشتغال بطريقة الأداء عن فهم الآية وتدبرها ،وفي هذا خروج عن مقصد هذا العلم وهو تحسين التلاوة ليزداد الإقبال على التلاوة والسماع والتدبر والبعد عن اللحن في كتاب الله وإحالة معانيه .
- قراءة القرآن على الجنائز وهي بدعة انتشرت في عصره جعلت كثير من الناس لا يسمعون القرآن إلا في وقت الجنائز واتخاذه كوسيلة للتحزين واستثارة المشاعر وليس للتدبر ، مع ما يصحب ذلك من أخذ الأجرة على هذه القراءة .
- الاشتغال بكثرة الأوجه في القراءات ، والحرص على التنويع والتبديل بينها لإظهار القدرات .
- المراءاة في تعلم العلم وفي القراءة .

في علم الحديث والمحدثين :

- انصراف همتهم للحصول على إجازة السماع دون التوقف عند الأحاديث التي يتعلمونها والحرص على فهمها والعمل بها ،أو حتى تحصيل المهارة المطلوبة للتمييز بين صحيحها وسقيمها وكما قال الذهبي " وأي خير في حديث مخلوط صحيحه بواهيه " .
- الحرص على كثرة المسموع من الأجزاء الحديثية والإكثار من الشيوخ لتحصيل منزلة علمية مع التساهل في التثبت من درجة ثقة هؤلاء الشيوخ وحفظهم وإتقانهم .

---

(١) اطلعت على فقرات من هذا الكتاب من خلال بحث الدكتور النحلاوي ، وبنيت عليها تعليقي على هذا الكتاب .

- المبالغة في طلب علو الإسناد لا حرصا على صحة المسند وجودة السند وقوة رواته ، ولكن طلبا للشهرة والظهور

والمتأمل لهذه الانتقادات التي تنبه لها الذهبي يلمح إدراكه لخطر التساهل العلمي الذي تسلل لنفوس كثير من طلاب العلم في عصره وهو أمر يشكل خطر كبير على العلوم ذاتها من خلال ضعفها واختلاط جيدها برديئها وتسلل الأهواء والرغبات إليها بسبب تغيب عامل الضبط والإتقان ، وهي مشكلة تعاني منها العملية التربوية في عصرنا بشكل أكثر وضوحا وشيوعا والتي تجعل من الشهادة العلمية هدفا وطلب العلم وسيلة لذلك الهدف ، وهذا الداء إذا تسلل إلى نفوس طلبة العلم أفسدها وأفسد العلوم التي يحملون شهاداتهم فيها فينجم عن ذلك ضعف الثمرة الحقيقية لتلك العلوم .

في علم الفقه :

- التسرع في الفتيا دون إلمام كامل بالمسألة التعصب للمذهب والإفتاء برأيه وإن خالف الصواب ، والانتصار له والجدال لنصرته ولو لم يكن الحق معهم
- التحايل على الشرع وإبطال أحكامه لتحقيق مصالح دنيوية ، وهذا يأتي عندما يكون هم الفقيه تحصيل المناصب والرياسة وتصدر المجالس .
- الغلو في افتراض المسائل وإصدار أحكام لها دون أن تقع .

وما قاله في هذه العلوم يمكن أن ينطبق على طلبة العلم في كافة الفروع الأخرى مع اختلاف بسيط ،وخلاصة رؤيته هذه هو أن عصره امتاز بانحراف خطير لمقاصد تحصيل العلوم لاسيما الشرعية منها مما أخل بمقاصد النظرية التربوية الإسلامية والتي تقوم مقاصدها على أهداف أخروية وأخرى دنيوية تؤدي إليها في منظومة تحقق لكافة العلوم صفة الخيرية والنفع .

