٢٨

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 الثامن والعشرون (جزء ثالث) .. اغسطس ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا**

أعضاء هيئة التحرير :

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

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 ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٨) الجزء الثالث :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	"فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الحس المكاني ومهارات ستخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية" .. إعداد : د/رشا السيد صبري .	١١ - ٦٦
٢)	" برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي".. إعداد : د/عبير محمود عبد الغني .	٦٧ - ٩١
٣)	" فاعلية برنامج إرشادي جماعي للأمهات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين بمدينة مكة المكرمة ".. إعداد : د / سمية بنت عزت شرف.	٩٣ - ١٣٠
٤)	" الإساءة الانفعالية لأطفال المدارس: صيغها، محدداتها، تأثيراها ومداخل الوقاية منها ".. إعداد : د/ محمد السعيد أبو حلاوة .	١٣١ - ١٦٥
٥)	" تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم ".. إعداد : د/ أسامة بن محمد بن سلمان الحازمي ، د/ شعيب جمال محمد صالح، د /هشام أنور محمد خليفه.	١٦٧ - ٢٢٠
٦)	" إدارة المعرفة ودورها في التغلب على التحديات التي تواجه التعليم العالي با لمملكة " .. إعداد : أ/مي بنت علي لبان	٢٢١ - ٢٤٦
٧)	***" The effectiveness of a training programme in test-taking strategies on proficiency test performance among Efl trainees and their strategy knowledge use and value". By:Dr. Attia Essayed Attia***	1 - 29

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 .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

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

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل 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 الثامن والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثامن على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **"فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الحس المكاني ومهارات ستخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية** " .. إعداد : د/رشا السيد صبري .

وثانيها بعنوان : " **برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي**" .. إعداد : د/عبير محمود عبد الغني .

وثالثها بعنوان : " **فاعلية برنامج إرشادي جماعي للأمهات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين بمدينة مكة المكرمة** ".. إعداد : د / سمية بنت عزت شرف .

ورابعها بعنوان : " **الإساءة الانفعالية لأطفال المدارس: صيغها، محدداتها، تأثيراها ومداخل الوقاية منها** ".. إعداد : د/ محمد السعيد أبو حلاوة .

وخامسها بعنوان : " **تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم** ".. إعداد : د/ أسامة بن محمد بن سلمان الحازمي د/ شعيب جمال محمد صالح، د /هشام أنور محمد خليفه .

وسادسها بعنوان : " **إدارة المعرفة ودورها في التغلب على التحديات التي تواجه التعليم العالي با لمملكة** " .. إعداد : أ/مي بنت علي لبان .

وسابعها بعنوان : ***"The effectiveness of a training programme in test-taking strategies on proficiency test performance among Efl trainees and their strategy knowledge use and value". By:Dr. Attia Essayed Attia.***

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 مقترح في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الحس المكاني ومهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية "

إعداد :

د/رشـــا السيـــد صبـــري

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة عين شمس

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية بعض مهارات الحس المكاني ومهارات ستخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية "

د/ رشا السيد صبري

- **المستخلص** :

يهدف هذا البحث إلي الكشف عن مدي فاعلية برنامج برنامج مقترح في هندسة الفراكتال (وذلك بعد بلورتها لتناسب طبيعة المرحلة التي تم بها البحث)،وتدريسة باستخدام أحد المستحدثات التكنولوجية وهي السبورة التفاعلية بما توفرة من إمكانيات كبيرة تعمل علي تيسير عملية التعلم وتجعلها أكثر فاعلية،وتم ذلك من خلال تحديد أساسيات هندسة الفراكتال المناسبة لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية،إعداد وحدة في هندسة الفراكتال وتدريسها باستخدام السبورة التفاعلية،إعداد وحدة تتضمن سيناريو مفصل لكل مهارات استخدام السبورة التفاعلية في العملية لتعليمية التي يجب علي كل معلم أن يكون لديه هذه المهارات،دراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تحصيل أساسيات هندسة الفراكتال،وتنمية بعض مهارات الحس المكاني،وتنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية في الموقف التعليمي.

واستخدمت الباحثة منهج بحث المجموعة الواحدة من خلال (التطبيق القبلي والتطبيق البعدي) لأدوات البحث علي العينة حيث أن الطلاب لم يسبق لهم دراسة محتوي البرنامج من قبل،وتم اختيار عينة البحث من طلاب الدبلوم المهنية في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس رياضيات بكلية التربية جامعة عين شمس،وعددهم (٣٢) طالب وطالبة،وتضمنت أدوات البحث اختبار تحصيلي في هندسة الفراكتال،واختبار لقياس بعض مهارات الحس المكاني،وبطاقة ملاحظة لقياس مدي تمكن الطلاب من مهارات استخدام السبورة التفاعلية.

وأظهرت نتائج البحث علي وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب قبليا وبعديا في (الأختبار التحصيلي في هندسة الفراكتال،واختبار الحس المكاني،وبطاقة الملاحظه) لصالح القياس البعدي.

- **مقدمة** :

مع تعقد أشكال الحياة تطورت الرياضيات،وظهرت أدوار جديدة للرياضيات في مجالات الكمبيوتر،والفضاء،والاتصالات،والطب،والاقتصاد.

والجميع مسلم بدور الرياضيات وتجديداتها المستمرة في دفع عجلة هذا التطور؛حيث يتأثر ويؤثر نموها المتجدد بحل مشكلات عصرية تفتح المجال إلي مزيد من التجديدات والانطلاقات والتطور في المعرفة وتطبيقاتها العصرية. (نظلة حسن خضر ، ٢٠٠٤ ، ١٢)

وتعد الرياضيات من العلوم الأساسية الهامة التي يدرسها الطالب في المراحل التعليمية المختلفة،وهي من المواد التي يجب أن يتعلمها،بل ويتقنها الطلاب إذ تساهم في إعداد المتعلم المتفاعل بإجابية مع ثورة المعلومات المعاصرة.

الأمر الذي فرض علي مناهج الرياضيات ضرورة التجاوب مع معطيات هذه التجديدات والتطورات فتخلع عنها رداءها التقليدي الذي يقتصر نسيجه علي مجموعة من القواعد، والقوانين،فنحن بحاجة إلي تطور المحتوي بشكل جديد، والخروج من عمليات التطوير التي تقوم علي الإحلال،والإبدال في الموضوعات إلي بناء محتوي جديد،وموضوعات جديدة وفقا لأحدث المفاهيم العلمية بحيث يراعي فيها روح العصر. (Ebeid William,2000,37)

لذا شهدت مناهج الرياضيات تطورات ملموسة وتغيرات سريعة في الأونة الأخيرة في العديد من دول العالم،حيث قامت هذه الدول بإعادة النظر في محتوي مناهج الرياضيات لديها وأساليب تدريسها،لتأتي منسجمة مع حاجات مجتمعاتها وتطلعات أفرادها في السير قدما نحو الرقي والتقدم.

ويأتي هذا البحث ليس فقط للإسهام في تطوير محتوي مناهج الرياضيات، بل وللإسهام في تطوير أساليب تدريسها أيضا وسوف يتضح ذلك فيما يلي :

وأمام هذا التطور الهائل في شتي المجالات والميادين والعلوم ومنها الرياضيات وقفت الهندسة الإقليدية عاجزة عن تفسير الكثير من الظواهر في الطبيعة،لذلك شهدت العقود الثلاثة الأخيرة ثورة كبيرة في الرياضيات طغت علي كل الثورات السابقة،حيث ظهرت ما يسمي بالرياضيات العصرية،وتتميز هذه الرياضيات العصرية بتطبيقاتها الواسعة مثل هندسة الفراكتال.

فكرة الفراكتال هي محصلة جهود متتابعة من الرياضيين أمثال ليبنتز،وكارل فايرستراس،وهليج فان كوخ،وجورج كانتور،وهنري بوانكاريه،وفيلكس كلاين،وبيير فاتو،وجاستن جوليا،ولكن لم تناقش الأبعاد الفراكتالية حتي عام ١٩١٩ م حيث ربط الرياضي الألماني فليكس هوسدروف فكرة الكسوريات بالأشكال الرياضية ذات الأبعاد الصغيرة والذي يعتبر الرائد في وضع البعد الفراكتالي . ثم تتابعت جهود العلماء في هذا المجال مثل الرياضي الروسي بسيكوفتش،وإستمرت الجهود حتي منتصف القرن العشرين حيث بدأ الرياضي الفرنسي الذي ولد في بولندا "بنوا ماندلبرت" دراسته عن بعض الظواهر مثل توزيع الكواكب في الفضاء،وتدفق السوائل وإضطراباتها،وتقلبات المخزون في الأسواق. (محمد المفتي،٢٠٠٩، ٢٣)

هندسة الفراكتال تعد مثالا لتناغم الرياضيات مع الطبيعة والفن الراقي،حيث قدمها بنوا ماندلبروت Benoit Mandelbrot نتيجة لتأمله فى الطبيعة والتعمق الرياضي في التوبولوجى والتحليل المركب ونظرية الدوال الهندسية،بالإضافة لكونها نموذجا مملوءا بالحياة والجمال يعكس الطبيعة ويسهم في تفسيرها وفي حل المشاكل العصرية .

وأشكال الفراكتال هي تكوينات هندسية متشابهة علي كافة المقاييس،فكلما دققت النظر في جزء منها بدا لك متشابها مع الشكل العام لها،ويمكن القول أنها أنشاءات جميلة جدا وعلي درجة عالية من التعقيد

وأيضا هي بسيطة جدا؛فهي معقدة نتيجة التفاصيل اللانهائية التي تحتويها،والخصائص الرياضية المتفردة،وبسيطة لأنها تتولد بواسطة عملية بسيطة جدا.

ويشير بارنزلي Barnsley إلي أن هندسة الفراكتال هي لغة جديدة يمكن اعتبارها امتداد للهندسة الاقليدية ففي حين أن الهندسة الاقليدية تقدم التقريب المبدئي لتركيب الأشياء في الطبيعة،وتستخدم التصميمات التكنولوجية فان هندسة الفراكتال يمكنها عمل نماذج دقيقة للتركيبات الطبيعية فمثلا عن طريقها يمكن وصف السحب والجبال والشاطئ المتعرض بدقة بالغة . (Barnsley,1998,1)

فتري نظلة خضر أن هندسة الفراكتال لها دور في معالجة جفاف الرياضيات بالمقررات والكتب المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة والتي تعتمد علي الصرامة الرياضية والتخصصية ووالشكلية علي حساب المعني أو الفائدة التطبيقية أو دلالتها في الحياة العصرية.(نظلة خضر،٢٠٠٤، ١٧١)،بالإضافة إلي أن من مظاهر التغير في تعليم الرياضيات عالميا الانتقال من تدريس الهندسة الإقليدية بجفافها وبعدها عن الواقع إلي تدريس هندسة الفراكتال،والتي تواكب العصر وتغيراته والتي يظهر من خلالها العلاقة بين الرياضيات الطبيعة والفن والعلوم المعاصرة. (رضا مسعد،٢٠٠٧، ٢)

وأحد أسباب أهمية هندسة الفراكتال كونها تحاكي التشابه الذاتي الموجود في الطبيعة،وبالتالي فندسة الفراكتال ذات صلة قوية بالواقع والطبيعة،كما أنها تستخدم الكمبيوتر كأحد التقنيات التكنولوجية الحديثة،بالإضافة إلي أنها تبرز مدي الجمال والروعة التي تحملها الأشكال في الطبيعة والتي يمكن دراستها بواسطة هندسة الفراكتال.

وبذلك تعد هندسة الفراكتال نموذج للربط بين الرياضيات والطبيعة،فقد ساهمت في حل كثير من المشكلات في الطبيعة منها التنبؤ بحالة الطقس، كما فسرت التقلبات العديدة في تعداد الكائنات الحية،وأصبح لها تطبيقات عديدة في هندسة الاتصالات،وفي علوم الأرصاد الجوية إلي جانب استخداماتها في مجال العلوم الهندسية،إلي جانب استخداماتها في السينما والتليفزيون لعمل المناظر الطبيعية الفرضية الخيالية كخلفية لأفلام الخيال العلمي والقصص الخيالية،وهذا إلي جانب تطبيقاتها في علوم الزلازل والفيزياء الأرضية والأحياء،بالإضافة إلي تطبيقاتها في الشعاب المرجانية،ومزارع البكتريا،وجسم الإنسان،والسحب والأنهار والأشجار وشاطئ البحر والكواكب،وفي حل المسائل المرتبطة بالأتصال بين الأجسام الموصلة للكهرباء،واستخدمت في سوق الأوراق المالية والأرصاد الجوية،ولها دور كبير في ابتكار أشكالا جديدة في الفن،وأنواع حديثة في الموسيقي،وتصميم الألعاب الكمبيوترية،وفي تصنيف الشرائح التي تصف تغير مراحل الأمراض في مجال الطب.

كما لهندسة الفراكتال الأن العديد من التطبيقات في شتي العلوم،وبخاصة في العلوم التطبيقية المستخدمة في مجالات النفط ، والصخور،والمعادن،كما أنها تعطي أداة لوصف إنبعاجات سطح الأرض، وعدم إتصال االأسطح للأنواع المختلفة من المعادن،وكذلك وجدت هذه الهندسة تطبيقات هامة في الفيزياء،والكمياء،ونظريات الإحتمال،والفسيولوجيا،وفي وصف الظواهر المعقدة مثل إضطرابات توزيع الزلازل،وتطور المدن،وفيالتحليل البيولوجي،حيث تستخدم ظاهرة الفراكتال الهيولية المخصصة للنظم غير المستقيمة حيث تم عمل نظرية توضح إعتماد التحليل البيولوجي علي الفراكتال، وتمثلت أبعادها في شكل أطراف خلايا الأعصاب أثناء التطور، والنمو في المخ،والتغير في هذا النمو،وتقييمة عن طريق أبعاد الفراكتال. (١)❖❖

وقد أطلق روبتر هيرش علي الرياضيات العصرية إسم الرياضيات الإنسانية،لأنها من صنع الإنسان، ومتغيرة،وسياسية،وتعكس النمو الحضاري،وتؤثر وتتأثر به. (٢)

وتتميز الرياضيات الإنسانية بأنها قريبة من الطبيعة،وتعكس الجمال والفن الرياضي بالإضافة أنها تقترب من العقل،وتثير الخيال، والابتكار الرياضي المتجدد. (٣)

وقد وصف جيمس جلايك هذه الهندسة "بأنها الهندسة الجديدة التي تحاكي الطبيعة في خشونتها،وعدم إستوائها،أو دقة حوافها،وأنها هندسة الأشياء المتراكمة،والمكومة،والمجعدة،والملتوية،والملتفة" (جيمس جلايك،٨٢،٢٠٠٠)

يذكر نايلور (Naylor,1999) ان الفراكتلات تقدم لنا اشكالا ذات قيمة جمالية كبيرة وهي ترتبط بشكل مباشر بكيفية تنظيم العالم من حولنا، ومن وجهة نظر معظم معلمي الرياضيات فانها تفجر طاقات الأبداع والخيال عند المتعلمين، ويعتبر تدريس هندسة الفراكتال ذو اهمية كبيرة في اثراء وتنمية تفكير المتعلمين الذي يعتبر من اهم اهداف تعليم الرياضيات.

وطلاب الدراسات العليا هم باحثون الغد وهم بحاجة إلي تجديد معلوماتهم والتي ظلت لفترة طويلة قائمة علي رياضيات تقليدية لا يمكنها مواجهة مشكلات عصرية جديدة ومن ثم يقدموا أبحاثا جديدة لديها القدرة علي حل مشكلات عصرية متجددة.

وتمثل هندسة الفراكتال أهمية خاصة لطالب الدراسات العليا في تحفيز قدرته الإبتكارية فتدفعه إلي إعداد بحوث جديدة قائمة علي تلك الرياضيات العصرية، وذلك لما لهذه الرياضيات من تطبيقات في كافة العلوم .

*** يشير الرقم بين القوسين إلي (رقم المرجع فقط) كونه موقعا للانترنت*

وتبدو الحاجة إلي تطوير رياضيات إعداد طلاب مرحلة الدراسات العليا بإدراج الرياضيات العصرية وتطبيقاتها في مناهج الرياضيات ويتضح ذلك من خلال ما ذكرته نظلة خضر (نظلة خضر،٢٠٠٨، ١٣)

- **الحاجة إلي إعداد علماء في الرياضيات العصرية وتطبيقاتها** :

من أهم أهداف التربية هو إعداد أكاديميين وعلماء وباحثين في التخصصات المختلفة، فهذا يستلزم تطوير رياضيات إعداد طلاب الدراسات العليا بكليات التربية للمساعدة في تحقيق هذا الهدف،وأيضا لإجتذاب أعداد كبيرة لدراستها في المراحل البحثية الأعلي،وبذلك نستطيع إعداد جيل يواكب ويتحدي العصر الذي نعيشه بمنطقة وبمستجداته العلمية والتكنولوجية وبالتنافس الإقتصادي له.

- **الحاجة إلي تنمية العبقرية المجددة من خلال دراسة الرياضيات العصرية** :

لما كان العباقرة المجددون في تكنولوجيا المعلومات والاتصال يختارون المشكلات الكبيرة التي لها تطبيقات واسعة في مجالات بعيدة مختلفة نتيجة لحساسيتهم الكبيرة للبيئة الواسعة التي تتضمن الحاجة الاقتصادية في سياق حضاري،فإن الرياضيات العصرية في حلها للمشكلات العصرية أنتجت تطبيقات متعددة في مجالات حيوية وإنسانية وآلية وعملية وتكنولوجية تسهم في تنمية العقلية المتجددة،وعلي ذلك فدراسة الرياضيات العصرية وتطبيقاتها ليس لها فائدة فقط في التحمس والتعلق بها لإعداد علماء فيها ولكن أيضا إلي تنمية العبقرية المجددة في تكنولوجيا العصر.

فالمهارة التي يجب أن يتعلمها الطالب في هذا العصر،يجب ألا تقف عند حد المهارات القديمة،بل تكون أوسع،وأكثر مرونة،وأقدر علي تلبية الإحتياجات المتغيرة،وتدعم القدرة علي تطبيق المعرفة في ظروف جديدة،وغير متوقعة.

وعلي سبيل المثال توضح نظلة خضر (نظلة خضر،١٥٣،٢٠٠٤) أن ما يهمنا في تدريس الرياضيات التقليدية هو إيجاد جذور المعادلة،أو بالأحري مجموعة الحل لها .أما الفكر الرياضي المعاصر فيهتم بالبحث في تصرفات وديناميات الدالة في منطقة الجوار لجذور المعادلة وحدودها .بالإضافة إلي أننا كنا نستعين بالرسم البياني كأقصي ما يمكن إستخدامه كوسيلة لتوضيح إجراءات الحل الجبري،أو إيجاد الحل.أما في الفكر المعاصر فقد تلاحم إستخدام الكمبيوتر بإمكانياته الهائلة في رصد التكرارات المرحلية،وفي الرسوم الكمبيوترية،والحركة،وتكنولوجيا إستراتيجيات الألوان في دراسة ما وراء الحل، وللتوصل إلي الفراكتالات البديعة المختلفة،وعملية تكوينها في مناطق أحواض الجذب وذلك بإستخدام طرق تكرارية مرحلية مختلفة قدمها رياضيون نتيجة دراستهم لتكون أكثر دقة وأكثر سرعة تقارب وأعلي درجة تقارب. فطالب الدراسات العليا يتعرض لحل المعادلات ولإيجاد الجذور التكعيبية للواحد الصحيح وكذلك إستخدام بعض الإجراءات وتكرارات

لخطوات معينة،والتي تنصب علي التكرار المرحلي كأحد الطرق لتوليد فراكتالات مما يعتبر أحد الأنشطة،والتطبيقات لهندسة الفراكتال في تدريس الرياضيات التقليدية (وذلك أثناء دراسته كطالب للدراسات العليا، أو تدريسه كعمله بإعتباره معلما). حيث إن من العوامل التعليمية التي تساعد في اكتشاف،وتنمية القدرات الإبداعية لدي المتعلمين توافر المعلمين المؤهلين أكاديميا وتربويا في مادة الرياضيات،لذلك تتضمن برامج الدراسات العليا في أستراليا،وأمريكا،وبعض الدول الأوربية بمقرر أو أكثر في هندسة الفراكتال وغيرها من الرياضيات المعاصرة،وهو ما نفتقده في برامج إعداد طلاب الدراسات العليا لدينا.