تصنيف العلوم والمقدار الكافي منها :

وقد تطلبت جوانب القصور التي تتبعها الذهبي في أخلاق طلبة العلم أن يقوم بمحاولة لتقييم المادة العلمية أو (المنهاج) في كافة فروع المعرفة في عصره حتى يحدد مواطن الضعف والخلل ويقدم العلاج المناسب من وجهة نظره ولعل هذا الجهد منه يقابل ما تمارسه لجان التطوير التربوي التابعة لوزارات التعليم من مراجعة منتظمة لمناهج التعليم من حيث مادتها ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف العملية التعليمية ، فمن المعلوم في التخطيط التربوي أن مراجعة مفردات المناهج أمر حتمي لكل عملية تطوير وتحسين للعملية التعليمية .

ومجمل رأيه في هذه المناهج يتلخص في :

- اختلاط علم أصول الدين بعلم الكلام المبني على الفلسفة مما أفسده في كثير من جوانبه .
- علم الفلسفة بالنسبة له عديم الفائدة كثير الغلط ، وإن كان يميز بين أنواعها المختلفة .
- يرى أن علم أصول الفقه عديم الفائدة في ظل التعصب المذهبي الذي ساد في عصره .

- أما العلوم الطبيعية فهو يرى أنها علوم دنيوية لا ثواب فيها ولا عقاب إلا إذا صحبت بنية نفع المسلمين .

وأرائه هذه في مجملها ليست صواب في كل أجزاءها بل إن بعضا منها تمثل وجهة نظره الشخصية ولا تمثل رأيا شرعيا مؤصلا ،ولعل الإغراق في علوم الفلسفة في عصره وما حوت من إلحاد وزندقة بلا تنقيح ولا نقد جعلت منه يقف موقف الضد من المشتغلين بها .

والخلاصة التي يمكن الخروج بها من رؤيته النقدية هذه هو أن الإمام الذهبي رحمه الله حرص على تحديد مسار واضح للعلم ابتداء من وضوح مقاصد طلبه والعمل به وتعليمه للناس والبعد عن اتخاذه وسيلة للتكسب غير المشروع أو الحصول على المناصب والشهرة . ولعله أدرك بوافر حكمته أن تردي الأوضاع العلمية والعقدية والاجتماعية في عصره إنما نجمت عن انحراف العلوم عن مقاصدها وضوابطها الشرعية ، وتحصيلها لتحقيق مصالح دنيوية مرجوحة إما للمباهاة أو الترف الفكري أو للتكسب ، وهذا انحراف يتصادم تماما مع مقاصد الشريعة من العلوم والتي تهدف أول ما تهدف إلى أحد أمرين :

- تحقيق النفع الأخروي من خلال حفظ الشريعة وتقريبها للناس وتحقيق مفاهيم العبودية لله .
- تحقيق النفع الدنيوي من خلال تعلم العلوم كافة والتي تنطبق عليها شروط تحقيق مقاصد الشريعة من الوجود على الأرض عمارة وبناء وتحقيق الخير للبشرية وتحقيق النموذج الحضاري الخيّر

- **الجهود التربوية لابن حجر العسقلاني**
- **اسمه ونشأته** :

هو شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن علي بن محمود بن أحمد بن حجر الكناني العسقلاني ، نسبة إلى عسقلان مدينة في فلسطين .

ولد في شعبان سنة ٧٧٣هـ في مصر ،ونشأ يتيما فقد توفي والده وله من العمر مايقارب الأربع سنوات ،وتوفيت أمه قبل ذلك ،وكفله زكي الدين أبي بكر بن نور الدين على الخروبي ،وكان تاجرا كبيرا بمصر ،وظل في رعايته حتى توفي الرجل سنة ٧٨٧هـ .(١)

- **طلبه للعلم** :

التحق بالكتاب بعد أن أكمل خمس سنين ،وأتم حفظ القرآن الكريم في أربع سنوات .ثم اشتغل بحفظ بعض المتون والمختصرات والسماع للعلماء في حلقات المساجد ، وكان هذا تقليدا متبعا ويشرف عليه مدرسين أكفاء ، وهي نعتبر مرحلة تأسيسية للطلاب . امتاز بسرعة الحفظ ،وظهرت عليه علامات النبوغ مما أهله للانطلاق لطلب العلم والجلوس في حلق العلماء الكبار والأخذ عنهم

(١) شاكر محمود عبد المنعم ، ابن حجر العسقلاني : مصنفاته ودراسة في منهجه وموارده في كتابه الإصابة ، ط١ ، مكتبة دار العلوم :المدينة المنورة ، ١٤١٧هـ ،ص ٤٥-٥٤

في شتى الفنون .ارتحل في طلب العلم إلى كل من الشام والحجاز واليمن بالإضافة إلى موطنه مصر . وقد كان عالما بارعا ي علم الفقه وصوله والتفسير والحديث وإن كان في الأخير أوفر حظا حتى إنه لقب بأمير المؤمنين في الحديث ،وهو لقب لم يحظ به إلا عدد قليل من جهابذة العلماء من أمثال البخاري ويحيى بن معين .

- **أشهر مؤلفاته** :

كان ابن حجر من المكثرين في التأليف ،حتى بلغت مؤلفاته كما ذكر السخاوي ٢٧٠ عنونا ، وذكر غيره أقل من ذلك .(١)

ومن أشهر هذه المؤلفات :

- فتح الباري شرح صحيح البخاري .
- بلوغ المرام من أدلة الأحكام .
- تغليق التعليق .
- نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر .
- الإصابة بمعرفة الصحابة .
- لسان الميزان .
- تهذيب التهذيب .... وغيرها .

- **أحوال عصره** :

عاش ابن حجر في الفترة من ٧٧٣هـ وحتى ٨٥٢هـ وهو عام وفاته ، وقد امتازت هذه الفترة بالآتي :

فمن الناحية السياسية كان العالم الإسلامي ممزقا إلى دويلات صغيرة بعد الغزو المغولي الذي أسقط الخلافة العباسية عام ٦٥٦هـ ،حيث تقاسم حكم العلام الإسلامي ثلاث فئات أو طوائف ؛ ففي أقصى الشرق كان حكم المعول بالتبادل مع الفرس ، وحكم الترك الشام ، وأصبحت مصر والشام في حكم المماليك ، إذن يمكن القول أن ابن حجر عاش في ظل الدولة المملوكية ، ودرس في مدارسها كما سيأتي بيانه . وأما من الناحية العلمية فقد برزت مراكز ثقافية هامة في كل من مصر والشام ، وتضاءلت مراكز أخرى ،وذلك يرجع إلى عناية المماليك بالتعليم ونشر العلم ،وبذلهم الجهود الكبيرة في بناء المدارس ومؤسسات التعليم ،ووقف الأوقاف الكبيرة لها ،لذلك فقد استقطبت عددا كبيرا من علماء العالم الإسلامي ومنهم ابن حجر .(٢)

كما امتازت الحركة العلمية في هذه الفترة بالاهتمام بالتأليف الموسوعي وكثرت المؤلفات في هذا المجال ،واشتدت العناية بكتابة شروح لأمهات الكتب .

- **جهود الإمام ابن حجر التربوية** :

تمثلت جهود ابن حجر التربوية في المجالات التالية :

---

(١) محمد بن عبد الرحمن السخاوي ، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر ، تحقيق : إبراهيم عبد المجيد ، ط١ ، دار ابن حزم ك بيروت ، ١٤١٩هـ ، ص ٦٦٠

(٢) شاكر محمود عبد المنعم ، ابن حجر العسقلاني ، مرجع سايق ، ص ٣٢-٣٧

- **أولا** : **في مجال التأليف والكتابة** :

بالرغم أن مؤلفات الإمام بلغت المئات في فروع شتى من فروع العلم الشرعي إلا أنه لم يكن له مؤلفات متخصصة وموجهة في التربية ،ولكن المتأمل لأمهات مصنفاته ولا سيما كتابه العظيم فتح الباري يجد أن هذا الكتاب حوى في ثناياه من الفكر التربوي الواعي والرصين ما يدلل على الحس التربوي الرفيع الذي يمتلكه ابن حجر فإبداعه منقطع النظير في شرح أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم على تنوع موضوعاتها حوى من الوقفات التربوية ،وحل المعضلات والمشكلات التعليمية ما استحق معه أن يفرد بدراسة تستخلص ما حوته تلك الشروح من حس تربوي فهم التربية النبوية وأفاض في بيانها والتدليل عليها وتقريبها للناس ،ومما يدلل على جلالة قدر هذا الكتاب ثناء العلماء عليه حتى أنهم أجمعوا أنه لم يؤلف قبله ولا بعده مثله .