ومن جهه آخري تأتي هذه الدراسة أيضا للإسهام في تطوير أساليب تدريس الرياضيات،حيث أن معظم طرق التدريس المتبعة في المدارس هي الطرق التقليدية التي تعتمد علي عدم اشراك الطلاب وعدم تفاعلهم في المواقف التعليمية دون مراعاة الفروق الفردية بينهم في القدرات والاستعدادات والاهتمامات.

ولقد أدت التطورات المتلاحقة في العلوم التربوية،ونظريات التعلم والتصميم التعليمي،وعلوم الاتصال والمعلومات،وعلوم الحاسب والتكنولوجيا،وغيرها من العلوم التطبيقية والنظرية إلي ظهور تجديدات مبتكرة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية بصفة عامة،ومن هذه التجديدات المبتكرة السبورة التفاعلية،فالسبورة التفاعلية توفر للمعلم إمكانية إنتاج واستخدام وتطبيق البرمج التعليمية بدرجة كفاءة عالية،وإدخال مثل هذه السبورات داخل الصف يؤدي إلي إلقاء الضوء علي أنواع جديدة من خبرات التعلم.

السبورة التفاعلية تحقق التفاعل مع المستخدم،حيث إنها تجعل المتعلم أكثر نشاطا وحيوية أثناء العملية التعليمية،وبالتالي يصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية،وهذا يعد من أهم الأهداف التربوية التي نسعى إلي تحقيقها،وبالتالي تزداد دافعية المتعلم وإقباله علي العملية التعليمية،كما إنها تساعد في جعل المادة العلمية أكثر حيوية ومعني للمتعلم،وتتيح له خبره مباشرة مع المشكلة من خلال التفاعل مع الشكل،كما تقدم أمثلة واقعية واضحة تساعد المتعلم علي الفهم،وتسمح بإقامة أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلا أو تقليدا لمواقف من الحياة.

يمكن من خلال السبورة التفاعلية إنتاج وأستخدام وتطبيق جميع نماذج البرمجيات التفاعلية الديناميكية من هندسة ديناميكية وأنشطة والعاب إلكترونية،بالإضافة إلي الدخول من خلالها علي الأنترنت والأستفادة من إمكانياته. ولقد أكدت (أمل عبد الفتاح،٢٠٠٩) علي فاعلية استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية لدي معلمي رياض الأطفال،لذلك فمن الضروري تدريب المعلمين علي أستخدام السبورة

التفاعلية بطريقة فعالة بمعني أنها لا تستخدم في مجرد عرض ملف للـ Power Point أو مجرد الكتابه عليها مثلها مثل السبورة التقليدية .

ومن أهم نقاط ضعف استخدام السبورة التفاعلية بطريقة فعالة تحقق الأهداف المرجوه منها هو أنها تحتاج من المعلم التدريب على استخدام التقنيات المستخدمة مع السبورة التفاعلية،وطرق الاستفادة من مميزاتها .

وعلي الجانب الأخر تؤكد الأدبيات ووقائع المؤتمرات وتقارير بعض الهيئات والمراكز القومية والدولية علي أهمية الحس المكاني في تعليم الرياضيات منها " المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية". (National Council of Teachers of Mathematies NCTM,2004,1)

كما وضع "معهد العلوم التربوية بشيكاغو Institute of Education Science" منهج " الرياضيات اليومية" عام ٢٠٠٦ م كان من ضمن أهداف هذا المنهج تنمية الحس المكاني في الهندسة . (Institute of Education Science,2006)

ويشير موقع (Ohio Department of Education,2007) إلي أهمية الحس المكاني وضرورة الاهتمام بكيفية تنميته وتقويمه بالمراحل الدراسية المختلفة،حيث قدموا مجموعة من الأنشطة والدروس وبعض النماذج من أعمال الطلاب.

كما حددت (وزارة التربية بدولة الكويت،٢٠٠٧) مجموعة من الأهداف العامة لتعليم الرياضيات،مجموعة من الأهداف العامة لتعليم الرياضيات،،وكان من بينها تنمية الحس المكاني لدي الطلاب.

وهندسة الفراكتال تعد مجالا خصبا لاكتساب مهارات الحس المكاني وتنميتها،فمن خلال دراستها يواجه المتعلم مشكلات هندسية تتطلب تصور أشكال مولدات لفركتالات درسها دون إجراء أي تعديلات عليها مستخدما في ذلك ذاكرته،وأيضا تتطلب إجراء تجارب ذهنية حول هذه المولدات وعلي اللعب بها وعلي التفكير فيها ومن خلالها حتي يتوصل إلي أشكال جديدة لها من خلال عمليات الحذف أو الإضافة أو الاستبدال أو التجميع أو التحويل أو إعادة البناء وتنظيم بعض أو كل أجزاء هذه المولدات،أو تكوين شكل بطريقة مشابهة لشكل آخر قام بتكوينه من قبل،كما تتضمن أيضا مشكلات هندسية،مرتبطة بتكوين تصورات ذهنية للأنماط وتوسيعها حتي اللانهاية وتخيل الشكل الناتج في التكرارات المرحلية المختلفة.

وتنمية الحس المكاني والحدس بالشكل من المحاور التي يرى عبيد (وليد عبيد،١٩٩٨) انها تشكل التوجهات العامة لتعليم الرياضيات في المستقبل،فيذكر ان عالم الهندسة المتواجد في عالم الحقيقة يتطلب

تربيضا من خلال دراسة هندسة حدسية وهندسة تحويلية وهندسة استدلالية وهندسة تحليلية وهندسة اتجاهية،واضافة خصائص تبولوجية والتعرف والتعامل مع انماط هندسية تتكون من ايقاعات تكرارية لوحدات هندسية صغيرة اطلق عليها هندسة كسرية (FRACTALS) .

وبذلك ينطلق البحث الحالي من اتجاهات عالمية ومحلية تري ضرورة تضمين بعض الرياضيات المعاصرة في برامج الدراسات العليا لأهميتها وقدرتها علي حل كثير من المشكلات الحقيقية لقربها من الطبيعة المحيطة بنا،ولما لها من دلالة في عصر التكنولوجيا والمعلومات،ومن ناحية أخري يأتي هذا البحث لتدريب المعلم علي استخدام أحدث الوسائل التكنولوجية وهي السبورة التفاعلية في العملية التعليمية،بالإضافة إلي أن تحديات المستقبل تلقي الضوء علي أهمية تنمية الحس المكاني لدي المعلم لكي يتمكن من تنمية الحس المكاني لدي الطلاب لأن فاقد الشئ لا يعطيه.

- **الإحساس بالمشكلة** :

من خلال العرض السابق لهندسة الفراكتال كهندسة عصرية جديدة ساعدت في تصوير الطبيعة وتفسيرها وحل المشكلات العصرية وكذلك تطبيقاتها الواسعة في كافة أنظمة الحياة.

أصبح طلاب الدراسات العليا في حاجة إلي معرفة تلك الرياضيات العصرية،وطبيعتها المختلفة عن غيرها من الرياضيات،وقدراتها علي تحرير العقل وجعله أكثر إبداعا وتطويرا من أجل الاستفادة بها ليكون الباحث أكثر إبداعا في تطوير أبحاث الرياضيات،وتجديد معلوماتهم وليكون تعلمها عملية ممتعة،وجذابة تثير إستقلالية تعلم الرياضيات لدي المتعلمين من خلال خصائصها،وتفكيرها المميز،والأنشطة المستوحاة منها،وذلك إيمانا منا بضرورة مواكبة كل حديث يطرأ في ميدان التعلم،

كما كثير من الدراسات نادت بأهمية تضمين هندسة الفراكتال وغيرها من الرياضيات المعاصرة في المراحل التعليمية المختلفة،وبمستويات مناسبة،وكذلك دمجهم كموضوعات دراسية إثرائية في مقررات طرق التدريس،هذا إلي جانب رغبة الكثير من الطلاب المعلمين في استكمال دراستهم المتخصصة في مرحلة الدراسات العليا في تلك الرياضيات العصرية .

وبالرغم من الجهود المبذولة لتنمية إتجاهات الطلاب الإيجابية نحو الرياضيات وتعلمها ومعرفة دورها في خدمة المجتمع وباقي العلوم،إلا أن عزوف الطلاب عن دراستها يزيد،وقد يرجع ذلك إلي شعور الطلاب بأن الرياضيات علم مجرد بعيد عن الواقع،وكذلك شعورهم بعدم أهميتها وعدم جدوي تطبيقاتها في مجالات الحياة المحيطة بهم،بالإضافة إلي أن كثير من موضوعات الرياضيات يتم دراستها بشكل مجرد بعيدة عن التطبيقات الحياتية

لهذه الموضوعات،وقد يكون اعتمادنا علي الهندسة الإقليدية والمستخدمة منذ ٣٠٠ سنة قبل الميلاد هو السبب في عزوف الطلاب عن دراسة الرياضيات،لهذا فنحن بحاجة إلي رياضيات عصرية تبرز الدور الذي تسهم به الرياضيات في مواكبة العصر وتغيراته والتي يظهر من خلالها العلاقة بين الرياضيات والطبيعة من حولنا.

وبما أن مناهج الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة تهتم بالعديد من الجوانب التي تتطلبها رياضيات القرن الحادي والعشرين؛الأمر الذي يتطلب إدخال موضوعات جديدة تؤكد أن الرياضيات مادة حية متجددة تناسب متطلبات العصر.

وذلك بجانب الاستعانة بكل الأساليب التي تجعل تعلم الرياضيات عملية ممتعة مشوقة جذابة مهما كان فيها من تجريد وشكلية،بحيث تدفع مزيد من التلاميذ من الجنسين للإقبال علي دراستها بحب وتقدير ورغبة صادقة مدي الحياة. (نظلة خضر،٢٠٠٤، ١٣)

وتم استطلاع رأي بعض المعلمين في المدارس التي تحتوي علي السبورة التفاعلية حول مدي استخدامها،وقد أشار معظم المعلمين والمعلمات إلي أنه إذا تم أستخدامها يكون ذلك للكتابة عليها مثل السبورة التقليدية،أو لعرض ملف Power Point دون الاستفادة من إمكانياتها التفاعلية الفائقة،وقد يرجع ذلك إلي عدم معرفتهم بهذه الإمكانيات .

ومن هنا تظهر الحاجة إلي تنمية مهارات طلاب الدراسات العليا في استخدام السبورة التفاعلية بما توفره من إمكانيات كثيرة في الموقف التعليمي حيث أن التلميذ إذا شعر بمتعة عقلية،وبحرية في إبداء الرأي والمناقشة والمشاركة أثناء العملية التعليمية يجعل تعلم الرياضيات عملية ممتعة مشوقة جذابة

ويتضح أيضا من خلال ما سبق عرضه قلة الأهتمام علي المستوي العربي في حدود علم الباحثة بمهارات الحس المكاني في الهندسة،وذلك في الوقت التي تشير فيه بعض الدراسات علي المستوي العالمي إلي تدني مستوي مهارات الحس المكاني لدي المتعلمين،ومن هذه الدراسات (Deubal ,2007)، (National Assessment Governing,2002)

لذلك يحاول البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية الحس المكاني وتنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- **تحديد المشكلة** :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية الحس المكاني ومهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟

- **ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية** :

- ما الأساسيات المتضمنه في هندسة الفراكتال والمناسبة لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟
- ما المهارات اللازم توافرها لدي المعلم لإستخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية بطريقة فعاله ؟
- ما صورة البرنامج المقترح في هندسة الفراكتال المستخدم في تدريسه السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل أساسيات هندسة الفراكتال؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات الحس المكاني ومهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟

- **فروض البحث** :

يتحقق البحث من صحة الفروض التالية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في الأختبار التحصيلي قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار الحس المكاني قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده.
- يتصف البرنامج المقترح بالفاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات الحس المكاني ومهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلي بناء برنامج في هندسة الفراكتال وتدريسة باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية تحصيل طلاب الدراسات العليا بكليات التربية في هندسة الفراكتال،وتنمية بعض مهارات الحس المكاني ،بالإضافة إلي تنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية عند طالب الدراسات العليا ليتمكن من استخدامها في العملية التعليمية،وذلك من خلال :

- تحديد أساسيات هندسة الفراكتال المناسبة لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية.
- إعداد وحدة في هندسة الفراكتال وتدريسها باستخدام السبورة التفاعلية،بالإضافة إلي أنه
- يمكن تضمينه في برنامج إعداد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- إعداد وحدة تتضمن سيناريو مفصل لكل مهارات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية التي يجب علي كل معلم أن يكون لديه هذه المهارات .
- التعرف علي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تحصيل أساسيات هندسة الفراكتال،وتنمية بعض مهارات الحس المكاني،وتنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية في الموقف التعليمي.

- **أهمية البحث** :

تظهر أهمية هذا البحث فيما يلي :

- تعريف طلاب الدراسات العليا بهندسة الفراكتال كمثال للرياضيات العصرية،وتطبيقاتها الهامة في كافة الميادين.
- تعريف طلاب الدراسات العليا بالسبورة التفاعلية ،وإمكانياتها الفائقة في العملية التعليمية،وكيفية الإستفادة من إمكانياتها بطريقة فعاله في الموقف التدريسي.
- يقدم وحدة في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية،وسيناريو يوضح جميع مهارات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية يمكن أن تكون مرجع لكثير من الباحثين والمعلمين.
- يسهم البحث الحالي في إقتراح عدة بحوث في هندسة الفراكتال للعديد من الباحثين،وذلك لحداثة المتغير في مجال تدريس الرياضيات.
- قدم البحث إطارا نظريا حول هندسة الفراكتال،وأهم خصائص هذه الهندسة،والذي يمثل إضافة هامة للأدبيات التربوية العربية في هذا المجال.
- التعرف علي أهمية الرياضيات العصرية في كثير من المجالات الحياتية وفي الطبيعة من حولنا من خلال تدريس بعض موضوعات هندسة الفراكتال.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي علي :

- طلاب كلية التربية جامعة عين شمس بالدبلوم المهني تخصص مناهج وطرق تدريس رياضيات.
- بعض الأساسيات المتضمنة في هندسة الفراكتال والمناسبة لطلاب الدبلوم المهني بكليات التربية.
- بعض مهارات الحس المكاني .

- **مصطلحات البحث** :

- **هندسة الفراكتال** :

تشير (نظلة خضر ،٢٠٠٤) إلي أن الفراكتالات هي " أشكال خشنة متعرجة لها نفس المظهر بأي (تكبير – تصغير) فجزء صغير من التركيب (الشكل) يبدو كأنه مثل الشكل الكلي".

وتعرف موسوعة (ويكيبيديا، ٢٠٠٨) هندسة الفراكتال بأنها " هندسة الأشكال الهندسية الخشنة أو الإنكسارات،والتي يمكن تقسيم أشكالها إلي أجزاء كل منها هو تصغير للشكل لعديد من المقاييس".

ويتبني البحث التعريف التالي لهندسة الفراكتال وشكل الفراكتال: هندسة الفراكتال " دراسة تحويلات رياضية لأشكال هندسية غير منتظمة (خشنة ومتعرجة)،متشابهة ذاتيا،ويمكن تجزئتها إلي أنظمة جزئية،وكل نظام جزئي منها مكافئ للنظام الأصلي ككل"

الفراكتال هو " شكل هندسي غير منتظم (خشن،متعرج)،ومتشابه ذاتيا يمكن تجزئته إلي عدة أنظمة (أشكال) جزئية،وكل نظام جزئي منها مكافئ للنظام الأصلي ككل"،ويتصف شكل الفراكتال بالعديد من الخواص المميزة أهمها خاصيتين أساسيتين وهما (خاصية التشابه الذاتي،وخاصية البعد الفراكتالي) الذي يختلف من شكل إلي آخر حسب درجة تعقد الشكل نفسه.

- **الحس المكاني** :

قدرة عالية للطلاب في فهم وتفكير وإدراك العلاقات المكانية من خلال وصف وتفسير ودمج الأشكال الهندسية والعلاقات بينهم وتكوين صور عقلية لها وتخيلها ووصفها،والانطلاق بها باستقلالية بإجراء تجارب وتصورات ذهنية حولها ومن خلالها حتي يصل لأشكال جديدة لهذه الصورة،وتحليل خصائص هذه الأشكال وتطبيقها في المواقف الحياتية ووصف بعض الظواهر الفيزيقية.

- **السبورة التفاعلية** :

عبارة عن سبورة بيضاء نشيطة تعمل باللمس وهي وسيلة للتفاعل بين المعلم والمتعلم بطريقة شيقة وممتعة بحيث تشد انتباه المتعلم طوال الحصة وتجعله نشطا أثناء العملية التعليمية،ويقوم المعلم والمتعلم ببساطة بلمس السبورة ليتحكم بجميع تطبيقات الكمبيوتر وجميع البرمجيات التفاعلية والديناميكية في الأنترنت.

تعرف الباحثة إجرائيا مهارات استخدام السبورة التفاعلية بإنها قدرة المعلم علي القيام بأداء مهارات التعامل مع السبورة التفاعلية بشكل جيد،واستغلال كافة إمكانياتها في الموقف التعليمي بشكل تفاعلي مثل تصميم برمجيات تفاعلية وديناميكية وألعاب وأنشطة تعليمية من خلال السبورة التفاعلية،واستخدام الألعاب والأنشطة التعليمية والبرمجيات التفاعلية الموجودة بالسبورة التفاعلية،أوالتي تم إحضارها من الإنترنت،و تشغيل الفيديو دون الحاجة إلى الأجهزةالمعتادة لتشغيله.

- **مهارة** :

هي عبارة عن نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة.(فؤاد أبو حطب،آمال صادق،١٩٩١، ٣٢٠)

وتعرف الباحثة "المهارة" في هذا البحث بأنها قدرة الطلاب علي القيام بمجموعة من الإجراءات والخطوات والعمليات التي ينبغي تنفيذها عند استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية بكفاءة ودقة للوصول إلي الاستخدام الأمثل .

- **الإطار النظري** :
- **هندسة الفراكتال** :

تعد هندسة الفراكتال نموذج للرياضيات العصرية التي ظهرت نتيجة نظريات حديثة فى مجالات وأفرع التوبولوجى،ونمت بتقدم علوم الكمبيوتر وأساليبه وتطبيقاته فى الرسوم والنمذجة.

وهي فرع من فروع الرياضيات يختص بدراسة سلوك وخصائص الأشكال غير المنتظمة والتى يصعب دراستها بالهندسة الإقليدية،وهي هندسة الطبيعة حيث تصف الطبيعة حولنا من جبال وسحب وأشجار بالإضافة لكونها نموذجا يحتضن الفن الرياضي القديم والحديث .

وتتميز هذه الرياضيات بتطبيقاتها الواسعة وبدورها الأساسي في نمو نظريات علمية ورياضية معاصرة مثل نظرية الهيولية (الفوضي) Chaos،ونظرية النظم الديناميكية غير الخطية non linear dynamical systems .

- **نشأة هندسة الفراكتال** :

تمتد جذور نشأة هندسة الفراكتال إلي القرن السابع عشر علي يد العالم الرياضي والفيلسوف ليبنز (Leibniz) والذي ابتكر فكرة التشابه الذاتي التكراري Recursive Self – Similarity وذلك من خلال تعريفه للخط المستقيم علي أنه منحني أي جزء من هذا المنحني يشبه المنحني ككل.