- **ثانيا** : **دوره التربوي والتعليمي في أسرته** :

وهذا مما امتاز به ابن حجر رحمه الله ، فقد كان شديد الحرص على إشراك أهل بيته ي العلم الذي حازه ،وهذا منهج تربوي نبوي قل من يلتفت إليه ،ويوليه العناية الكافية ، ومما ذكر في ذلك :

- كان شديد العناية بأخذ الإجازات العلمية لزوجته أُنس ابنة القاضي كريم الدين عبد الكريم بن عبد العزيز ،فاستدعى لها عدد من ألفاظ والعلماء المعروفين في بلده من المصريين ومن خارجها من المكيين والشاميين واليمنيين ، حتى إنها بلغت منزلة من العلم أصبحت معها تحدث بحضور زوجها .(١)
- كما عني بتعليم بناته الأربع (زين خاتون ، فرحه ، عالية ، فاطمة) وابنه الوحيد محمد ،والذي صنف كتابه بلوغ المرام من أدلة الأحكام من أجله . (٢)

- **ثالثا** : **عنايته بالتدريس** :

عني ابن حجر بالتدريس أيما عناية ،ووقف نفسه له ، ومن المدارس التي درس بها : المدرسة الشيخونية ،والمدرسة الخروبية البدرية ،والمدرسة الشريفية البدرية والمدرسة الصالحية النجمية . وهي من أجل مدارس القاهرة ، كذلك درس بالمدرسة الصلاحية ،والمدرسة الجمالية الجديدة ،والبيبرسية والمؤيدية الجديدة . وقد تولى تدريس الفقه والحديث والتفسير وغيرها .(٣). ومما امتازت به هذه المدارس أنها كانت بمثابة التعليم العالي في الوقت الحاضر لا يلتحق بها إلا النابهين من طلاب العلم ، لذا كان يعتني بانتقاء خيرة العلماء للتدريس فيها.

- **الأسلوب الذي انتهجه ابن حجر في التدريس** :

على الرغم من أن طريقة الإلقاء كانت شائعة في التدريس ومعتمدة سواء في عصر ابن حجر و العصور التي سبقته إلا أنه اختط لنفسه منهجا تدريسيا

---

(١) شاكر محمود عبد المنعم ، ابن حجر العسقلاني مصنفاته ودراسة في منهجه وماورده ي كتابه الإصابة مرجع سابق ، ج١ ، ص٦٦

(٢) المرجع السابق ، ص٧١

(٣) المرجع السابق ، ص ١٠٣.

مغايرا جعل من دروسه عامل جذب لكبار علماء عصره فضلا عن الصغار والذين كانوا يحرصون على حضورها ، والسبب في ذلك يرجع إلى أن ابن حجر لم يكن عالما يتكئ على جودة الحفظ وسعته فحسب وإنما ضم إلى ذلك ذكاء وفطنة وفكرا متوقدا يميل إلى التحليل والتفسير والاستنباط حتى إن الإمام السخاوي وصف طريقته في طلب العلم وحفظ كتب العلماء بطريقة الأذكياء فقد كان يستعمل التأمل وصرفه همته نحو ما يروم حفظه (١) والمقصود أنه كان يستخدم طريقة (التركيز) على ما يريد حفظه ،وهي طريقة فذة في تحقيق الهدف المراد بأسرع وقت ممكن وبأحسن النتائج ، وعلماء التربية الآن يروجون لها على نطاق واسع وهي ليست طريقة للحفظ فقط وإنما للفهم ولتحقيق الأهداف وإنجاز أمور لا يتأتى إنجازها إلا من خلال ذهن خال مجتمع بعيد عن مشتتات الانتباه ،فإذا أصبح يسير في مساق واحد سهل عليه بلوغ مراده أيا كان. ولأن الإمام ابن حجر كان ممتلكا لهذه المهارات فقد وظفها في دروسه من خلال ما يلي :