ثم اكتشف كلا من كانتور (Cantor 1883)،وبيانو (Peano 1890)،وكوخ (Koch1904)،وسيربنسكي (Sierpinski 1915) للأشكال التي تتضمن تشابه ذاتي لأي عدد من المقاييس،وفي أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين قام بوانكاريه (Poincare)،وكلين (Klien)،وفاتو (Fatou)،وجوليا (Julia) بالبحث في الدوال المتكررة مرحليا في المستوي المركب ،وقد اختلفت أهداف هؤلاء العلماء من دراستهم هذه الأشكال والتي تسمي حاليا الفراكتالات الكلاسيكية،فنجد كانتور علي سبيل المثال طور مجموعته للغبار بنظرية المجموعات،بينما درس كوخ منحني رقائق الثلج في أبحاثه عن المنحنيات المتصلة،وجوليا اهتم بإيجاد جذور المعادلة المركبة ع ٣-١ =صفر باستخدام طريقة نيوتن،ولقد استخدموا طريقة الرسم باليد لعدم وجود التقنيات المتاحة حاليا .لذلك لم يستطيعوا توليد أشكال فراكتال

تتسم بالتشابه لعدد من التكرارات المرحلية اللانهائية،وكان يطلق علي هذه الأشكال المسوخ الرياضية (MathematicalMonsters) . (M.L,Frame,B.B.Mandelbrot,2002,202)أثار سؤال بنوا ماندلبروت Benoit Mandelbrot (البولندي المنشأ والفرنسي الموطن)عند جلوسه على شاطئ انجلترا واستمتاعه بالمنظر الخلاب والجو الساحر حول ما طول شاطئ إنجلترا؟ ودفعه هذا التساؤل إلي البحث في الأشكال المتشابهة ذاتيا والمتمثلة في أعمال بعض الرياضيين السابقين وصولا إلى اكتشافه هندسة الفراكتال،حيث قام بتوضيح أسس هذه الهندسة فى تقريرنشره عام ١٩٧٥م،ثم قدم كتابه The Fractal Geometry عام ١٩٨٣م،وصف فيه عديد من مفاهيم هندسة الفراكتال وأمثلة ونماذج عديدة موضحا فيها كيفية ربطها بالطبيعة (مكة البنا، ٢٠٠١ ، ١٩٠)

اسم فراكتال (Fractal) من الفعل اللاتيني (Fractus) ويعني يكسر أو يفتت (To break)،ولذلك يترجم البعض هندسة الفراكتال Fractal Geometry بالهندسة الكسورية أو هندسة الفتافيت .

وتعرف نظلة خضر الفراكتالات علي أنها أشكال غير منتظمة (خشنة،متعرجة) لها نفس المظهر بأي (تكبير- تصغير) فجزء صغير من الشكل يبدو كأنه مثل الشكل الكلي (نظلة خضر،٢٠٠٤، ٤٧)

وقد عرف جيمس جلايك هندسة الفراكتال بأنها الهندسة التي تحاكي الطبيعة في خشونتها،وعدم استوائها،أو دقة حوافها،وأنها هندسة الأشياء المتراكمة، والمكومة،والمجعدة،والملتوية،والملتفة (جيمس جلايك ، ٢٠٠٠، ٨٢)

ومما سبق يمكن القول أن هندسة الفراكتال هي هندسة الأشكال غير منتظمة (خشنة ومتكسرة) والتى تتكون من أجزاء غير منتهية متداخلة بمختلف القياسات،هذه الأجزاء هى صورة مصغرة من الشكل الأساسى.

- **طبيعة هندسة الفراكتال**:

لقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة ثورة كبيرة في الرياضيات حيث ظهر ما يسمي بالرياضيات العصرية،ومن هذه الرياضيات العصرية ما يعكس الفن الرياضي وأعاجيب الفكر الرياضي واعاجيب الفكر الرياضي المتجدد مثل هندسة الفراكتال.

ولما كانت هندسة الفراكتال مثالا للرياضيات العصرية تعكس طبيعة التفكير الرياضي الذي أسهم في نموها .وهي طبيعة نصف عملية إنسانية تختلف عن طبيعة الرياضيات التي وردت لأصحاب مدارس الفكر الرياضي الآخري . (نظلة خضر،٢٠٠٤، ٢١- ٢٢)

فالشكليون يريدون أن يقولوا لنا ما هية الرياضيات؟،والبحتويون يريدون أن يقولوا لنا من أين تأتي؟،والعمليون يريدون أن يقولوا كيف

نعلمها؟،والتطبيقيون يريدون أن يقولوا ما فائدتها؟،أما النصف عمليين يريدوا أن يقولوا ما معني أن نقوم بعملها؟،ويروا أن الرياضيات متغيرة وإنسانية واجتماعية وسياسية وتصحح من أخطائها. حيث إن الرياضيات العصرية بما فيها هندسة الفراكتال إنسانية لأنها تخاطب العقل والقلب والمشاعر والإحساس والخيال،بالإضافة إلي أن لها لمسات فنية وجمالية تدعو إلي الانجذاب والتعلق بها. (نظلة خضر،٢٠٠٤، ١٧٣)

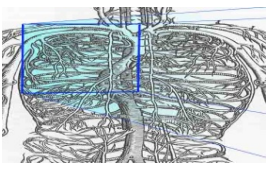
- **خصائص هندسة الفراكتال** :

تتميز الفراكتالات بعدة خصائص أساسية منها : (Wolfgang,2002,14. Lorenz,E (Mandelbrot,B,2002,200-220)،(رضا أبو علوان،٢٠٠١، ١١٥-١٢٠)،(سوسن موافي،٢٠٠٤، ١٢- ٢٠)،(نظلة خضر،٢٠٠٤، ١٣٩)

- **التشابه الذاتي** self similarity :

التشابه الذاتي أحد الخصائص الأساسية لأشكال الفراكتال،والتى تعني أن الشكل يمكن تقسيمه إلى أجزاء كل جزء هو نسخة تقريبية للشكل الكلي،ولكن بمقاييس مختلفة. بمعني أنه إذا أخذنا جزءا من الأجزاء التي يتكون منها شكل الفراكتال وقمنا بتكبيره عدة مرات فإننا سنحصل في النهاية علي الشكل الأصلي.

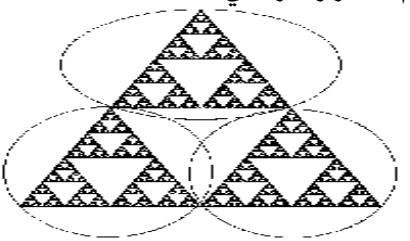
وكل شكل فراكتال هو شكل متشابه ذاتي،وليس كل شكل متشابه ذاتي بالضرورة يكون فراكتال.



ويمكن التفرقة بين ثلاثة أنواع من التشابه الذاتي كما يلي :

- **تشابه ذاتي مضبوط** :

يعد أقوى أنواع التشابه الذاتي ويعني عند تقسيم الشكل الكلي إلى أجزاء أصغر ، فإنها تتشابه تماما مع الشكل الكلي و هو يظهر في الفراكتالات المتولدة باستخدام التكرار المرحلي



- **تشابه ذاتي ظاهري** :

وفيه تبدو الفراكتالات متطابقة إلى حد ما (ولكن ليس تماما) على مقاييس تكبير مختلفة، تحتوي فراكتالات التشابه الذاتي الظاهري على نسخ مصغرة من كامل الفراكتال و لكن بأشكال غير منتظمة،وهو غالبا ما يكون في الأشكال المولدة بطريقة الدوال المتكررة مرحليا.

- **التشابه الذاتي الإحصائي** :

يعد من أضعف أنواع التشابه الذاتي،وفيه الأنماط المتشابهة ذاتياً (بمقاييس مختلفة – المصغرة) لا تتكرر بشكل مضبوط تماما،ويسمي أيضا التشابه الذاتي في الطبيعة ومن أمثلته : الرعد ، فرع شجرة وتفريعاته ، ريشة طائر،مقطع لمخ حيوان،شريان وتفرعاته،نهر وروافده،تشققات أرض جافة،مقطع لرأس قرنبيط .

- **البعد الفراكتالي** (fractal dimension) :

يمكن تعريف الفراكتال بأنه ذلك الشكل الذي بعده الفراكتالي اكبر من البعد التوبولوجي له،وذلك البعد يدل علي مدي تعرجات (تعقد) الشكل،وكلما زاد تعقد الشكل كلما زاد البعد الفراكتالي له،ويسمي البعد الفراكتالي بالبعد الكسري وهو ما يختلف عما أعتاد عليه الرياضيين؛ فالبعد دائما عدد صحيح موجب فاللنقطة ليس لها أبعاد،والمستقيم له بعد واحد،والمستوي له بعدان،والفراغ له ثلاثة أبعاد وهكذا.

ولكن الفراكتال هو شكل يختلف عن القطعة المستقيمة فهو أكثر تعقيدا ولذلك استخدم ماندلبروت بعد اكبر من البعد التوبولوجي للقطعة الميتقيمة وأطلق عليه البعد الفراكتالي،كما أنه كلما زاد تعقد الشكل الفراكتالي كلما زاد البعد الفراكتالي له.

وقد اختار ماندلبروت البعد الذي قدمه هاوسدورف ليعبر عن البعد الفراكتالي D حيث أن البعد التوبولوجي عندما يطبق علي شكل معقد غير بسيط يسمي بعد الصندوق. $D= \lim_{\epsilon \to 0} \log N(\epsilon)/\log \epsilon^{-1}$

وبأخذ القيمة المطلقة لبعد الصندوق واستبدال اللوغاريتم العادي بأساس ١٠ باللوغاريتم الطبيعي بأساس e أمكن لماندلبروت أن يعرف البعد الفراكتالي كالتالي :

"هو القيمة المطلقة للنسبة $\log N(\epsilon)/\log \epsilon^{-1}$ (Mandelbrot, B, 1983, 219)حيث N عدد الخلايا المقسم إليها الشكل (سواء قطعة مستقيمة ، مربعات ،مكعبات)،ϵ هي طول الخلية المقسم إليها الشكل.

و هكذا يمكن تعريف البعد الفراكتالي للشكل المتشابه ذاتيا بأنه" هو القيمة المطلقة للنسبة $\log N(\epsilon)/\log \epsilon^{-1}$ (حيث$N(\epsilon)$عدد الخلايا المقسم إليها الشكل على أساس تقسيم الطول بقطع مستقيمة جزئية طول كل منها ϵ)، و للدقة الرياضية لابد أن تتقارب النسبة لقيمة ثابتة .

ومن الخصائص الغريبة لأشكال الفراكتال أن البعد الفراكتالي يكون واحدا لأشكال فراكتال تبدو مختلفة كل الاختلاف فى مظهرها " البعد الفراكتالي لمنحنى كوخ لرقائق الثلج هو نفسه البعد الفراكتالي للشاطئ الإنجليزى "

- **أساليب حسابية لإيجاد البعد الفراكتالي** :

(Davis ,Betsey &Others ,2008) ,(Debnath ,Lokenath, 2006)
(Lorenz,E Wolfgang ,2002)

- **الطريقة التحليلية** :

تعتمد تلك الطريقة على العد لمكونات المولد الذي يولد الفراكتال وإيجاد عدد القطع المستقيمة $N(\epsilon)$ التي طول كل منها ϵ حيث ϵ طول القطعة المستقيمة الجزئية التي نقسم بها القطعة المستقيمة الأصلية ثم نطبق القاعدة التالية: $D = \log N(\epsilon) / \log \epsilon^{-1}$

- **طريقة الشبكة التربيعية** :

وهي طريقة تستخدم أكثر في التطبيقات العملية،وهي تعتمد على عدد الخلايا التي تغطي الفراكتال $N(\epsilon)$،والخلايا عبارة عن مربعات لشبكة تربيعية طول كل منها ϵ وإيجاد النسبة $D=\log N(\epsilon) / \log \epsilon^{-1}$ ،وعندما $\epsilon \rightarrow 0$ نحسب البعد الفراكتالي.

- **طريقة المسطرة** :

تستخدم هذه الطريقة أيضا فى التطبيقات العملية،وقد استخدمها ماندلبروت لإيجاد البعد الفراكتالي للشاطئ الإنجليزي للإجابة على التساؤل " ما طول هذا الشاطئ؟ "ويتم عن طريق قياس الشكل بمسطرة (تمثل قطعة مستقيمة ϵ) عن طريق عددها الذي يغطي الشكل $N(\epsilon)$ ومن التمثيل البياني لهذه البيانات ينتج شكل يمكن من خلاله التوصل إلي مستقيم الأكثر لياقة لهذه البيانات .

- **الحساسية للأحوال الأولية** (Sensitivity to initial conditions) :

أن التغيرات الطفيفة المتعلقة بالأحوال الأولية ربما تحدث فارق كبير في النتائج،ويكمن السبب في أن تكوين الفراكتال يعتمد دائما علي تطبيق قاعدة واحدة بصورة متكررة إلي ما لانهاية،وتسمي هذه الخاصية بظاهرة الفراشة (Butterfly Phenomenon)،وقد جاء هذا الاسم من افتراض أن قيام أحد الفراشات بتحريك أجنحتها في مكان ما يعمل اضطرابا طفيفا في الهواء،والذي يمكن أن يتضاعف تضاعفا هائلا علي مدي الوقت إلي الحد الذي يمكن أن يحدث أحد الأعاصير في مكان أخر بعيد جدا.

- **أشكال تولدت نتيجة تطبيق قاعدة رياضية أو تحويل هندسي بعدد غير منتهية من المرات** : (Developing through an infinitely iterations)

ترتبط الفراكتالات بهندسة التكرارات (Iteration Geometry)، بمعني تكرار

نفس الشكل الهندسي وفقا لقاعدة محددة،وتستخدم هذه القاعدة ناتج كل تكرار كمدخل للتكرار التالي له،ويكون الشكل الناتج في التكرارات المرحلية وصورة مشابه للشكل المبدئي وفقا لخصائص القاعدة المطبقة،وهذه القاعدة أخذ الشكل المبدئي وتنقله من تكرار إلي التكرار التالي وذلك بعدد غير منته من المرات،ويكون كل تكرار أكثر تركيبا من التكرار الذي يسبقه.

- **طرق توليد الفراكتالات** :

ويتم توليد الفراكتالات باستخدام طريقتين : (نظلة خضر،٢٠٠٤)
(Virginia (Lorenz,E .Wolfgang,2002) (Davis,Betsey&Others,2008) State,dep.Of Education,2009)

- **التكرارات المرحلية** Iteration :

يقصد بالتكرار المرحلى iterate استخدام نواتج أية دالة أوعملية فى أية مرحلة كقيمة لنفس الدالة فى المرحلة التالية،أى أن التكرار هو عملية يكون خلالها مخرج المرحلة الأولى هو مدخل للمرحلة الثانية.

وترتبط عملية التكرار المرحلي بعملية توليد الفراكتالات المشهورة مثل فراكتال كانتور،وفراكتال كوخ،وفراكتالات سيربنسكي،وفراكتال بيانو،وفيما يلي عرض أمثلة لطرق توليد هذه الفراكتالات بطريقة التكرار المرحلي.

- **مجموعة كانتور للغبار** Cantor set :

قدمها الرياضي الألماني جورج كانتور George Cantor في القرن التاسع عشر و تعتمد مجموعة كانتور على استبعاد الثلث الاوسط للقطعة

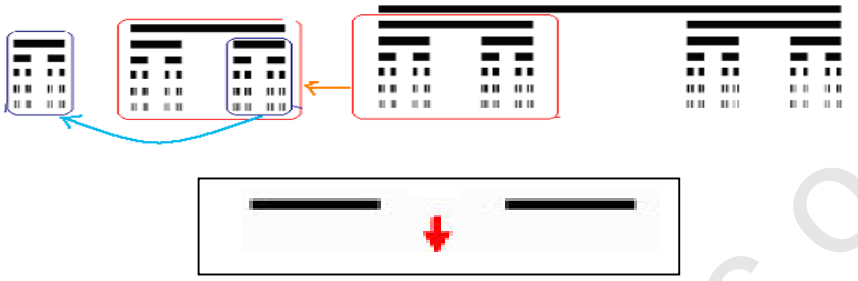
المستقيمة فى كل تكرار مرحلي iterations كما بالشكل التالي:

- **خطوات توليده بالتكرار المرحلي** :

- نرسم قطعة مستقيمة بطول مناسب.
- قم بتثليث هذه القطعة ثم انزع الثلث الأوسط من تلك القطعة لتصل إلي التكرار الأول .
- قم بتثليث كل قطعة من القطعتين الناتجتين وانزع من كل قطعة الثلث الأوسط لتصل إلي التكرار الثانى،وهكذا بالتكرار المرحلي حتي اللانهاية نصل إلي مجموعة من النقط أو الغبار بدلا من القطع المستقيمة ليس لها طول .

- **خصائص فراكتال كانتور** :

أي مجموعة جزئية من مجموعة كانتور هي نسخة مصغرة من المجموعة ككل (خاصية التشابه الذاتي).



للبعد الفراكتالي $\epsilon=1/3$,$N=2$

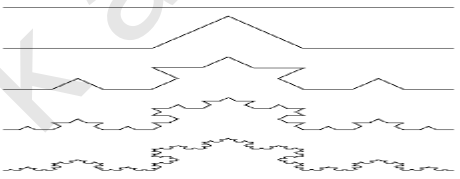
$$D=\log N(\epsilon)/\log \epsilon-1$$

$$D=\log 2 /\log 3 = 0.6309$$

من الشكل السابق نلاحظ أن طول مجموعة كانتور في اللانهاية يساوي صفر.

- **منحنى كوخ لرقائق الثلج** Koch snow flake curve :

أطلق عليه هذا الاسم العالم الرياضي السويدي فون كوخ (١٩٠٤ م) ،و الشكل التالي يوضح شكل منحني كوخ:

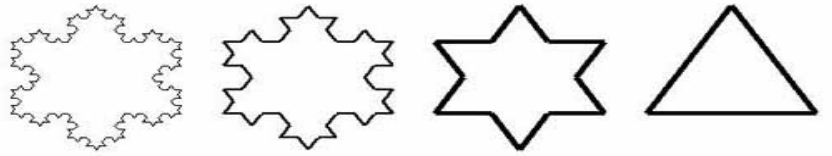


- **خطوات توليده بالتكرار المرحلي** :

- نبدأ بقطعة مستقيمة .
- نستبدل الثلث الأوسط بضلعى مثلث متساوي الساقين مساوي لهذا الثلث مكونا شكل من أربع قطع مستقيمة وهو التكرار المرحلي الأول و يسمى بالمنحني المولد .
- نستخدم المكون السابق لإنشاء التكرار الثانى واستبدل الثلث الأوسط لكل قطعة مستقيمة بمثل متساوي الساقين،نكرر ما سبق في كل التكرارات.

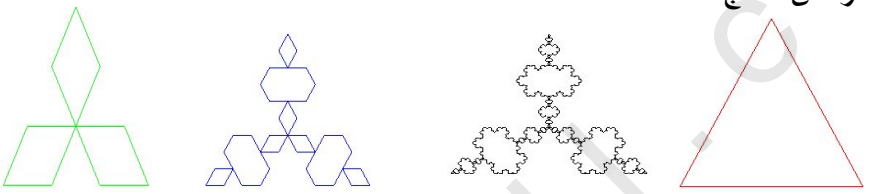
بتطبيق المولد السابق على كل ضلع من أضلاع مثلث متساوي الأضلاع فأننا نحصل على التكرارات الموضحة في الشكل التالي :

obeikandl.com



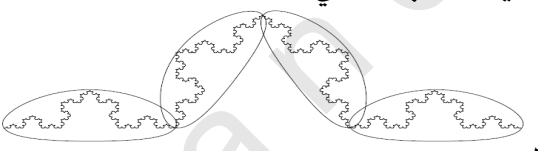
تطبيق المولد (العكسي) للمولد السابق (إلى الداخل) على مثلث متساوي الأضلاع كالتالي :

فإننا نحصل على التكرارات الذى يطلق عليه فراكتال كوخ العكسي لرقائق الثلج .