- كان يحرص على الإبقاء على أذهان طلابه متقدة معه ،منسجمة مع دروسه من خلال استخدام أساليب التشكيك والنقد ،والتحليل والاستنباط .(٢)
- لفت انتباه طلابه لمشكلات فكرية متعددة يستثير بها أذهانهم ويساعدهم على توظيف ما يتلقونه من معلومات في مواقف جديدة مشابهة .
- في مجالس الإملاء التي كان يعقدها كل ثلاثاء كان يحرص على طرق موضوعات مختلفة عادة ما تكون وثيقة الصلة بوقائع عصره ،ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه ، وهذا مما يدلل على أنه كان شديد العناية بجعل فقه طلابه فقها مستندا لفهم واقعهم المعاصر وليس فقها سابحا في الخيال مبنيا على الافتراضات ، بعيدا عن العمومية والمثاليات . (٣)
- كان منصفا رجّاعا للحق ولو كان الحق مع طلابه ،ولا يتعالى على العلم مهما كان مصدره .
- من الأساليب التي يلجأ إليها أنه ربما كتب عن بعض تلاميذه أو أقرانه ممن هم أقل منه علما ،وربما ناقشه وزاده أو ربما كان في بعض المواطن يقصد بذلك إفادة مجالسه بطريقة غير مباشرة ،وقل أن يلتفت لذلك أحد . (٤)

- **رابعا** : **الإشراف على المدارس** :

تولى ابن حجر مشيخة عدد من المدارس منها : البيبرسية ،الصلاحية ، ومما امتازت به المدارس في عصره أنها كانت مدارس وقفية وقفها أصحابها على طلبة العلم وجعلوا لها من الأوقاف ما يضمن استمرارها وبقاؤها ،وكان من أشهر تلك المدرس ما أوقفه الأمراء الأيوبيين ،ومن بعدهم المماليك . وقد كان ابن حجر أثناء توليه مشيخة هذه المدارس حريصا على الأوقاف واستمرار عملها

---

(١) السخاوي ، مرجع سابق ، ص١٢٣-١٢٤
(٢) المرجع السابق ، ص١٣٣
(٣) المرجع السابق ،ص١٣٠
(٤) السخاوي ، مرجع سابق ، ص٦١٠

كما أوصى موقفيها ، وكان يتألم أشد الألم إذا وجد في ذلك إهمالا أو تهاونا من قبل القائمين عليها ،ومن ذلك " أنه اطلع على كتاب وقف (المدرسة الحسينية بالرملة) فوجد فيها مدرسا للتفسير وآخر للحديث ،ولم يجد بهما أحد بل كنا شاغرين من عهد الواقف ، فعندما علم ذلك التمس من الناظرين تقريره في التفسير وتقرير ولده في الحديث ،وأن يأذنا لولده في الاستتابة ففوضا إليهما ذلك ،وأظهر الندم على شغور الدرسين من حين الواقف وإلى زمنهما " (١)

فقام رحمه الله بشغل هذين الدرسين حتى وجد من يسد هذه الفجوة .

أيضا عرف بحرصه على مقتنيات هذه المدارس من الكتب والأوقاف الأخرى ففي المدرسة المحمودية ولما رأى خازن الكتب في هذه المدرسة غير أمين في عمله مهمل لما بين يديه من الكتب فقد فقدت المكتبة ما يقارب اربعمائة كتاب من أصل أربعة آلاف كتاب ،لذا قام ابن حجر بعزله وأخذ مكانه واعتنى بالكتب والتي كانت من نفائس الكتب وأندرها ، ثم قام بترتيبها وفهرستها ، فعمل لها فهرستين إحداهما على الأبواب والأخرى على الحروف ، وقد استطاع استعادة عدد من تلك الكتب المفقودة ، واستمر في تلك المكتبة حتى وفاته . (٢)

هذا بعض ما تيسر الوقوف عليه من الجهد التربوي للإمام ابن حجر العسقلاني رحمه الله ، وقد كان جهدا متنوعا ظهر فيه الإخلاص لله تعالى وحب نشر العلم . وبذل الوقت والجهد في تحقيق النفع والفائدة لعامة المسلمين ،وهذا دأب العلماء في كل عصر ومصر ممن رزقوا العلم والإخلاص.