- **خصائص منحني كوخ لرقائق الثلج** :

نتحقق من خاصية التشابه الذاتي



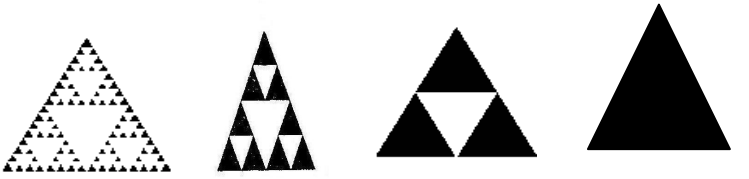
البعد الفراكتالي $N=4$، $\epsilon=1/3$

$D=\log 4/\log 3 = 1.26$

محيط منحني كوخ لانهائي بينما مساحة منحني كوخ محدودة لا تتعدي مساحة الدائرة المرسومة حول المثلث الأصلي وهى أحد الخصائص الفريدة لهندسة الفراكتال.

- **فراكتال مثلث سيربينسكي** Sierpinski fractals :

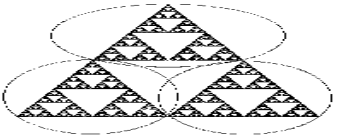
قدم هذا الفراكتال الرياضي البولندي Sierpinski في عام ١٩١٦ م،ويعرف جوان gasket سيربينسكي والشكل التالي يوضح مثلث سيربينسكي :



- **خطوات توليده بالتكرار المرحلي** :

- **نبدأ بمثلث متساوي الأضلاع بطول ضلع مناسب** :

- نصل منتصفات الأضلاع ثم ننزع المثلث من المنتصف فنصل إلى التكرار الأول.
- كرر نفس العملية على المثلثات الثلاثة وننزع المثلث الأوسط،وعند التكرارات اللانهائية نصل إلى شكل متشابه ذاتيا على كل المقاييس (اللانهائية في الصغر) الذي يكاد يخلو شيئا فشيئا من مثلثاته الجزئية الداخلية.



- **خصائص مثلث سيربينسكي** :

ينقسم الشكل إلى مجموعة من المثلثات المتشابهة ذاتياً علي كل المقاييس.

البعد الفراكتالي N=3 ، Є=1/2

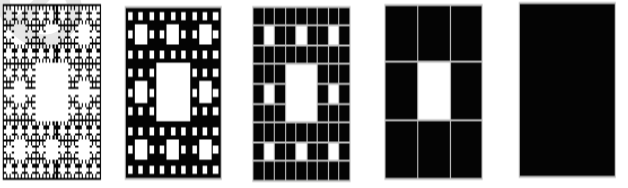
. D= log3/log2=1.58496

مساحة منحنى سيربينسكي في اللانهاية تساوي صفر.

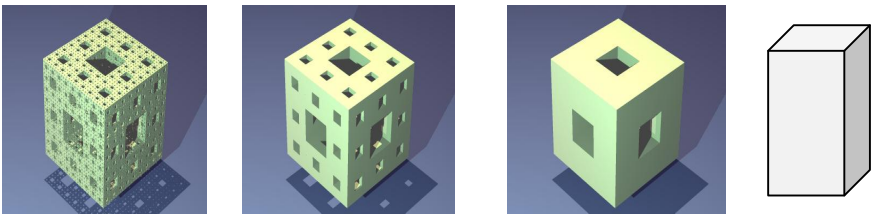
واذا كررنا نفس الفكرة على هرم ثلاثي الأبعاد بنزع الهرم الأوسط نكون كوننا هرم سيربينسكي ثلاثي الأبعاد كما في الشكل التالي :

حجم هرم سيربينسكي في اللانهاية يقترب من الصفر.

و إذا كررنا نفس الفكرة و لكن على مربع حيث نقوم بننزع المربع الأوسط , فنحصل على بساط سيربينسكي كما هو موضح بالشكل التالي:



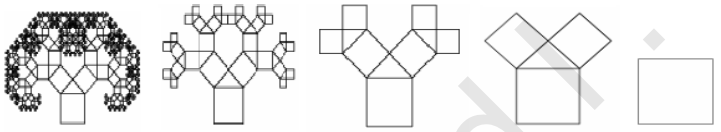
مساحة مربع سيربينسكي تساوى صفر في اللانهاية.- وإذا كررنا نفس الفكرة على مكعب حيث نقوم بنزع االمكعب الأوسط لكل وجه فإننا نحصل علي إسفنجة منجرManger sponge كما موضحة بالشكل التالي :



حجم إسفنجة منجر في اللانهاية يساوي صفر.

- **فراكتال شجرة فيثاغورث** :

سمي فراكتال الشجرة بهذا الاسم نسبة إلي العالم الرياضي فيثاغورث،وذلك لأن كل ثلاثة مربعات متماسكة تكون مثلث قائم الزاوية وهو شكل يستخدم عادتا فى إثبات نظرية فيثاغورث .



ويتضح تكوين فراكتال شجرة فيثاغورث كما بالشكل :

- **خطوات توليده بالتكرار المرحلي** :
  - نبدأ برسم مربع .
  - انشأ مثلث قائم الزاوية متساوى الساقين على أحد أضلاع المربع .
  - ننشئ مربعين على كل ضلع من أضلاع القائمة لنحصل على التكرار الأول نكرر الخطوات السابقة عدة مرات وصولا لشكل الشجرة السابق.
  - وخصائص هذا الفراكتال نلاحظ التشابه الذاتى،ومساحة الشجرة تنمو فى حدود لا نهائية.
- **أنظمة الدوال المتكررة مرحلياً** (Iterated Function Systems (IFS :

أنظمة الدوال المتكررة مرحليا (IFS) iterated function system تتميز بتطبيقاتها الواسعة،واستخدامها في توليد بعض الفراكتالات المشهورة والفراكتالات التي تحاكي الطبيعة، كما تستخدم في عمل المناظر الطبيعية في خلفيات أفلام الكارتون،وفي محاكاة الظواهر الطبيعية،والتي تقتصد مكان كبير في التخزين في ذاكرة الكمبيوتر،والتي يستحيل إيجاد مكان لتخزينها في حالة تسجيل الظواهر الطبيعية .

وتستخدم أنظمة الدوال المتكررة مرحليا لتوليد بعض الفراكتالات عن طريق تكرار تطبيق تحويل (أو تحويلات)هندسي خطي آفيني (انتقال، تصغير ،تدوير) علي مضلع – كشكل مبدئي- معين لعدد من المرات،ويمكن توضيح

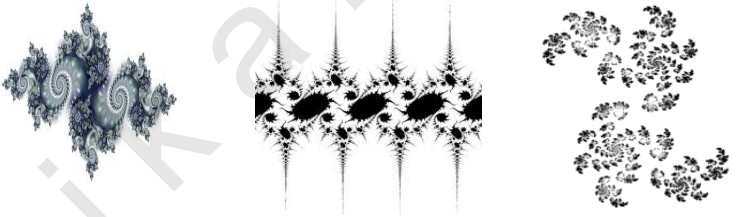
عملية تكوين الفراكتالات المولدة بأنظمة الدوال المرحلية باستخدام برمجيات الكمبيوتر.

وقد تتولد بعض الفراكتالات باستخدام الدوال المتكررة مرحليا (IFS) عن طريق التكرار المرحلي لدوال جبرية غير خطية،ويتم فيها التحكم في مدخلات كل تكرار،ويظهر التشابه الظاهري في هذا النوع فتكون الأنماط المتشابهة لا تتكرر بشكل مضبوط تماما حيث تتضمن هذه الفراكتالات علي نسخ مصغرة للفراكتال ولكنها ليست متشابهه تماما مع كامل الفراكتال ومن أمثلة هذه الفراكتالات مجموعة جوليا ومجموعة ماندلبروت .

مجموعة جوليا The Julia sets :

قدم الرياضي جوليا Julia مجموعته و هو في الخامسة و العشرين من عمره ذلك في عام ١٩١٨ م،حيث أنه كان مهتما بالدوال التكرارية مرحليا،وخاصة الدوال المركبة،فدرس تصرف النقط علي المدي الطويل في المستوي المركب بالتكرار المرحلي للدالة : $Zn+1 = Z2 \quad n + C$ ،حيث C=a+bi بارامتر عدد مركب،وبتثبيت C واختيار قيم مختلفة لـ Z 0 سوف نحصل علي متتابعة من الأعداد المركبة،فعندما يكون C=0 فإن مجموعة جوليا تكون دائرة،وأما إذا أخذنا C عدد مركب لا يساوي الصفر فإن مجموعة جوليا تصير أكثر تعقيدا.

وتتخذ مجموعة جوليا منحني فراكتال معقد أو نقط مبعثرة تسمي غبار الفراكتال لجوليا،والشكل التالي يعرض أشكال مجموعة جوليا تم توليدها باستخدام الدوال المتكررة مرحليا باستخدام الكمبيوتر .

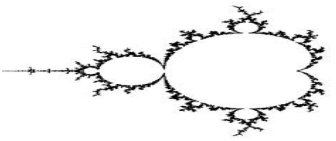


- **مجموعة ماندلبروت** Mandelbrot set :

اهتم ماندلبروت بمجموعات جوليا واخذ يدرس قيمة البارامتر C للدالة $f(x) = z2+c$ والتي تؤدي إلي تكون مجموعة جوليا المتصلة،وقد اعتبر ماندلبروت النقطة الحرجة للدالة هي النقطة z=0+01 والتي يبدأ منها عملية التكرار المرحلي.

وفي عام ١٩٧٨ م، استطاع ماندلبروت كتابة برنامج كمبيوتر لرسم مجموعة كل النقط في مستوي البارامتر التي تحقق اتصال مجموعة جوليا .

ويمكن تعريف مجموعة ماندلبروت علي أنها مجموعة كل النقط C في مستوي البارامتر للدالة $f(x) = z2+c$ في المستوي المركب،لها مجموعة جوليا المتصلة،بمعني لأي نقطتين في المسار يوجد مسار متصل بينهما يقع في المجموعة.



تعد أشكال مجموعة ماندلبروت أشهر وأغرب وأعقد فراكتال حتى الآن،كما تعد مجموعة جوليا مجموعة جزئية من مجموعة ماندلبروت.

- **تطبيقات هندسة الفراكتال** : (**نظلة خضر،٢٠٠٤**) : ,(Wolfgang,2002. (Davis,Betsey&Others,2008) (Lorenz,E

أصبحت هندسة الفراكتال لغة عالمية تطبق فى مجالات عديدة،فقد تغلغلت تطبيقات هندسة الفراكتال فى العديد من المجالات،مثل هندسة الاتصالات وعلم الفلك وعلم البيولوجى وغيره من المجالات،وقد أصبحت هندسة الفراكتال من أهم التقنيات فى مجال الكمبيوتر والرسوم البيانية،وفيما يلي بعض هذه التطبيقات:

- **الفيزياء** :

تطبق هندسة الفراكتال في الأنظمة الديناميكية والموجيات ونتج من تطبيقها مع نظرية الأنظمة الديناميكية التوصل إلي علم عصري جديد يسمي الأنظمة الدينلميكية غير الخطية أو أنظمة التعقد.

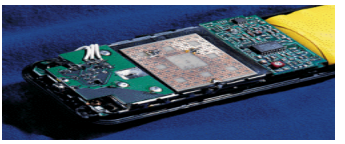
وترتبط هندسة الفراكتال بنظرية الفوضي (الهيولية)،والتي أدت إلي تنميتها وبلورتها،وهناك خصائص مشتركة بين هندسة الفراكتال ونظرية الفوضي (الهيولية) منها أن أي تغير في الشكل المبدئي للنظام قد يؤدي إلي تفاوت كبير في مخرجات النظام في نهاية المطاف مهما كان التغير المبدئي صغير (ظاهرة الفراشة).

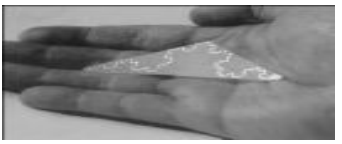
- **التكنولوجيا** :

لهندسة الفراكتال عديد من التطبيقات فى مجال التكنولوجيا ومن أهمها صناعة الآريال فالخصائص الرياضية لبعض أشكال الفراكتال يستفاد منها فى مجال صناعة الآريال فمثلا خاصية موجودة بفراكتال منحني كوخ هى " أنه شكل محيطه لا نهائى و مساحته محدودة قد يستفاد منها من خلال استخدام عدد لا نهائي من الأسلاك فى مساحات صغيرة و ليس ذلك فحسب إنما تنظيم الأريال على شكل فراكتال يساعد فى توليد موجات كهرومغناطيسية ذات كفاءة عالية.

بالإضافة إلي أن استخدام الآريال الفراكتالية من أفضل أنواع الآريال لرخص ثمنها ولخفة وزنها وإمكانية الحصول علي عدة قنوات متعددة يمكن استخدامها للإرسال والاستقبال.

لذلك استخدمت شركة موتورولا أشكال الفراكتال في صناعة أريال الموبايل،ساهم ذلك في توفير ٢٥٪ من التكاليف التي كانت تستهلك في





صناعة الآريال التقليدي،والشكل التالي يوضح أشكال الفراكتال المستخدمة في الآريال،كما استفاد منها بشكل كبيرأيضا فى صناعة الروبوت .

- **المجرات** :

بالنظر فى تركيب الكون من حولنا نستطيع إيجاد عديد من مظاهر التشابه الذاتى فالمجرات مكونة من أنظمة نجمية مثل النظام الشمسي والذى يتكون من كواكب تدور حولها أقمار،حقيقة كل تفصيل من الكون يحتوي على نفس الأنماط التجريبية،ويعد بساط سيربينسكى مثال لفراكتالات الكوكب وهو مفيد جدا فى نمذجة الكون

- **علم الأرض** :

تستخدم هندسة الفراكتال كأداة لوصف انبعاجات سطح الأرض،حيث يمكن من خلالها وصف وقياس طول السواحل من خلال استخدام خريطة بمقياس رسم معين،واستخدام المسطرة لإيجاد هذا الطول،ويكون طول الشاطئ أكثر دقة كلما كانت وحدة القياس أصغر.

- **علم الزلازل** :

فقد ساعدت نماذج الفراكتال بشكل كبير في مجال الوصف والتنبؤ بمواقع وأوقات الزلازل.

- **الفن** :

نجد تطبيقات الفراكتال تتمثل في ضغط الصورة،وهذا يعني التقاط الصورة ثم عرضها في صورة نظام دوال متكررة مرحليا مؤدية إلي أن تكون الصورة يمكن عرضها بسرعة وعند أي تكبير لأي مقياس مع احتفاظها بنفس درجة الوضوح .

كما تظهر تطبيقاتها في السينما والتليفزيون،من خلال تطبيق أنظمة الدوال المتكررة مرحليا IFS لعمل مناظر طبيعية فرضية خيالية كخلفية لأفلام الخيال العلمي والقصص الخيالية (مثل فيلم حرب الفضاء وحديقة الديناصورات)،بالإضافة إلي استخدامها في محاكاة الظواهر الطبيعية والتي تقصد بصورة كبيرة جدا التخزين في ذاكرة الكمبيوتر،والتي يستحيل إيجاد مكان لتخزينها في حالة تسجيل الظواهر الطبيعية.

الموسيقي أحد أشكال الفنون و بتحليل الإشارات الصوتية الناتجة عن تسجيل الموسيقي مثل Bach's first Brandenburg concerto واحد من الألحان الأولى لباخ وجد أنه توزيع فراكتالي ،كما يتضح التشابه الذاتي فى

إدراك الموسيقيين لتكوين السيمفونية المعتمده على تكرار بعض الأفكار الأساسية .

- **التصميم المعماري** :

تتضح خصائص الفراكتال (التشابه الذاتي،البعد الفراكتالي) في عمل تصميم المباني والنماذج المعمارية المختلفة والتي تتصف بدرجة عالية من الجمال والتناسق في مظهرها الخارجي،مثل كاتدرائيي كولونيا ،تاج محل،معبد راجرائي،كاتدرائية بوكروف.

- **الطب** :

إن جسم الإنسان ملئ بالفراكتالات لذلك فالتحليل الفراكتالي له تطبيقات عديدة في مجال الطب مثل دراسة أمراض الرئة مع استخدام أشعة X،والشعب الهوائية،وفي توصيف الشكل الدقيق لكريستالات الأنسولين زنك،وفي التحليل النوعي لرسم المخ والتصوير التجزيني للخلايا والتحليل النوعي للأعصاب،أمراض القلب،كسور العظام،السرطان ، أمراض الصدر الأيدز و DNA .

- **علم الاقتصاد** :

كما أن لهندسة الفراكتال تطبيقات فى مجال الاقتصاد حيث إنه يمكن تفسير التغيرات في الأسعار المالية باستخدام نموذج مستنبط من هندسة الفركتال geometry fractal أو الصورة الحديثة لها المسماة الفركتليات المتعددة multifractals لا تدّعي التنبؤ بالمستقبل على وجه الدقة،ولكنها توفر صورة أكثر واقعية لأخطار السوق،وفي ضوء المشكلات التي تواجه الأوعية الاستثمارية الجماعية الضخمة المسماة صناديق الأمان funds hedge، فإن من الصواب الاستفادة من دراسة النماذج التي توفر تقديرات أدق لاحتمالات الخطر.

وهناك العديد من الدراسات التي أهتمت بهندسة الفراكتال،منها الدراسات التالية:

- دراسة (رضا أبو علوان ، ٢٠٠١) هدفت هذه الدراسة إلي إعداد وحدة في هندسة الفراكتال يمكن تضمينها في برنامج إعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية والتعرف علي فاعلية الوحدة في إكتساب الطلاب المعلمين للمفاهيم المتضمنة في هندسة الفراكتال،حيث قام الباحث بإعداد وحدة في هندسة الفراكتال تتضمن بعض الخصائص الأساسية لهندسة الفراكتال وبعض الفراكتالات الهامة والمعروفة والتعرف علي طرق إنتاجها واقتصرت الدراسة علي مجموعة من طلاب الرياضيات بكلية التربية جامعة السلطان قابوس .
- دراسة (سوسن محمد عز الدين ،٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلي الكشف عن أثر تدريس بعض موضوعات هندسة الفراكتال باستخدام اللوحة الهندسية

على تنمية التحصيل و التفكير الهندسى،حيث قامت الباحثة باستخدام اللوحة الهندسية فى عرض بعض موضوعات هندسة الفراكتال بالنسبة لوحدتى التشابه و نظرية فيثاغورث و قد تمت الدراسة على طالبات فصلين من فصول الصف الثالث المتوسط بأحد المدارس الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية .

- دراسة (سها توفيق ،٢٠٠٦) وهدفت الدراسة الي الكشف عن فاعلية وحدة بنائية في هندسة الفراكتال بمصاحبة الكتاب الالكتروني في قياس مدي تمكن الطلاب المعلمين من الأساسيات المتضمنة في تلك الوحدة وفي تنمية بعض مستويات التفكير الرياضي الخاص بها لدي هؤلاء الطلاب، وقد تمت الدراسة على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة رياضيات باللغة الانجليزية بكلية التربية جامعة عين شمس.
- دراسة (رحاب صفوت،٢٠٠٦) هدفت الى قياس فاعلية الاستعانة بالإنترنت في تدريس بعض مبادئ هندسة الفراكتال في تنمية استقلالية التعلم لدى تلميذ الصف الأول الإعدادي،واتبعت الباحثة منهج بحوث العمل بهدف تحسين الوحدة وفقا لنتائج التجارب الاستطلاعية.
- دراسة (وائل عبد الله ،٢٠٠٨) هدفت الى قياس فاعلية وحدة فى هندسة الفراكتال باستخدام الكمبيوتر فى تنمية مهارات التفكير البصرى و الميل نحو الرياضيات الديناميكية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية،قام الباحث بقياس فاعلية وحدة فى هندسة الفراكتال فى تنمية مهارات التفكير البصرى الاتية : الذاكرة البصرية ، التدوير العقلى ، النمط البصرى،الاستدلال البصرى،الاستراتيجية البصرية ، تمت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى .
- دراسة (Fraboni and Moller ، 2008) هدفت الدراسة إلي تقديم هندسة الفراكتال كهندسة عصرية جديدة لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية،وتدريبهم علي كيفية تقديمها بطريقة تناسب طلابهم،وقد عرضت هذه الدراسة موضوعات هندسة الفراكتال من خلال أمثلة بسيطة لوصف طبيعتها وتقديم خاصية التشابه الذاتي،وكيفية عمل روابط بين موضوعات هندسة الفراكتال وموضوعات الرياضيات المدرسية مثل المتتابعات،والتماثل،والنسبة،والتناسب،والقياس،والكسور.
- وهناك دراسات أهتمت بتقديم مجموعة من الأنشطة في هندسة الفراكتال،منها دراسة (هبة محمد محمود ، ٢٠١٠) هدفت الدراسة إلي الكشف عن فاعلية برنامج لتدريس الهندسة مزود بأنشطة هندسة الفراكتال في تنمية الإبداع بمفهومه العصري لدي طلاب المرحلة الإعدادية،ودراسة (سها توفيق النمر ،٢٠١١) هدفت إلي بناء برنامج إثرائي في هندسة الفراكتال والهيولية،وقياس فاعليته في فهم الرياضيات وتقديرها والبحث المفتوح في الرياضيات العصرية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية.

- دراسة (محمد عادل محمد صقر،٢٠١٢) هدفت إلي بناء وحدة لهندسة الفراكتال وتدريسها باستخدام الكمبيوتر من خلال برنامجي (Power Point,GSP)في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي.
- يتضح من الدراسات التي تم عرضها أن بعضها اهتم باستخدام المستحدثات التكنولوجية كالكمبيوتر والكتاب الالكترونى والنت لتنمية أنماط التفكير والعمل على استقلالية المتعلم كدراسة (سوسن موافى ، ٢٠٠٤)،(رحاب صفوت ،٢٠٠٦)،(سها توفيق ، ٢٠٠٥)،(وائل عبد الله ، ٢٠٠٨)،وبعضها اهتم بتنمية أنماط مختلفة من التفكير كالتفكير البصرى،والتفكير الرياضى،والتفكير الابداعى،والتفكير التخيلي كدراسة (سوسن موافى ، ٢٠٠٤)،(رحاب صفوت ،٢٠٠٦)،(سها توفيق ، ٢٠٠٥) ،(وائل عبد الله ، ٢٠٠٨)، (محمد عادل محمد صقر،٢٠١٢)،أوصت معظم هذه الدراسات بضرورة تضمين الرياضيات المدرسية بالمراحل التعليمية المختلفة علي موضوعات هندسة الفراكتال لما لها من أهمية تطبيقية وتأثير فعال علي تنمية إحساس الطلاب بالطبيعة وإدراكهم لجمال الأشكال الهندسية وإثارة التفكير الرياضي لديهم من خلال إدراكهم للمفاهيم الأساسية لهندسة الفراكتال.

أما عن علاقة البحث الحالي بدراسات هذا المحور يتفق البحث الحالي مع دراسات هذا المحور من حيث الهدف وهو تضمين مناهج الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة علي وحدات من هندسة الفراكتال حيث إنها أكثر قربا للطبيعة المحيطة بنا ولما لها من أهمية تطبيقية في الحياة اليومية والعلوم المختلفة،ولكن هذا البحث يختلف عن دراسات هذا المحور في إنه لاتوجد دراسة تناولت هندسة الفراكتال في تنمية الحس المكاني،ولا توجد دراسة قدمة هندسة الفراكتال لطلاب الدراسات العليا إلا دراسة (سها توفيق،٢٠١١) ولكنها قدمت مجموعة من الأنشطة في هندسة الفراكتال،أما البحث الحالي سوف يقدم وحدة متكاملة في هندسة الفراكتال،كما أنه تم تقديم هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية بما تتضمنه من إمكانيات تكنولوجية مختلفة ومتنوعة.

- **السبورة التفاعلية** :

لابد من أن نؤكد على القول أنه لا غنى لكل تربوي يريد التطوير والارتقاء بعملة وتقديم الافضل لأبنائه الطلبة من استخدام كل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم.

ولقد أدت التطورات المتلاحقة في العلوم التربوية،ونظريات التعلم والتصميم التعليمي،وعلوم الاتصال والمعلومات،وعلوم الحاسب والتكنولوجيا،وغيرها من العلوم التطبيقية والنظرية إلي ظهور تجديدات مبتكرة في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم وتعلم الرياضيات بصفة خاصة،ومن هذه

التجديدات المبتكرة السبورة التفاعلية،وإدخال مثل هذه السبورة داخل الصف يؤدي إلي إلقاء الضوء علي أنواع جديدة من خبرات التعلم.

والبعض يستخدم مفهوم السبورة الذكية ويرجع السبب في ذلك إلي ترجمة المعني ترجمة حرفية،أما هنا تم استخدام مصطلح السبورة التفاعلية للتأكيد علي تفاعل المحتوي مع المستخدم (المتعلم) وليس مجرد استخدامها كأداة عرض بطريقة تقليدية،لذا فمصطلح السبورة التفاعلية هو المصطلح الأفضل لشمول وكمال المعني المراد.

وقبل أن نتعرف علي السبورة التفاعلية وأهميتها، سوف يتم توضيح المقصود بالتفاعلية فيما يلي :

يشير (نبيل جاد،٢٠٠١، ٤٢) إلي التفاعلية علي أنها علاقة متبادلة بين المتعلم من جهة والبرمجية التعليمية من جهة أخري وكلما زاد التفاعل المطروح في البرمجية، زادت كفاءة البرمجية تعليميا،وزادت رغبة المتعلم في التعامل معها،التعلم من خلالها. ويقصد بالتفاعلية استمرار التبادل الفكري بين المتعلم ومحتوي البرمجية، وكيف تعطي فرصة للمتعلم أن يتحكم في المحتوي وسير المعلومات في البرمجية،وذلك من خلال الاستجابات الصادرة من المتعلم نحو المعلومات المعطاة له،والتي يستعرضها من خلال برنامج الوسائط المتعددة .(خالد فرجون ٢٠٠٤، ٢٢٨)

تعتبر السبورة التفاعلية أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، وهي نوع خاص من السبورات البيضاء الحساسة وتمتاز بالتفاعلية ويتم التعامل معها باللمس وتستخدم لإجراء عروض علي الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة،ويمكن استخدامها في عرض محتوي برنامج العروض التقدمية Power Point،والكتابة علي معظم تطبيقات برامج المايكروسوفت أوفيس والإبحار في مواقع الإنترنت،كما يمكن أيضا تعليم مهارات استخدام الكمبيوتر علي سبيل المثال تعليم الطباعة باستخدام On screen keyboard،وتسجيل وإعادة عرض الدروس بعد حفظها ومن ثم عرض الدروس للمتعلم الغائب أو طباعة الدرس كاملا، أو ارساله بالبريد الإلكتروني عن طريق الإنترنت . وتتكون من سبورة بيضاء تفاعلية تعمل بنظام اللمس (Touch)،وتتضمن أربعة أقلام إلكترونية بألوان مختلفة للكتابة عليها،ومكان توصيل كابل USB،وأزرار التحكم بلوحة المفاتيح والفأرة والتعليمات،والماسحة،ومكان وضع الأقلام،ومكان مخصص لتثبيت أدوات إضافية بالجهاز.

واستخدام السبورة التفاعلية يسهل عملية تحضير الدروس للمعلم، وتوفر مرونة الاستعمال مع توفير الجهد فمن السهل جدا العودة للنقاط السابقة بدون تعب عند الحفظ،وتوفر اساليب توضيحية بدون تأثير علي البيئة،وتحقق متعة التدريس،وتمكن المتعلم من الوصول إلي الأنترنت.

واستخدام السبورة التفاعلية وملحقاتها يتيح للطالب أن يتفاعل مع معلميه ومن حوله و أن يكون طالب فاعل وايجابي داخل الصف.

بدأ التفكير في تصميم السبورة التفاعلية في عام ١٩٨٧ م من قبل كل من ديفيد مارتن ونانسي نولتون في إحدى الشركات الكبرى الرائدة في تكنولوجيا التعليم في كندا الولايات المتحدة الأمريكية، وبدأت الابحاث على جدوى اللوحة الذكية تتواصل ، ثم كان الإنتاج الفعلي لأول لوحة الذكية من قبل شركة سمارت في عام 1991 م . (٤)

كانت بدايتها من خلال التحكم باللمس في تطبيقات الكمبيوتر وتعتبر إحدي منتجات التكنولوجيا الذكية،ومن خلال استخدام السبورة التفاعلية تستطيع أن تكتب وتحفظ وترسل بالبريد الإلكتروني وتطبع كل ما تم شرحه علي السبورة ولا يتوقف الأمر عند ذلك الحد بل يمكن تصفح الأنترنت أيضامما يسهم بشكل مباشر في إثراء المادة العلمية من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم لكونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .كما تمكن من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها وذلك من خلال إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم،مما يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع الأداء عند التلاميذ الطلبة أو المتدربين. ،كل ذلك بدون استخدام لوحة المفاتيح أو الفأرة بل باستعمال القلم الإلكتروني الخاص بالسبورة.

وتستخدم كذلك لعرض الصور الثابتة والمتحركة بل يمكن استخدامها علي نطاق أوسع مع جميع الوسائط المتعددة التفاعلية بمستوي كفاءة عالي، ومن الممكن استخدام أي تطبيق من تطبيقات الكمبيوتر مع السبورة الذكية عن طريق اللمس على سبيل المثال الباوربوينت، الإكسل،الوورد،الفلاش، برامج الانترنت ٠٠٠٠٠٠٠٠ الخ٠

ويمكن القول أن السبورة التفاعلية لها درجة وضوح عالية،وسهلة في تركيبها وتشغيلها ولا تحتاج إلي مصدر تغذية خارجي،يمكن رؤية سطح السبورة من أي زاوية بوضوح،وبالتلي زيادة كفاءة العرض مما يجعلها عمليه وسهله،كتابة ونسخ ولصق ومسح وحفظ وطباعة وأخذ صورة لسطح المكتب

وتحريك وتكبير وتدوير الملف علي السبورة،الكتابة علي السبورة بالقلم الإلكتروني ثم تحويله إلي نص Text،التسجيل والتحكم في ملفات الفيديو ومساعدة المستخدم بالتسجيل المرئي لكل ما قام بكتابته باليد علي السبورة وكذلك الصوت علي ملف AVI

- **أهم مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية** :

(فاطمه عبدالحميد،،٢٠٠٩)،(ربي إبراهيم محمود،٢٠١١) (شيخة محمد صغير، ٢٠١١) ,(Pagett ,L .2007), (Mowbray ,L .2008) (Gast,DL,2007)

توفير الوقت : المعلم الملم باستخدام تطبيقات الكمبيوتر سيوفر الكثير من الوقت والمجهود في انتاج الوسيلة التعليمية في حالة استخدم اللوحة التفاعلية،حيث أنه ما علي المعلم سوى الضغط على برنامج النوت بوك وإدراج الصورة أو كتابة الكلمة المراد شرحها،وبامكانه بسهولة إذا ما كان متصلا بشبكة الانترنت الدخول إلى العديد من الموقع لتظهر له ملايين الصور أو الخرائط المرتبطة بالدرس المراد شرحة،بالإضافة إلي التكلفة المادية للوسائل التعليمية التى يحتاج لها المعلم كل عام،كما أن خاصية On " screen keyboard " توفر الوقت في البحث عن حرف حرف أثناء الطباعة فبمجرد الكتابة بالإصبع أو بالقلم الإلكتروني يتحول خط اليد لكتابة مطبوعة.

حل مشكلة نقص المعلمين :وذلك من خلال تطبيق الفصول الذكية في مدارسنا،فلا يخلو عام دراسي من وجود نقص في أعداد المعلمات أو المعلمين في بعض التخصصات ولو تم توفير هذه التقنية في مدراسنا أو في المدارس التي تعاني من نقص في الهيئة التدريسية،لما عانينا من هذه المشكلة المزمنة ٠

حيث أن الكاميرات التى يتم تثبيتها على السبورة التفاعلية هي من النوع الحساس بحيث أن أي طالب يمكنه طرح أي سؤال على المعلم أثناء الشرح حيث أن الكاميرات تتحرك تجاه من يرغب في طرح السؤال وبذلك يتحقق عنصر هام جدا وهو تفاعل المعلم مع المتعلمين ، وممكن أن يتنقل معلم المادة بين كلا من فصوله فلو كان لدينا مثلا نقص في معلم مادة الرياضيات في أحد المدارس فبإمكانه أن يدخل لفصل (أ) في مدرستة بحيث يتابعه طلبة فصل (ب) وطلبة فصل (ج) في مدرسة أخرى تعانى من نقص في معلمين مادة الرياضيات،هذا بحيث يتواجد المعلم في جميع هذه الفصول وفق جدول منظم ٠

التعاون بين المعلمات في التدريس:تتيح السبورة التفاعلية للمعلمين الفرصة للتعاون و تبادل المادة العلمية المشروحة في وقت سابق،كما يمكن من

خلال هذه السبورة أيضاً تبادل الآراء،والمقترحات بين المعلمين في الدروس ، والإطلاع على المواقع التعليمية مثل موقع وزارة التربية والتعليم وموقع ومنتدى الشركة الموفرة للسبورة التفاعلية

تثير حماس المعلمين : لقد ولدت ألواح الكتابة التفاعلية وأجهزة العرض قدراً كبيراً من الحماس بين المعلمين أنفسهم وزادت من نشاطهم وقابليتهم على التعلم.

تساعد المعلمين في تعزيز دروسهم : تسمح السبورة التفاعلية للمعلم من استيراد الصور والفيديو التي تخدم درسه من ملفاته الخاصة أو من شبكة الانترنت.

عرض الدروس بطريقة مشوقه وتعليم مهارات استخدام الكمبيوتر :يستطيع المعلم استخدام برنامج البوربوينت لعرض الدروس باستخدام السبورة التفاعلية،الكتابة على معظم تطبيقات برامج المايكروسوفت أوفيس،والإبحار في مواقع الانترنت المرتبطة بالدروس بشكل واضح مع طلبته،كما يمكن أيضا تعليم مهارات استخدام الكمبيوتر على سبيل المثال تعليم الطباعة باستخدامOn screenkeyboard

تسجيل وإعادة عرض الدروس : باستخدام السبورة التفاعلية يمكن تسجيل وإعادة عرض الدروس بعد حفظها ومن ثم عرض الدروس للطلبة الغائبين أو طباعة الدرس كاملا لهم،أو ارسالة بالأيميل عن طريق الانترنت وبالتالي لن يفوت أي طالب متغيب أي درس ٠

التعلم عن بعد: أهم ميزة تعزز من أهمية استخدام تقنية السبورة التفاعلية هي امكانية استخدامها في التعلم عن بعد باستخدام خاصية الفيديو كونفرنس أو النت ميتنج والتى تمكننا من عرض بعض الندوات والورش والمؤتمرات بين الدول المختلفة عن طريق شبكة الانترنت ٠

حفيز الطلاب على المشاركة :تعتبر السبورة التفاعلية وسيلة لزيادة وتسهيل مشاركة الطلاب داخل الفصل الدراسي ، وتحفيزهم لإثبات معرفتهم.

القضاء على حاجز الخجل عند الطلاب:عندما يرى الطلاب الخجولين تفاعل زملائهم مع السبورة التفاعلية تخلق لديهم رغبة في كسر حاجز خجلهم ، فكل ما يحتاجونه هو لمسة إصبع وتتم العملية بسهولة ، وبذلك لن نجد طلاب خجولين في اي فصل يحتوي على سبورة تفاعلية.

ترسيخ المعلومات في ذهن الطلاب :يجد الطلاب الصغار في السن صعوبة في حفظ عدة معلومات في آن واحد ، ويمكن القضاء على هذه المشكلة عن طريق استخدام الصور المتحركة والفلاشات والرسومات لتسهيل حفظ المعلومات ، وكل ذلك يتم باستخدام السبورة التفاعلية.

مفيدة لطلاب التعلم البطيء : لأنها تستخدم الرموز والصور وهذا يقرب المعرفة في ذهن الطالب.

- **معوقات استخدام السبورة التفاعلية** :

- ضياع فرصة الارتقاء بالعملية التعليمية بسبب الجهل باستخداماتها المتعددة
- عدم التحاق المدرس بدورات تدريبية حول تشغيل الجهاز وكيفية التعامل معه و إعداد الدروس المتوافقة معه.
- ارتفاع ثمن شراءها ، كما أن تكاليف صيانتها مرتفعة.
- عدم توفر متخصص في السبورة التفاعلية في المدرسة ليساعد المدرسين في استخدامها
- عدم توفر الإمكانات المادية و الفنية لإنتاج المواد التعليمية المناسبة للسبورة التفاعلية .
- عدم توفر الإمكانات المادية و التسهيلات لاستخدام السبورة التفاعلية في الصف مثل (توفر شبكة انترنت ، برامج تطبيقية ..إلخ)
- ندرة توفر كوادر وعاملين لصيانتها .

إن استخدام السبورة التفاعلية بطريقة يخلو منها التفاعل (تفاعل المحتوي مع المستخدم (المتعلم))يجعلها بمثابة وسيلة تعليمية تقليدية،لذلك فمن الضروري الأتجاه إلي إستخدام اللوحات التفاعلية بإسلوب إبتكاري ويتم ذلك بإضافة عناصر مثل عنصر التفاعل وهذا قد يساعد في تنمية مستويات التفكير العليا (الإبداع والإبتكار) لدي المتعلمين،وقد ينمي بعض المهارات المعرفية،ويساعد في التغلب علي بعض صعوبات التعلم لديهم،ويجعل العملية التعليمية أكثر متعه وإثارة وتشويقا.

- **التطبيقات المستخدمة في السبورة التفاعلية** :

- تشغيل الفيديو عن طريق الإنترنت دون الحاجة إلى الأجهزة المعتادة لتشغيله.
- تشغيل الصوت من خلال السبورة التفاعلية و استخدام هذا الصوت أثناء عرض القصص لهم كمؤثرات صوتية تخلق جو من المتعة والإثارة لدى الطلبة ،
- نستطيع من خلالها استخدام برامج الوورد ،والبوربوينت،والأكسل.
- استخدام الألعاب التعليمية الموجودة بالسبورة التفاعلية،أوالتي تم إحضارها من الإنترنت، مثل الألعاب المستخدمة في مادة الرياضيات ،على سبيل المثال يوجد لعبة يقوم الطالب من خلالها بإجراء عمليات الجمع والطرح والقسمة ، وأخرى يستطيع فيها تصنيف الأعداد إلى آحاد وعشرات ومئات ، وهناك لعبة أخرى يستطيع الطالب استخدامها في تصميم أشكال هندسية على هيئة إنسان أو أشكال الجمادات المختلفة.