- **الخاتمة**:

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات ... والصلاة والسلام على سيد الأنام محمد وعلى آله وصحبه أجمعين . وبعد أن استعرضنا بعضا من جهود عدد من علماء الحديث الكبار ، وما بذلوه من وقت وجهد في سبيل النهوض بالبنيان التربوي للأمة الإسلامية ، نلمس من ذلك الجهد ما حواه من معاني الجدة والابتكار والموائمة مع مقتضيات العصر ، وحاجات الناس ، وأن تلك الجهود عندما تقيم في ضوء عصرها ومعطياته فإنها تأخذ حجمها وقيمتها الحقيقية ويمكن تلخيص أبرز تلك الجهود في التالي :

- تأسيس أول مدرسة فكرية تقودها امرأة في العالم الإسلامي ، وقد أسستها أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر الصديق رضي الله عنهما .
- أن مدرسة أم المؤمنين عائشة كان روادها من النساء والرجال ، وهو ما يعد تأسيسا لقاعدة جواز تلقي العلم على يد النساء .
- عنيت أم المؤمنين رضي الله عنها بتوسيع قاعدة مدرستها التربوية من خلال تعليمها لصنفين من التلاميذ وهم العامة من النساء ، وخواص طلبة العلم من النساء أو الرجال ، وبلغة العصر الطلاب النظاميين وغير النظاميين .

---

(١) الإمام السخاوي : الجواهر والدرر ، مرجع سابق ، ص ٥٨٩.
(٢) السخاوي ، ص ٦٠٩-٦١٠، شاكر عبد المنعم ج١ ، ص١٥٥

- تزعم عبد الله بن مسعود رضي الله عنه تأسيس مدرسة الاجتهاد في ضوء الكتاب والسنة ،والتي عرفت فيما بعد بمدرسة الرأي ، ووضع لهذه المدرسة أسسا رصينة من الكتاب والسنة .
- نجح ابن مسعود في تأهيل طلابه للوصول لمستوى أهداف هذه المدرسة الوليدة في العالم الإسلامي ، واستطاع تلاميذه تطبيق الأسس التي تعلموها على يديه في واقع الحياة مما كان له أبلغ الأثر في ذيوع صيت هذه المدرسة .
- استطاع الإمام البخاري من خلال تكريس جهده ووقته أن يخرج للأمة كتابا صدقا وصحيحا يعد مرجع تربوي أساس يمثل جانبا كبيرا من السنة النبوية المصدر الثاني للتربية الإسلامية .
- أبدع البخاري في تأليف كتاب تربوي معني بالأخلاق بالاعتماد على جمع نصوص السنة المتعلقة بذات الموضوع في مكان واحد وهو جهد تربوي مبتكر في عمر التربية الإسلامية في وقته ،وقد جرى على سيرته عدد من العلماء فيما بعد .
- قدم الإمام الذهبي رؤية نقدية لأحوال التربية والتعليم في عصره بشكل عميق ودقيق استشعر جوانب القصور والخلل التي أدت إلى الجمود والتراجع العلمي والتربوي في ذلك العصر وقدم حلول وآليات صاغها بمقاييس وخبرات أهل عصره .
- مثل الإمام ابن حجر نموذج المربي الفذ من خلال سلوكه مع أهله وتلاميذه ومن خلال عنايته بالمدارس التي تولى الإشراف عليها .
- أبدع ابن حجر في طرق التدريس وابتكر من الأساليب ما لم يكن معهودا قبله مما جعل حلقاته قبلة لطلاب العلم .

هذا بعض ما استطاعت الباحثة أن تستخلصه من سير أولئك العظماء وهو جهد المقل ، وحيلة الضعيف ،ولكن حسبي أني بذلت في ذلك وسعي بما يتوافق والفترة الزمنية المتاحة .