- يمكن من خلال السبورة التفاعلية تصميم برمجيات تفاعلية وديناميكية،أو استخدام البرمجيات التي يتم إحضارها من علي الإنترنت،حيث أن هذه البرمجيات هي مجموعة من التمثيلات المرئية الإلكترونية التي تسمح بتفاعل المحتوي مع المستخدم (المتعلم) كما أنها توفر تغذية راجعة للمتعلم بصحة استجابته أو خطأها،وهي تمتلك صور ورسوم تفاعلية تتسم بعناصر الحركة واللون ولكنها تظهر للمتلقي في شكل ثابت أولا ومن ثم يمكن أن يقوم هو بشكل مباشر بتحريكها بطريقة بسيطة وسهلة وفق أغراضه التعليمية،والحركة التي يقوم بها المتلقي تتسبب في إنتاج مواد ومعلومات تدفع المتعلم نحو الاقتراب من الهدف،ويمكن أن يقوم بهذا العمل أي عدد من المرات للوصول إلي الأساس الرياضي المطلوب،وهي مرتبطة بموضوع الدراسة الهندسات الجديدة (أسقاطية،عقد،كروية)،ومصممة بلغة الجافا (Java Script) لما لها من إمكانيات كبيرة في هذا المجال.
- استخدام الصور وسحبها من السبورة التفاعلية وإمكانية تحريكها وعمل فيلم كرتوني يسهل على الطالب الفهم وهذا ينطبق على جميع المواد فمثلا بمادة الرياضيات هناك مسائل حياتية نستطيع تقريب فهمها للطالب من خلال عرضها بصور نقوم بتحريكها وعمل فيلم كرتوني منها

- **مستويات فان هيل والسبورة التفاعلية** :

إن فكرة السبورة التفاعلية بأشكالها المختلفة تتفق مع البحث الذي أجراه كل من التربويين الرياضيين الألمانيين بير فان هيل Pierre Van Hiele و ديك فان هيل Dike Van Hiele ،حيث أن الهدف الأساسي من السبورة التفاعلية يكمن في توجيه الطلبه خلال المستويات الثلاثة الأولي من التعلم،وتشجيع عملية الاستكشاف التي تعكس بصورة أكثر وضوحا كيف اخترعت الرياضيات: يتخيل الرياضي أولا،ويحلل المسئلة ثانيا،ثم يباشر الاكتشاف والوصول إلي العلاقات قبل أن يحاول إنشاء البراهين علي عكس الطريقة التقليدية التي تتوقع من الطلبه توظيف الاستنتاج والاستدلال (المستوي الرابع لنموذج فان هيل) منذ البداية دون أن يبذل ما يكفي من جهود لتمكن الطلبه من التخيل وتشجيعهم علي الإنشاء الهندسي Geometric Constructorوالتخمين.(Jay & Alfred ,2002 ,156)

وحيث أكدت دراسة (Sinan Olkun,N.Beylem Sinoplu,Deniz Deryakulu ,2009,1-12) أن دمج أنشطة هندسية في المناهج الدراسية للهندسة بحيث تكون في إطار نموذج فان هيل للتفكير الهندسي باستخدام المستحدثات التكنولوجية يجعل تعلم الهندسة أكثر فائدة للمتعلم.

- **مداخل استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية** :

- أداة عرض وتوضيح : يستخدم المعلم السبورة التفاعلية كأداة لعرض وتوضيح البناء الهندسي الذي يتضمن المعلومة أو المفهوم أو النظرية الهندسية مع الاستفادة من مميزات هذه السبورة (الحركة،الألوان....) بدلا من الشرح باستخدام الأدوات التقليدية.

- الاكتشاف الموجه (الأسئلة الموجهه) : يقوم المعلم بقيادة عملية البحث والتقصي وطرح أسئلة علي المتعلمين مثل (ماذا علي أن أحاول لاحقا؟،في أي مكان علي أن أنشئ مقطعا؟،أي شئ من الأشياء التي ينبغي أن أفكر بها مليا؟، ماذا لاحظت عندما بدأت بتحريك هذه القطعة؟)
- الاكتشاف المفتوح (الأسئلة المفتوحة) : تتاح الفرصة كاملة للمتعلم للتدريب علي السبورة التفاعلية ويتابع المعلم،ويتفقد المتعلمين ويجيب عن أسئلتهم واستفسارتهم،ويحل المشكلات التي قد تصادفهم .

- **تجارب عالمية في السبورة التفاعلية** :
- **السبورة التفاعلية في الولايات المتحدة الأمريكية** (Mary ،Bell,2012) :

بدأ (امولو ، شارون . (د.ت) ،٢٠١٢)،(محمد محمد عبدالهادي ،٢٠١١) التخطيط في تصميم السبورة التفاعلية في عام ١٩٨٧ من قبل كل من ديفيد مارتن ،ونانسي نولتون في واحدة من شركات تكنولوجيا التعليم في كندا الولايات المتحدة الأمريكية ،حيث توصلا لفكرة رائعة في محاولة ربط الكمبيوتر بلوحة حساسة تعمل كبديل لشاشة الكمبيوتر دون استخدام الفأرة ولوحة المفاتيح حيث يتم استخدام اللمس في التنقل ، بعد ذلك أصبحت الأبحاث في تنفيذ السبورة التفاعلية مستمرة ، وقد كان أول إنتاج للسبورة التفاعلية بشكل فعلي من قبل شركة سمارت في عام ١٩٩١، وفي عام ٢٠٠٤وضعت الولايات المتحدة الأمريكية خطة لتجهيز عدد كبير من القاعات الدراسية ما يقارب ١٠٠٠٠ قاعة بالسبورة التفاعلية كل عام ،وذلك لفوائدها النافعة للعملية التعليمية الشاملة، وتعتبر شركة بروميثيان من أشهر الشركات العالمية المصنعة لهذه التقنية.

دراسة عن تأثير السبورة التفاعلية على طلاب الصف الخامس في الولايات المتحدة وكان الصف يحتوي على ٦ إلى ٢٠ طالب مشارك في هذه الدراسة،وكان الغرض هو معرفة تأثير السبورة التفاعلية على تعلم الطلاب،وظهرت نتائج الدراسة ايجابية حيث اثر استخدام السبورة التفاعلية بشكل واضح في ارتفاع وتحسن مستوى تعلم الطلاب والطالبات،وكذلك اظهرت الدراسة ان السبورة التفاعلية تعطي المعلمين طرق اكثر عفوية وسهولة ومرونه للتعامل مع دروسهم وتجعلها جميلة وجذابة وتجعل المتعلمين اكثر حماس ودافعية للتعلم،بعكس السبورة التقليدية المملة التي لا تتيح للطلاب فرصة لاشراكهم في نشاط الدرس .

- **السبورة التفاعلية في كندا** (٥) :

عندما تم تقديم السبورة التفاعلية وشرحها للمعلمين بعد الانتاج الفعلي لها عام ١٩٩١ م كانت هي الحل المريح والصحيح للمعلمين الذين يطمحون للأشراك التكنولوجيا في التدريس والتعليم،وكانت السبورة التفاعلية هي الحل الصحيح والمجرب والأكثر متعة للطلبة أيضا،أصبح المعلمين بعد ذلك

مستخدمين دائمين لعدة أسباب لقد رأوا بأنفسهم فاعلية السبورة التفاعلية في تحفيز الطلبة وبث الرغبة فيهم للاشتراك في الدرس،ومكنت المعلمين من الوصول الى جميع فئات الطلبة وتنمية مهاراتهم،وجدوا أنه هناك تناسق في طريقة عمل السبورة واحتياجات الطلاب،ومناسبتها لذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لوجود خاصية التلاعب بالأدوات حيث بإمكان الطالب أن يستخدم اصبعه للكتابة و التحكم بالسبورة،أيضا القدرة على تحريك شريط الادوات من أعلى الصفحة الى الاسفل لتمكن أقصر الطلبة من الوصول إلي الادوات وتنفيذ الاوامر،هناك أيضا بعض الطلبة الصغار الذين كانوا يواجهون مشكلة فيما يتعلق بالتحكم بالفأرة وتحريكها ولكن مع السبورة التفاعلية كل ما عليهم هو أن يقوموا بلمس ما يريدون،ولقد رأى المعلمين بالمدارس أن استخدام السبورة التفاعلية يجعل الدرس من الممكن أن ينتهي خلال عشرين دقيقة بطريقة ممتعة و تعليمية في الوقت نفسه أكثر من الطريقة التقليدية،هذه التقنية الحديثة تدخل المتعة في العملية التعليمية وفي الوقت نفسه تلبي حاجات كل من المعلم و الطالب .

- **السبورة التفاعلية في قارة استراليا** :

منذ أن ادخلت السبورة التفاعلية في الفصول الدراسية على الصعيد العالمي كانت هناك مجموعة من المتحمسين لنشر هذه التكنولوجيا في الفصول الاسترالية ،وكان ذلك في الآونة الأخيرة من عام ٢٠٠٨ ،وبالفعل تم ادخالها للمدارس والمعاهد والجامعات،وذلك لتطوير التعليم في استراليا ومواكبة التكنولوجيا الهادفة والايجابية،وقد لاقت هذه الخطوة نجاح باهر على الصعيد الاسترالي،ورأى المعلمين انها تكنولوجية مطورة في العرض لتحسين طريقة التعليم من مناقشة ومشاركة . كذلك في المدارس الابتدائية الاسترالية التي استخدمت هذه التقنية،وفي دراسة قاموا بها على المعلمين والطلاب ووجدوا انها ساهمت في تطوير العملية التربويه والدروس التي تحتوي على الكتابة والقراءة والحساب تطورت كثيرا.(Jennifer Way,2009)

- **السبورة التفاعلية في قارة أسيا** :

لقد تم إجراء العديد من الدراسات باستخدام السبورة التفاعلية لإثراء العملية التعليمية،فقد قامت Singapore's City Harvest Education Centre باستخدام السبورة التفاعلية،وهي تعتبر من المدارس الخاصة في سنغافورة،وبدأ هذا في عام ٢٠٠٦ عندما قرر مدير المدرسة بوضع السبورة التفاعلية في أربع فصول دراسية،وتوصلوا إلي أن السبورة التفاعلية لها تأثير ايجابي في إثراء التعليم،ومن بوادر ايجابيات السبورة التفاعلية فقد لاحظت معلمة الفيزياء أن طلبتها أصبحوا أكثر تفاعلا خلال مناقشة الدرس وأكثر تفاعلا في النشاطات الصفية،ومن خلال المقابلات التي أجريت مع التلاميذ في المدرسة أكدوا أن التعليم أصبح أكثر متعة مع استخدام السبورة التفاعلية من سابقة فالطلبة يتذكرون ما تعلموه من خلال التعلم التفاعلي بصورة أفضل. (عائد منصور، ٢٠١٢)

- **السبورة التفاعلية في العالم العربي** :

حيث بدأت فكره دخول السبوره التفاعليه لمدارس العالم العربي ضمن ما يطلق عليه عمليه التعلم الالكتروني،وذلك لإحداث نقله نوعيه في مسيره التعليم واستثمار القدرات الكبيره التي تتيحها تكنلوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق جوده التعليم ورفع كفاءته وتحقيق كفاءه المواد الدراسيه في جميع مراحل التعلم ومراعاه الفروق الفرديه بين الطلاب في سرعه التعلم وتنميه شخصيه الطالب ليكون منتجا للمعرفه وليس مجرد متلقي وليكون عنصرا فعالا،ولكن العالم العربي لم يحسن استغلال هذه التكنولوجيا بالشكل المناسب الصحيح لها،حيث يستخدمها كثير من المعلمين إن لم يكن معظمهم،مثل السبورة التقليدية،أو كمجرد أداة لعرض ملف ما علي الطلاب.

أما عن البحث الحالي سوف يتم استخدام السبورة التفاعلية لاعتبارها من المستحدثات التربوية والتكنولوجية التي ظهرت في السنوات الأخيرة بشكل مناسب وصحيح يجعلها مدخل يساعد في جعل المادة العلمية أكثر حيوية ومعني للمتعلم،وتتيح له خبره مباشرة مع المشكلة من خلال التفاعل مع الشكل،وتقدم أمثلة واقعية واضحة تساعد المتعلم علي الفهم،وتسمح بإقامة أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلا أو تقليدا لمواقف من الحياة،بالإضافة إلي إنها تحقق التفاعلية مع المستخدم،حيث إنها تجعل المتعلم أكثر نشاطا وحيوية أثناء العملية التعليمية فباستطاعته التحكم في البرمجيات التي تقدمها وتحريكها وتغيير شكلها في أي وقت ومتى شاء،وبالتالي يصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية،وهذا يعد من أهم الأهداف التربوية التي نسعى إلي تحقيقها نظرا لافتقادها في بيئة التعلم التقليدية،وبالتالي تزداد دافعية المتعلم وإقباله علي العملية التعليمية،

كما أنه سوف يتم توجيه إهتمام كبير في هذا البحث (وحدة تتضمن سيناريو كامل لمهارات استخدام السبورة التفاعلية بفاعلية في العملية التعليمية) بتدريب المعلمين علي استخدام السبورة التفاعلية بفاعلية في العملية التعليمية.

- **الحس المكاني** :
- **مفهوم الحس المكاني** :

الحس هو قدرة عالية للتلاميذ في الفهم والتفكير في التعامل مع المحتوي من خلال وصف وتفسير ودمج الأشكال الهندسية واكتشاف الأخطاء واستنباط العلاقات والنتائج من خلال موقف تدريسي نشط يربط الهندسة بالمواقف الحياتية.(رمضان رفعت ،٢٠٠٧، ١١٢)

والحس المكاني هو قدرة الفرد علي تفسير المعلومات البصرية مستخدما الذاكرة المكانية(Bocciolatt et al,2008,1)

ويعرفه وليم عبيد بأنه شعور حدسي بما يحيط الشخص من أماكن وأشياء موجودة بها (وليم عبيد ،٢٠٠٤، ٣٩)

كما يعرف ماك Mack الحس بأنه قدرة الفرد علي الإدراك البصري للعلاقات المكانية في الفراغ والمعالجة الذهنية للمفاهيم . (Mack,2008,1) وهو قدرة الفرد علي فهم العالم الخارجي ويتكون من ثلاثة مكونات هما : التصور البصري وهندسة الفراغ والأشكال والتوجه المكاني . (Nes & Lange ,2007,215)

والحس المكاني هو الاحساس القائم علي البديهية حول الأشكال والفراغ ويرتبط بالمفاهيم الهندسية بصفة عامة مع ضرورة توظيف المعرفة المفاهيمية الهندسية في إدراك العالم الحقيقي (ناصر عبد الحميد،٢٠٠٧، ٢٨٧)

ومما سبق يعرف البحث الحالي الحس المكاني بأنه : قدرة عالية للطلاب في فهم وتفكير وإدراك العلاقات المكانية من خلال وصف وتفسير ودمج الأشكال الهندسية والعلاقات بينهم وتكوين صور عقلية لها وتخيلها ووصفها،والانطلاق بها باستقلالية بإجراء تجارب وتصورات ذهنية حولها ومن خلالها حتي يصل لأشكال جديدة لهذه الصورة،وتحليل خصائص هذه الأشكال وتطبيقها في المواقف الحياتية ووصف بعض الظواهر الفيزيقية.

- **مهارات الحس المكاني** :

تتمثل مهارات الحس المكاني في : (Bocciolatt et al , 2008,1)

- تفسير المعلومات البصرية باستخدام الذاكرة المكانية.
- التمييز بين الأشكال الهندسية .
- تنظيم الأشكال وتكوين صور لها في العقل.
- إدراك العلاقات بين الأشكال.

ويري البعض أن مهارات الحس المكاني هي :

(علاء متولي ، عبد الناصر عبد الحميد،٢٠٠٣، ٢٦٨)

- العمليات علي المساحات والحجوم.
- التقريب في المساحات والحجوم.
- التخيل وتكوين صور ذهنية.
- التفكير الهندسي.
- التأمل.

بينما يري (ناصر عبد الحميد ، ٢٠٠٧ ، ٢٨٨)أن مهارات الحس المكاني هي :

- إدراك أثر فكرة الأبعاد الأحادية والثنائية والثلاثية والكسورية.
- الإنشاءات الهندسية .
- التصور البصري الذهني.
- التمثيلات والنماذج والأنماط الهندسية.
- التحويلات الهندسية.

وفي ضوء ذلك يقترح البحث الحالي المهارات التالية للحث المكاني :

obeikandl.com

- **مهارة التصور** :

وهي القدرة علي إنشاء تصورات ذهنية للأشكال الهندسية باستخدام الذاكرة المكانية،وصف هذه الصور الذهنية في شكل كلمات منطوقة أو مكتوبة أو من خلال التعبير عنها بالرسم،وتفسير خصائص الأشكال الهندسية وتحديد ووصف العلاقات المكانية بين الأشكال في الفراغ بصورة رمزية ولفظية،ووصفها أيضا بعد إحداث بعض التغيرات لها.

- **مهارة التجربة الذهنية وتمثيلها**:

وهي القدرة علي إنتاج صور ذهنية وعلي اللعب بها وعلي التفكير فيها ومن خلالها حتي التمكن من الوصول إلي الشكل المطلوب،واحداث تغيرات في هذه الصور الذهنية للوصول إلي أشكال جديدة،ورسم وتمثيل وبناء الصور الذهنية من منظورات مختلفة.

- **مهارة التنبؤ** :

التنبؤ بالشكل بعد حذف (حذف بعض أجزاء الشكل) أو إضافة (إضافة أجزاء جديدة للشكل أو الدمج أو التركيب بين شكلين أو أكثر) أو استبدال (تغيير بعض أو كل أجزاء الشكل بآخر جديد) أو العكس (التدوير أو تحويل الجانب الأيمن إلي أيسر أو من الأمام إلي الخلف أو من أعلي إلي أسفل)،إعادة البناء (القدرة علي تنظيم الشكل بطريقة مختلفة.

- **مهارة التقدير التقريبي والحساب الذهني** :

القدرة علي تقدير مساحات وحجوم وأطوال الأشكال الهندسية والحكم علي معقوليتها،وتخمين وتقدير بدون قياس محيط ومساحة وحجم الأشكال الهندسية وأطوال اضلاعها .

- **مهارة تكوين وتوسيع الأنماط** :

القدرة علي تكوين تصورات ذهنية للأنماط وتوسيعها حتي اللانهاية،والقدرة علي الوصف والتعبير عن ما توصل إليه.

- **المهارات الحياتية** :

القدرة علي استكشاف تطبيقات الهندسة في العالم الواقعي،وفهم المعني الهندسي للعالم الواقعي،والتعبير عن المواقف الحياتية بالأشكال والنماذج الهندسية،وتطبيق المفاهيم والعلاقات المكانية وخصائص الأشكال الهندسية لحا مشكلات حياتية.

- **تنمية الحس المكاني** :

يري بياجيه أن قدرة المتعلم علي بناء وتحريك الأشياء في أوضاع مختلفة هي التي تنمي لديه علاقات مكانية وهندسية أكثر تقدما وتماسكا. (وليم عبيد ،٢٠٠٤، ١٠٢)

ويرتبط تنمية الحس بتوظيف العقل من خلال إدراك وفهم عالي للعلاقات والمفاهيم الهندسية والعمليات والنظريات وتوظيف الرياضيات من خلال

العمل والممارسة والملاحظة والقيام بالتجارب ومواجهة المواقف والمشكلات واكتساب المهارة في توظيف الهندسة في خدمة البيئة لإدراك بعض الظواهر بصورة تسمح بالإبداع والاكتشاف.

وهناك العديد من المداخل التي تعمل علي تنمية الحس،فقد أشارت نتائج دراسة "رمضان رفعت ٢٠٠٧" إلي فاعلية مدخل يجمع التعلم بالعمل والإنشاء الهندسي مضافا إليه بعض المستويات من نموذج فان هيل Van Hiele في تنمية الحس وفقا للخطوات التالية : (رمضان رفعت،٢٠٠٧،١١٦- ١٢١)

- الخطوة الأولي : تقديم أنشطة عملية بصورة فردية أو جماعية تسمح للطلاب بممارسة العمل والتجربة والملاحظة في صورة كلية محسوسة وفي ضوء الأسئلة الموجهة التي يعدها المعلم للوصول إلي بعض الأشكال الملموسة في صورة شاملة ووصفها،والتعامل مع الأشكال الملموسة لحل مشكلة بسيطة ما .
- الخطوة الثانية : تقديم مجموعة من الأنشطة تسمح للطلاب باستخدام عمليات الطي واللصق والقص والاستنتاج والتلوين والرسم الإنشائي وغيرها،والتي تسمح للطلاب بالوصول إلي تحليل المفاهيم إلي مكونات والعلاقات بين هذه المكونات،ووصف العلاقات القائمة بين مكونات الشكل والتعبير عنه،وتعميم بعض الخصائص علي مجموعة من الأشكال الهندسية،واستخدام بعض أدوات المنطق لاستنتاج خاصية معينة.
- الخطوة الثالثة : تقديم أنشطة تعتمد علي الإنشاء الهندسي وتسمح للطلاب بالمناقشة الجماعية مع بعضهم البعض أو مع المعلم للوصول إلي تعريف شكل هندسي معين من خلال بعض خصائصه،استنتاج بعض الخواص الهندسية،واستخدام الإقناع أو البرهان لإثبات صحة قضية أو مشكلة هندسية ما.
- الخطوة الرابعة : تقديم أنشطة تسمح للطلاب ببناء تصورات عن الأشكال والمواقف الهندسية تساعد الطلاب علي الوصول إلي استنتاج علاقات مشتركة بين مجموعة من النظريات الهندسية،وكتابة براهين واكتشاف براهين جديدة.

ويؤكد بيتر وآخرون (Peters et al , 2008) علي أن التعلم القائم علي الأنشطة العملية والتجارب اليدوية والمحسوسات والنماذج والمجسمات وتحليل المشكلات والمواقف الحياتية يؤهل الفرد لاستيعاب وفهم المعلومات والعلاقات الهندسية ومفاهيم الفراغ ويساعد علي تنمية الحس لدي الأفراد.

يشير ماك (Mack , 2008) إلي فاعلية الألعاب والموسيقي في تنمية الحس المكاني حيث أشار إلي أهمية استخدام المعلم للألعاب التعليمية وبعض القصص مع موسيقي في حصص الرياضيات بالإضافة إلي الاستعانة بمواقف حياتية لتنمية الحس المكاني لدي الطلاب.

ولتنمية الحس المكاني ينبغي أن يكون لدي الفرد خبرات متنوعة وعديدة وتوجيه اهتمامهم نحو علاقات بين الأشكال والأشياء،ومنظوراتها من جهات مختلفة (من أعلي ، ومن جوانبها)، وتأثيرات التغيرات في الهيئة والشكل والحجم،واستخدام خصائص توبولوجية (غير قياسية) مثل فوق ، تحت ، خلف ،في أنشطة وألعاب تتضمن تجميع شكلين أو تقسيم شكل أو النظر إليه أو تحويله لشكل آخر أو تدويره أو إزاحته (باستخدام الحاسوب وبالألعاب المباشرة)،وكل ذلك ينمي الحس المكاني. (وليم عبيد،٢٠٠٤، ٣٩)

ومما سبق يمكن القول أن تنمية الحس المكاني يتطلب استخدام طرق واستراتيجيات تدريس تعتمد علي التعلم بالعمل والإنشاء الهندسي والأنشطة التعليمية القائمة علي التصور البصري والملاحظة العملية والتجارب اليدوية والمحسوسات والنماذج والألعاب وبرامج الرسوم البيانية علي الكمبيوتر،وبعض القصص بالإضافة إلي الإستعانة بمواقف حياتية،وهناك العديد من المشاريع والدراسات التي توضح ذلك :

- مشروع (كارتر وآخرون Carter et al ،٢٠٠٠) هدف إلي تقديم مجموعة من الأنشطة لطلاب المرحلة المتوسطة بهدف استكشاف الرياضيات والعلوم من المواقف الحياتية،وتم تقسيم الأنشطة لأجزاء كان جزء منها خاص بالحس المكاني،وهدفت إلي زيادة قدرة الطلاب علي فهم الأشكال الهندسية والعلاقات المكانية من خلال المواقف الحياتية،بالإضافة إلي تقديم مجموعة من الألغاز لحلها وعمل تصميمات لأشكال هندسيةثلاثية البعد.
- دراسة (فيرنير وآخرون Furner et al،٢٠٠٤) هدفت إلي التحقق من فاعلية التعلم التعاوني والمعالجات اليدوية وأسلوب حل المشكلات علي تنمية قدرة الفرد علي فهم العلاقات المكانية وتكوين أنماط هندسية من أشكال بسيطة وقدرتهم علي الحس المكاني لدي طلاب المرحلة المتوسطة.
- دراسة (لاش وساكشوج Lach & Sakshaug ،٢٠٠٤) هدفت إلي التحقق من فاعلية الألعاب التعليمية عبر شبكة الانترنت في تنمية قدرة الطلاب علي الاستدلال الجبري والحس المكاني وحل المشكلات .
- دراسة (مولينا سيرانو Molina Serrano ،٢٠٠٤) هدفت إلي دراسة أداء تلاميذ الصف الأول الابتدائي علي مهام الحس المكاني في ضوء الثقافة واللغة وتحديد الإستراتيجيات التمثيلية التي يستخدمها الطلاب أثناء الرسم اليدوي للمجسمات والأشكال الهندسية ثلاثية البعد (الهرم،المكعب)،واشتملت مهام الحس المكاني علي مهام غير لفظية (الإدراك،التصور البصري).
- دراسة (نيس ولانج Nes & Lange ، ٢٠٠٧) هدفت إلي التحقق من فاعلية بعض النماذج والمعالجات اليدوية مثل (حجر نرد،عداد ،صندوق يحتوي علي عدد من البيض .....)في تنمية الحس المكاني والعددي لدي

الأطفال (٤- ٦) سنوات ودراسة العلاقة بين الحس المكاني والحس العددي،ولقد تم تقديم مجموعة من الأنشطة والمشكلات والمواقف الحياتية بهدف تنمية قدرة الطالب الرياضية وزيادة قدرته علي فهم العالم الخارجي.

- دراسة (ناصر عبد الحميد ، ٢٠٠٧) هدفت إلي استخدام الاوريجامي في تدريس الهندسة وبيان أثرها علي تنمية الحس المكاني والاستدلال الهندسي لدي تلاميذ المرحاة الابتدائية،ولتحقيق ذلك تم تحديد مكونات ومهارات الحس المكاني والاستدلال الهندسي مع تحديد استراتيجيات الاوريجامي في تدريس الرياضيات،كما تم اعداد دليل للمعلم يوضح كيفية التدريس باستخدام الاوريجامي مع بعض الأنشطة للتلاميذ وذلك في وحدة الهندسة والقياس بالصف السادس.

يتضح من الدراسات التي تم عرضها أن بعضها هدف إلي تنمية الحس المكاني باستخدام التعلم التعاوني والمعالجات اليدوية وأسلوب حل المشكلات مثل دراسة (فيرنير وآخرون Furener et al،٢٠٠٤)،(نيس ولانج Nes & Lange ٢٠٠٧)،ومنها من أستخدم الألعاب التعليمية مثل دراسة (لاش وساكشوج Lach & Sakshaug ،٢٠٠٤)،ومنها أيضا من استخدم الاوريجامي مثل دراسة (ناصر عبد الحميد ، ٢٠٠٧)،وبعض الدراسات هدفت إلي تقديم سلسلة من الأنشطة والمهام ذوات النهايات المفتوحة وكتب للمعلم والطالب بهدف تنمية الحس المكاني وبعض مكوناته مثل(كارتر وآخرون Carter et al ،٢٠٠٠) .

أما عن علاقة الدراسة الحالية بدراسات هذا المحور تتفق الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور من حيث الهدف وهو تنمية الحس المكاني،ولكنها تختلف عنها في محاولة تنمية الحس المكاني من خلال تقديم هندسة عصرية جديدة وهي هندسة الفراكتال بعد تبسطها وإظهار قربها للطبيعة المحيطة بالمتعلم وتوضيح تطبيقاتها في شتي مجالات الحياة،كما إنها تختلف عنها في استخدامها للسبورة التفاعلية لاعتبارها من المستحدثات التربوية والتكنولوجية التي ظهرت في السنوات الأخيرة،ولما توفره من مميزات عديدة في العملية التعليمية.

- **إجراءات البحث** :

- الإفادة من المبادئ النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بهندسة الفراكتال،ودراسة الاتجاهات الحديثة المرتبطة بالرياضيات العصرية من أجل تحديد الأساسيات المتضمنه في هندسة الفراكتال والمناسبة لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية (خصائص هندسة الفراكتال ممثلة في التشابه الذاتي والبعد الفراكتالي والطرق المختلفة لإنتاج الفراكتالات،وبعض الفراكتالات الشهيرة أمثال فراكتال كوخ،وبينو،وسيربينسكي..... وخصائصها وما تنطوي عليه من قواعد

رياضية،إلي جانب تقديم الأنشطة المتضمنة في كل فراكتال والتي يمكن أن تعمل علي زيادة الحس المكاني لدي طلاب مجموعة الدراسة،وذلك للإجابة علي السؤال الأول الذي نصه:ما الأساسيات المتضمنه في هندسة الفراكتال والمناسبة لطلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟ (ملحق ١).

- الافادة من الكتب والبحوث المرتبطة بالسبورة التفاعلية في إعداد قائمة مهارات استخدام السبورة التفاعلية،وذلك للإجابة علي السؤال الثاني الذي نصه:ما المهارات اللازم توافرها لدي المعلم لإستخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية بطريقة تفاعلية ؟ (ملحق ٢)

- **بناء البرنامج المقترح** :

في ضوء ما أسفرت عنه الخطوات السابقة تم بناء البرنامج من وحدتين وفقا للخطوات التالية:

- **الوحدة الأولي** :

في هذه الوحدة تم شرح المهارات اللازمة لأستخدام السبورة التفاعلية بالتفصيل مهارة مهارة،وتم تدريب الطلاب علي كل مهارة.

- **الوحدة الثانية** :

- **صياغة الأهداف العامة للوحدة** :

هي أهداف عامة تتناول النتائج النهائية لعملية التعلم في صورة خطوط عريضة لمحتوي البرنامج وهو في هذا البحث " أن يتم تنمية الحس المكاني والأداء المهاري الخاص باستخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية وذلك من خلال تدريس برنامج في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية "

- **تحديد الأهداف السلوكية (الإجرائية)** :

بعد تحديد الأهداف العامة للبرنامج تم صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية روعي فيها شروط صياغة الأهداف السلوكية الجيدة،وهي وصف السلوك النوعي الذي يتوقع أن يكون الطالب قادر علي أداؤه في نهاية كل درس،وهذه الأهداف موضحة في بداية كل درس من دروس البرنامج.

- **تحديد محتوي الوحدة وتنظيمة** :

في ضوء الأهداف العامة التي تم وضعها حيث تم مراعاة أن يكون المحتوي المختار محققا لهذه الأهداف .

- **الرجوع إلي بعض الكتب والمراجع والدراسات المرتبطة بموضوع البحث** :

تم تنظيم المحتوي في صورة سلسلة من الموضوعات بحيث يكون كل موضوع من الموضوعات مشمولا بمفهوم أو أكثر من مفاهيم وخصائص هندسة الفراكتال إلي جانب أن بناء المادة في صورة متدرجة تبدأ من البسيط إلي المجرد إلي الأكثر تجريدا،ومن الموضوعات التي أشتمل عليها البرنامج

خاصية التشابة الذاتي وهندسة الفراكتال،فراكتال منحني كوخ لرقائق الثلج، فراكتال بيانو وخصائصة،فركتال سيربينسكي.

- **تحديد الإستراتيجيات المناسبة لتدريس الوحدة** :

تم التركيز علي الاستراتيجيات التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية،بحيث يتحول دور المعلم من تلقين المعلومات إلي تيسير عملية التعلم،ويتحول دور المتعلم من تلقي المعلومات واستظهارها إلي دور نشط يبني المتعلم من خلاله معرفته.

- **الاكتشاف** : Discovery

حيث يقوم المعلم بخلق بيئة تعليمية تساعد المتعلم علي الوصول إلي مفهوم معين أو معلومة ما،ولا يعطي المعلم أي إجابات للمتعلم مهما كانت الأسباب ولكن عليهم الوصول إليها بأنفسهم،لذلك فهو يعد من طرق التدريس غير المباشرة.

- **التعلم عن طريق الاكتشاف يتضمن ثلاثة أنواع** :

- اكتشاف حر عادة ما يعرف علي أنه اكتشاف بدون تعليمات توجه الفرد إلي استجابة معينة.
- اكتشاف موجه عادة ما يحدث من خلال أسئلة متتالية تتابعيه تهدف إلي توجيه المتعلمإلي اتجاه بعينه للوصول إلي نتيجة محدده.
- اكتشاف مفتوح الطرفين يبدأ بإعطاء بعض المساعدات التي تقود المتعلم إلي الوصول إلي مجموعة من النتائج.

لحدوث التعلم بالاكتشاف يجب تزويد المتعلم بالعديد من الفرص والمواقف التعليمية التي تساعده علي الاكتشاف مع توفير الوقت المناسب والبيئة والمناخ الملائم،بالإضافة إلي تحديد التوقع المناسب من المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قدرته في الوصول إلي بعض النتائج في ضوء المعلومات المتوفرة لديه.

وحيث أن استخدام السبورة التفاعلية يمكن أن يقود المتعلم إلي اكتشاف علاقات وتعميمات وخواص وعمليات عقلية وبرهان لكثير من نظريات الرياضيات بطريقة سهلة وذات درجة عالية من الإقناع،قد يصعب علي الطريقة التقليدية إثبات صحتها بسرعة وبدقة وبوضوح،حيث أن الهندسة الثابتة لا تستطيع إكساب التعلم هذه الأنماط من السلوك وجعله أكثر قدرة علي الوصول إلي العديد من التعميمات أو العلاقات.

- **الأسئلة المتشعبة** :

وتعتبر من الأساليب الفعالة في تنمية القدرات الإبداعية لدي الطلاب لأن هذه الأسئلة أحيانا تتطلب إجابات متعددة للسؤال نفسه فهي تحفز الطلاب علي التفكير وتهيئ الجو المناسب لإستخدام قدراتهم الإبداعية كما تعمل علي إثارتهم من أجل المزيد من التعلم.

- **المناقشة** :

وتعتمد تلك الطريقة علي مناقشة الطلاب في كل ما صلوا إليه في كل جزء من أجزاء الدرس وهي عبارة عن مناقشة بين الباحثة والطلاب تدور أثناء تدريس البرنامج تمثلت إما في صورة أسئلة موجهة من الباحثة إلي الطلاب حول موضوعات البرنامج (أسئلة للإثارة- أسئلة للتفكير وإعمال العقل في البحث عن إجابة) أو في صورة اسئلة موجهة من الطالب إلي الباحثة حول أحد الموضوعات التي يجد الطلاب صعوبة في تعلمها وفهمها والقيام بها أو يجد الطلاب لبث في فهم أحد تلك الموضوعات وتعد هذه الطريقة وسلة من وسائل التقويم البنائي.

- **التعلم التعاوني** :

يتم تشجيع الطلاب للعمل مع بعضهم في مهمة مشتركين،وأن ينسقوا جهودهم ليتموا المهمة،واستخدام التعلم التعاوني يقتضي أن يعتمد فردان أو أكثر إعتمادا متبادلا الواحد علي الآخر أو الآخرين.

- **المحاضرة** :

وهي طريقة تجمع بين أسلوب الإلقاء وأسلوب المناقشة والحوار،وفيها تقوم الباحثة بالقاء المادة العلمية علي الدارسين،وتحاول أن تثير إنتباههم،وتجعلهم في حالة نشاط،كما أن الباحثة قامت بتطعيم هذه الطريقة بمجموعة من الأسئلة التي تبدأ بها الشرح وتترك للطلاب فرصة للتفكير في الإجابة عليها أثناء الشرح كنوع من تنشيط الذهن،وتعد تلك الطريقة ضرورية لتوضيح المفاهيم الأساسية والتي تقدم للطلاب لأول مرة.

- **تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها في التدريس** :

- الأنشطة الالكترونية التفاعلية : وهي مجموعة من التمثيلات المرئية المترابطة الخاصة بمحتوي البرنامج،وهي توفر فرص تعليمية شيقة للطلاب حول موضوع الهندسات الجديدة،وتجعل الطالب يتفاعل مع الحاسوب أثناء العمل عليها،كما أنها توفر تغذية راجعة للطالب بصحة استجابته أو خطأها.
- الأنشطة اليدوية الملموسة : هي مجموعة من النماذج التمثيلية المصورة الملموسة التي يكتسب الطالب من خلالها خبرات تساعده علي توضيح بعض المفاهيم المجردة وحل المشكلات الرياضية بشكل ملموس وبأكثر من طريقة،كما إنها تعمل علي تدريبه ضمنيا علي اكتشاف
- القوانين الرياضية بنفسه محاولة الوصول إلي حل يدوي ملموس،كما إنها توفر فرص تفاعل بين الطلاب والموقف التعليمية المختلفة.

- **وتم استخدام بعض الوسائل التعليمية أثناء عرض الدرس تمثلت في** :

- **مواقع تعليمية ترتبط بمحتوي البرنامج** :

وهي من أهم الوسائل التي تم الاستعانة بها في تدريس هذا البرنامج حيث إنها ساعدت علي توفير العديد من الخصائص من أهمها تنوع طرق وأنماط

تفاعل المتعلم أثناء العملية التعليمية مما يساعد علي مواصلة التعلم في بيئة تفاعلية تخاطب المتعلم.

- CD-ROM :

استخدمت الباحثة CD من إعدادها لعرض صور الفراكتالات في الطبيعة.

- **وذلك للإجابة علي السؤال الثالث** :

ما صورة البرنامج المقترح في هندسة الفراكتال المستخدم في تدريسه السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا؟ (ملحق ٣)

- **للإجابة علي السؤال الرابع والخامس من أسئلة البحث** :

- "ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تحصيل أساسيات هندسة الفراكتال لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟ "
- " ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الحس المكاني ومهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية؟ "

قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث كما يلي :

- **اختبار تحصيلي في هندسة الفراكتال (ملحق ٤) وقد تم إعداده وفق ما يلي** :

في ضوء الأهداف الإجرائية لمحتوي وحدة هندسة الفراكتال (الوحدة الثانية من البرنامج) تم صياغة مفردات الاختبار بحيث يتضمن أسئلة تقيس المستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق)،وأشتمل الاختبار علي ٣٠ مفردة، وتم وضع مجموعة من التعليمات وروعي فيها أن تكون واضحة بحيث تستطيع الطلاب فهم المطلوب منها بسهولة.

وتم تجريب الاختبار علي عينة استطلاعية قوامها (٢٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا،ومن خلال ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار بإعادة تطبيقها بعد أسبوعين علي أفراد العينة،وفقا لطريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest باستخدام معادلة بيرسون تم حساب معامل الإرتباط للإختبار حيث كان معامل الارتباط يساوي (٠,٩٥) أي نسبة الثبات (٩٥٪) وهي قيمة عالية ومقبولة،وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكمين"صدق المحكمين"،وأجريت بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين،وبذلك أصبح الاختبار صالح للتطبيق.

- **اختبار الحس المكاني (ملحق٥) وقد تم إعداده وفق ما يلي** :

بعد مراجعة الأدبيات النظرية،والدراسات المرتبطة بمجال تنمية مهارات الحس المكاني ،تم صياغة الاختبار في صورته النهائية،وتمثلت تلك المهارات في (٥مهارات) فيما يلي : (التصور. مهارة تكوين وتوسيع الأنماط. مهارة التجربة الذهنية وتمثيلها . مهارة التقدير التقريبي والحساب الذهني . مهارة التنبؤ) وتم تحديد هذه المهارات وفق طبيعة محتوي البرنامج المقترح لهندسة الفراكتال .