- **المراجع** :
- **أولا** : **الكتب** :

أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني ،حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ط٤ ، در الكتاب العربي : بيروت ، ١٤٠٥،٢

أحمد بن محمد الكلاباذي ، الهداية والإرشاد في معرفة أهل الثقة والسداد ت: عبد الله الليثي ١٤٠٧هـ، ج٢(رجال صحيح البخاري

أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني ، الإصابة في تمييز الصحابة تحقيق : علي محمد البجاوي ، ط١، دار الجيل – بيروت ،١٩٩٢م

أحمد بن شعيب النسائي ، فضائل الصحابة ، ط١ ، دار الكتب العلمية : بيروت ، ١٤٠٥هـ

أبو شامه عبدالرحمن بن إسماعيل المقدسي. الروضتين في أخبار الدولتين. تحقيق محمد حلمي أحمد، القاهرة، ١٩٤٧م

ابن خلكان شمس الدين أبو العباس أحمد بن إبراهيم، وفيات الأعيان في تاريخ أهل الزمان. تحقيق محمد محي الدين، القاهرة، ١٩٤٨م

حمد بن أحمد أبو عبدالله الذهبي الدمشقي ، الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة ط١ ، دار القبلة : جدة

سليمان بن خلف بن سعد أبو الوليد الباجي ، التعديل والتجريح ، لمن خرج له البخاري في الجامع الصحيح ، تحقيق : د. أبو لبابة حسين ، الطبعة : الأولى دار اللواء للنشر والتوزيع – الرياض ،١٩٨٦م ، ج٣ ص١٢٩١.

شاكر محمود عبد المنعم ، ابن حجر العسقلاني : مصنفاته ودراسة في منهجه وموارده في كتابه الإصابة ، ط١ ، مكتبة دار العلوم :المدينة المنورة ١٤١٧هـ

عبد الرحمن النحلاوي ، من أعلام التربية الإسلامية (الإمام الذهبي) ، مكتب التربية لدول الخليج العربي : الرياض

عبد الستار الشيخ ، عبد الله بن مسعود ،ط١ ، دار القلم : دمشق ،١٤٠٢هـ

عبد المنعم الحفني ، موسوعة أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر ، ط١ ،مكتبة مدبولي : مصر ٢٠٠٣م

ماجد عرسان الكيلاني : تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، ط٢ ، دار ابن كثير دمشق ١٤٠٥هـ

محمد بن أحمد الذهبي ، تذكرة الحفاظ ، بيروت : دار إحياء التراث العربي

محمد ابن أبي بكر ابن القيم ، أعلام الموقعين عن رب العلمين ،دار الجيل : بيروت

محمد جمال الدين القاسمي ، حياة البخاري : تحقيق : محمود الأرناؤوط ، دار النفائس : بيروت ، ١٤١٢هـ

محمد بن عبد الرحمن السخاوي ، الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر ، تحقيق: إبراهيم عبد المجيد ، ط١ ، دار ابن حزم ك بيروت ١٤١٩هـ

محمد بن سعد الزهري ، الطبقات الكبرى ، دار صادر : بيروت محمد بن أحمد الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، الطبعة : التاسعة ، تحقيق : شعيب الأرناؤوط محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة - بيروت – ١٤١٣

محمد حسن العمايرة ، الفكر التربوي الإسلامي ، ط١ ، دار المسيرة : عمان ١٤٢١هـ

محمود الطحان، تيسير مصطلح الحديث. مطابع دار التراث العربي، (د.ط) ١٤٠١هـ.

- **ثانيا : المواقع الإلكترونية :**

موقع الألوكة الإلكتروني ، عبارات توثيق الفئة الأولى من المحدثين الثقات

ابن حجر العسقلاني ، الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة ، نسخة إلكترونية ، موقع الوراق ، www.alwaraq.com

أهمية الأدب في حياة المسلم ، موقع طريق الإسلام .www.islamway.com

منتديات الملتقى العلمي القطري ، مدارس التفسير في عصر الصحابة والتابعين . www.meqatari.com

****