وتم صياغة مفردات الاختبار لقياس مستوي الطلاب في مهارات الحس المكاني المحدده وتم وضع مفردات الاختبار لقياس هذه المهارات،واشتمل اختبار الحس المكاني علي (٣٠) مفردة،وتم وضع مجموعة من التعليمات وروعي فيها أن تكون واضحة بحيث تستطيع الطلاب فهم المطلوب منها بسهولة.

وتم تجريب الاختبار علي عينة استطلاعية قوامها (٢٠) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا،ومن خلال ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار بإعادة تطبيقها بعد أسبوعين علي أفراد العينة،وفقا لطريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest باستخدام معادلة بيرسون تم حساب معامل الإرتباط للإختبار حيث كان معامل الارتباط يساوي (٠,٩٢) أي نسبة الثبات (٩٢٪) وهي قيمة عالية ومقبولة،وللتحقق من صدق الاختبار تم عرضه علي مجموعة من المحكمين "صدق المحكمين"،وأجريت بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين،وبذلك أصبح الاختبار صالح للتطبيق.

وقامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة للأداء المهاري الخاص بالسبورة التفاعلية (ملحق٦) وقد تم إعداده وفق ما يلي :

لتقويم الجانب الأدائي لمهارات استخدام السبورة التفاعلية،قامت الباحثة بصياغة مهارات استخدام السبورة التفاعلية في صورة قائمة،وتم قياس كل مهارة من خلال مستويات الأداء التي تتمثل في (٢- ١- ٠) (٢) تعني أدي المهارة بالمستوي المطلوب دون تردد من أول محاولة،(١) تعني أدي المهارة بعد تردد أو عدة محاولات،(صفر) تعني أن الطالب لم يؤدي المهارة.

ولكي تكون البطاقة صالحة للتجربة النهائية تم عرضها علي المحكمين "صدق المحكمين" وتم عمل التعديلات التي أوصوا بها،وتم تطبيق البطاقة علي العينة الاستطلاعية (٢٠طالب وطالبة) وتقييم أدائهم من قبل الباحثة،ثم تم تقييمهم من قبل أحد المتخصصات في تكنولوجيا التعليم اللاتي يقمن بتدريس مهارات السبورة التفاعلية،وتم حساب الثبات من خلال معادلة كوبر Cooper :

نسبة الاتفاق = [عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)] X ١٠٠وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٩٠٪ مما يدل علي ثبات البطاقة.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

في ضوء الهدف من البحث وتساؤلاته وفروضه،وضعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ويطبق عليها المتغير المستقل،وهو برنامج في هندسة الفراكتال باستخدام السبورة التفاعلية،مع تطبيق قبلي وبعدي لأدوات البحث،وسوف يتم حساب وتحليل البيانات والنتائج باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss).

- **مناقشة الفرض الأول** :

ينص الفرض الصفري المناظر للفرض الأول علي : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في الأختبار التحصيلي قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين،والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١) : يوضح قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب قبليا وبعديا في الأختبار التحصيلي في هندسة الفراكتال (ن = ٣٢)

التطبيق	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	نسبة الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا
قبلي	١.٦٩	%٥.٦	%٨١.٨	٠.٩٩٨	٧٣.٦٩٧	٠.٠٠١	٠.٩٩
بعدي	٢٦.٢٢	%٨٧.٤		٢.٥٢٤			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي للأختبار التحصيلي في برنامج هندسة الفراكتال والقياس لصالح التطبيق البعدي،وتدل قيمة إيتا علي أن حجم التأثير كبير جدا حيث بلغت (٠,٩٩) وبذلك فهي تقترب من أقصي قيمة لها وهي الواحد الصحيح،وبذلك يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

- **مناقشة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الصفري المناظر للفرض الثاني علي : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار الحس المكاني قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين،والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢): يوضح قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب قبليا وبعديا في اختبار الحس المكاني في هندسة الفراكتال (ن = ٣٢)

التطبيق	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	نسبة الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا
قبلي	١٠.٠٣	%٣٣.٤	%٤٨.٩	٢.٧٦٥	٢٣.٣٩٨	٠.٠٠١	٠.٩٥
بعدي	٢٤.٦٩	%٨٢.٣		٢.٠٣٩			

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الحس المكاني لصالح التطبيق البعدي،وتدل قيمة مربع إيتا علي أن حجم التأثير كبير جدا حيث بلغت (٠,٩٥) وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث.

- **مناقشة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الصفري المناظر للفرض الثالث علي : "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في الأداء المهاري قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين،والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣) : يوضح قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب قبليا وبعديا في بطاقة الملاحظة للأداء المهاري الخاص بالسبورة التفاعلية (ن = ٣٢)

التطبيق	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط	نسبة الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا
قبلي	١.٦٣	%٥.٨	%٨١.٩	٠.٩٨٨	٧٣.٦٨٨	٠.٠٠١	٠.٩٩
بعدي	٢٦.٢٧	%٨٧.٧		٢.٥٤٤			

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلي حدوث تقدم ملحوظ لدي الطلاب في الأداء المهاري الخاص بالسبورة التفاعلية،وتدل قيمة مربع إيتا علي أن حجم التأثير كبير جدا حيث بلغت (٠,٩٩) وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث.

- **مناقشة الفرض الرابع** :

ينص الفرض الصفري المناظر للفرض الثالث علي أنه " يتصف البرنامج المقترح بالفاعلية في تنمية التحصيل والحس المكاني والأداء المهاري لدي طلاب الدراسات العليا"،وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل لبلاك،والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٤) : نسبة الكسب المعدل لدرجات الطلاب في الأختبار التحصيلي واختبار الحس المكاني وبطاقة الملاحظة

الأختبار	متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي	متوسط درجات الطلاب في القياس القبلي	النهاية العظمي للأختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك
الأختبار التحصيلي	٢٤.٦٩	١٠.٠٣	٣٠	١.٢٢
اختبار الحس المكاني	٢٦.٢٢	١.٦٩	٣٠	١.٦٨
بطاقة الملاحظة	٢٦.٢٧	١.٦٣	٣٠	١.٦٩

ويتضح من الجدول السابق أن قيم نسبة الكسب المعدل لكل من الأختبار التحصيلي واختبار الحس المكاني وبطاقة الملاحظة تجاوزت (١,٢) مما يدل علي أن البرنامج المقترح يتصف بالفاعلية في تنمية التحصيل والحس المكاني وبطاقة الملاحظة لدي طلاب الدراسات العليا،وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

يتضح من النتائج السابقة أن تدريس البرنامج المقترح قد أسهم في تنمية بعض مهارات الحس المكاني ومهارات استخدام السبورة التفاعلية لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ويرجع ذلك إلي طبيعة هندسة الفراكتال وما تتضمنه من أفكار وخصائص عجيبة بعيدة التصور،وما تتضمنه أيضا من ارتباطات وتطبيقات وأمثلة بالطبيعة وكافة الكائنات الحية،ومعظم المجالات العلمية والأدبية،كما أنها أتاحت فرصا عديدة لعرض القوانين والنظريات والأشكال الهندسية حيث يستطيع كل طالب استنتاج خصائص كل شكل،وتكون لديه القدرة علي تمييز الأشكال الهندسية وتصنيفها والربط بين الأشكال وتنظيمها في العقل،وأتاحت أيضا فرصا عديدة للطلاب للتنبؤ بالشكل بعد تقسيمة من خلال ما تم تقديمه من أنشطه ،وكل ذلك كان له دور كبير في تنمية بعض مهارات الحس المكاني

بالإضافة إلي أن المبادئ النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بكل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم أكدت أن أهم مبدأ في استخدام التكنولوجيا وهو تحقق التفاعلية مع المستخدم،والسبورة التفاعلية تجعل المتعلم أكثر نشاطا وحيوية أثناء العملية التعليمية وبالتالي يصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية،وهذا يعد من أهم الأهداف التربوية التي نسعى إلي تحقيقها نظرا لافتقادها في بيئة التعلم التقليدية،وبالتالي تزداد دافعية المتعلم وإقباله علي العملية التعليمية،كما إنها تساعد في جعل المادة العلمية أكثر حيوية ومعني للمتعلم،وتتيح له خبره مباشرة مع المشكلة من خلال التفاعل مع الشكل،وتقدم أمثلة واقعية واضحة تساعد المتعلم علي الفهم،تسمح بإقامة أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلا أو تقليدا لمواقف من الحياة،كما أنها أتاحت فرص عديدة لطرح العديد من الأشكال التي يستطيع الطلاب وصفها بطرق عديدة ومختلفة،وتقديم العديد من الأنشطة والعروض البصرية التي تساعد الطالب علي الوصول إلي تصورات ذهنية للأشكال باستخدام الذاكرة المكانية ،ورسم وتمثيل الأشكال بطرق مختلفة،ووصف وقراءة خصائص الأشكال واستنتاجها،وتساعد الطالب علي التخمين والتقدير بدوق قياس محيط ومساحة الأشكال.

- **المراجع العربية** :

- أمل عبد الفتاح أحمد (٢٠٠٩) : فاعلية استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء احتياجاتهن التدريبية،مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي.
- امولو ، شارون . (د.ت)(٢٠١٢) : تأثير ألواح الكتابة التفاعلية على مفاهيم الطلاب في الصف لخامس وخبرات التعلم http: //teach .valdosta .edu/ are /Vol6no1/PDF % 20Articles/ Amolo SArticl e_ARE _format.pdf
- جيمس جلايك (٢٠٠٠) : الهيولية تفتح علما جديدا، ترجمة على يوسف على ،القاهرة،المجلس الأعلى للثقافة.
- ربي إبراهيم محمود أبو العنين (٢٠١١): أثر السّبورة التفاعلية على تحصيل الطلاب غير الناطقين المبتدئين والمنتظمين في مادة اللغة العربية،رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية

الآداب والتربية /قسم العلوم النفسية والتربوية في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

- رحاب صفوت (٢٠٠٦) : فاعلية الاستعانة بالإنترنت في تدريس بعض مبادئ هندسة الفراكتال في تنمية استقلالية التعلم لدى تلميذ الصف الأول،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة عين شمس .
- رضا أبو علوان(٢٠٠١) : فاعلية وحدة مقترحة هندسة الفراكتال" fractal geometry" لطلاب كلية التربية،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،جامعة عين شمس،العدد الثاني و السبعون.
- رمضان رفعت سليمان (٢٠٠٧) : الحس الهندسي في المرحلة الابتدائية والإعدادية،ما هيته،مهاراته،ومداخل تنميته (دراسة تجريبية)،المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،"الرياضيات للجميع"،دار الضيافة جامعة عين شمس.
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٧): التغيرات العالمية والتربوية في تعليم الرياضيات،المؤتمر العلمي السنوي الخامس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.
- سوسن محمد عز الدين (٢٠٠٤) : اثر تدريس بعض موضوعات هندسة الفتافيت (الفراكتلات) باستخدام اللوحة الهندسية على تنمية التحصيل و التفكير الهندسي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط ،كلية التربية للبنات جدة.
- سها توفيق محمد نمر (٢٠٠٦) : فاعلية وحدة بنائية مقترحة في هندسة الفراكتال Fractal بمصاحبة الكتاب الالكتروني في تنمية بعض مستويات التفكير الرياضي الخاص بها لدي طلاب كليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- سها توفيق محمد نمر (٢٠١١) : بناء برنامج إثرائي في هندسة الفراكتال والهيولية وقياس فاعليته في فهم الرياضيات وتقديرها والبحث المفتوح في الرياضيات العصرية لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- عائد منصور صالح (٢٠١٢) : دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات في اعداد المعلم واستراتيجيات التدريس في بعض الدول. (الولايات المتحدة . سنغافورة . ليبيا)، جامعة عين الشمس .
- علاء سعد متولي،عبد الناصر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الحس الرياضي وعلاقته بالإبداع الخاص والإنجاز الأكاديمي لدي طلاب كليات التربية شعبة الرياضيات. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،"تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع"،دار الضيافة جامعة عين شمس.
- فاطمه عبدالحميد (٢٠٠٩): السبورة الذكية (التفاعلية) .استرجعت في تاريخ ٢٢ يونيو ٢٠١٢، من &http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news task= sessionID=13&id=144&show
- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي،ط١،مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.
- شيخة محمد صغير (٢٠١١): أثر برنامج تعليمي باستخدام السبورة التفاعلية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بدولة الكويت.رسالة ماجستير،جامعة الكويت،الكويت.
- محمد أمين المفتي (٢٠٠٩) : الرياضيات وما بعد الحداثة – رؤية تحليلية،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة عين شمس،ع١٥١.

- محمد عادل محمد صقر (٢٠١٢) : فاعلية تدريس وحدة لهندسة الفراكتال باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة حلوان.
- محمد محمد .عبدالهادي (٢٠١١).السبورة الذكية التفاعلية http://www .abegs. org /Aportal/Blogs/ShowDetails?id=8549
- مكة البنا (٢٠٠١) : فعالية وحدة مقترحة فى الهندسة الكسورية لطلاب كلية التربية و أثرها على التفكير الابداعى و الاتجاه نحو الرياضيات ، المؤتمر العلمى السابع الرياضيات للجميع ، دار الضيافة من ١٧- ١٨ يوليو ، كلية التربية ، جامعة بنها.
- ناصر السيد عبد الحميد (٢٠٠٧) : تنمية بعض مكونات الحس المكاني والاستدلال الهندسي باستخدام (الأوريجامي) لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية،المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،"الرياضيات للجميع"،دار الضيافة جامعة عين شمس.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠١) : التصميم التعليمي للوسائط المتعددة،ط (١)،القاهرة،دار الهدي للنشر والتوزيع.
- نظلة حسن خضر (٢٠٠٤ أ): معلم الرياضيات و التجديدات الرياضية هندسة الفراكتال و
- تنمية الابتكار التدريسى لمعلم الرياضيات ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب.
- نظلة حسن أحمد خضر (٢٠٠٨) : تقوية إنسانية معلم الرياضيات ومبادئه وعاداته للتجديد كأساس الفاعلية التدريسية له،مجلة تربويات الرياضيات،مجلد الحادي عشر.
- هبه محمد محمود (٢٠١٠) : فاعلية برنامج لتدريس الهندسة مزودة بأنشطة الفراكتال في تنمية الإبداع بمفهومه العصري لدي طلاب المرحلة الإعدادية،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.
- وليم عبيد (١٩٩٨) : رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية (أطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات)(مع بداية القرن الحادى و العشرين)،مجلة تربويات الرياضيات،المجلد الأول .
- وليم عبيد (٢٠٠٤) : تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير،عمان:دار المسيرة للنشروالتوزيع.
- وزارة التربية (٢٠٠٧) : الأهداف العامة لتدريس الرياضيات،الكويت http://www .moe.edu.kw/ teacher-1/math/exams.htm
- وائل عبد الله (٢٠٠٨) : فاعلية وحدة فى هندسة الفراكتال باستخدام الكمبيوتر فى تنمية مهارات التفكير البصرى و الميل نحو الرياضيات الديناميكية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة تربويات الرياضية ، المجلد الحادى عشر ، كلية التربية ،جامعة بنها .

- **المراجع الأجنبية** :

- Barantley Michael (1998) : Fractal every where, Academic press , INC.USA.
- Interactive Whiteboard? A Baker's Dozen Reasons: Bell, Mary (2012):
- Why Use an.http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html

- Bocciolatt,J. & Gibbs,K. & Hyde,K & Lothrop,D. & Putnam,M. (2008):
- Geometry and Spatial Sense,Available at:http://www.2potsdam.edu/putnam05/geometry/Spatial.html.
- Carten,C.S. & Cohen, S. & Keyes, M. & Kusimo,P.S. & Lunsford,C. (2000) : Uncommon Knowledge:Projects That Help Middle-school-Age Youth Discover the Science and Mathematics in Everyday Life, Available at :http:/ /www. ael.org/ eric/voices /math.html.
- Davis,Betsey&Others (2008): Integration of Fractal Geometry into Mathematics and Science Curricula,Math Science Innovation Center.
- Debnath,Lokenath (2006): A Brief Historical Introduction to Fractals and Fractal Geometry,International Journal of Mathematical Education in Science & Technology,v37N1.
- Ebeid,William (2000) : The paradigm shift in Mathematics Education scenario for change,2nd scientific Conference for Egyptian Council of Mathematics Education,Cairo,Egypt.
- Fraboni, M., Moller, T. (2008) : Fractals in the Classroom , Mathematics teachers , Volume 102, Issue 3, Page 197.
- Furner,J.M. & Goodman,B. & Meeks,S. (2004) : Creating Tessellations With Pavement Chalk-Implementing Best Practices in Mathematics,Australian Mathematics Teacher,60(2),Eric database,EJ 743547 (full text).
- Jennifer Way (2009) : Interactive Whiteboards and Pedagogy in Primary Classrooms, (Australian Association for Research in Education), Canberra. .
- Jey Stepelman & Alfred S.Posamentier (2002): Teaching Secondary
- Mathematics,Techniques and Enrichment Units,Sixth Edition.
- Lorenz,E. wolfgang. (2003) : fractals and fractal architecture ,Vienna university of technology.
- Lach,T. & Sakshaug,L. (2004) : The Role of Playing Games in Developing Algebraic Reasoning,Spatial Sense,and Problem-Solving,Available at : http://www.Bnet.com.
- Mack,M.L. (2008) : Developing a sence of Space,Partnership for Learning,Available at : http://www.partnership forlearning .org/puplicatio
- M.L.Frame, B.B.Mandelbrot (2002): fractal, graphics and mathematics education, mathematical association of America (NAA).
- -Mandelbrot,B. & Frame,Michael (2002): Fractal,Graphics,and Mathematies Education,The mathematical Association of america.
- Molina-Serrano,Yolanda (2004) : Spatial Sense and Representational Strategies Used by Culturally and Linguistically Diverse First-Grade Students During the Performance of Spatial Sense Tasks,Doctoral Dissertation.State University of New York at Buffalo (full test).

- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2004) : Principles and Standards for School Mathematics.NCTM,Avaliable at : http://standards. nctm.Org/
- Naylor,M.(1999):Exploring Fractal in the Classroom;Mathematics Teacher,Vol.92,No.4,April,PP.360-364.
- Nes, F. V. & Lange, J. D. (2007) : Mathematics Education and Neurosciences: Relating Spatial Structures to the Development of Spatial Sense and Number sense,the Montana Mathematics Enthusiast,pp210-229,Available at www .math.umt .edu/ TMME/ vo14
- Peters,K. & Phelps,J. & Kelso,J. (2008): Spatial Sense:I Just Want To Fit In,Available at: www .nsa.gov/ teacher/es/ geom75 .pdf.
- Ohio Department of Education (2007) : Academic Content Standers K-12 Mathematics:Geometry and SpatialSense,Available at:http: //ims.ode.state.oh.us/
- Preston, C & .Mowbray, L. (2008, June). Use of smart boards for teaching, learning and assessment in kindergarten science. Teaching Science-the Journal of the Austrialian Science Teachers Association , 54 (2), 50-53. Retrieved from
- Shenton, A & .Pagett, L. (2007, November). From 'bored' to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. Literacy , 41 (3), 129-136. doi: 10.1111/j.1467-9345.2007.00475.x.
- Mechling, LC, Krupa, K & ،.Gast, DL (2007, March). Impact of smart board technology: an investigation of sight word reading and observational learning. The Journal of Autism & Developmental Disorders , 37 (10), 1869-1882. doi: 10.1007/s10803-007-0361-9. Interactive whiteboards and learning . (2010). (2010
- Sinan Olkun,N.Beylem Sinoplu,Deniz Deryakulu (2009), Geometric
- Explorations With Dynamic Geometry Applications based on Van Hiele Levels,international journal for Mathematics Teaching and Learning ,Ankara University,Faculty of Educational Sciences,Turkey http:/ / www. Cimt .plymouth. ac.uk/journal /olkun.pdf http:/ /project. edtech.sandi .net/montgeometry/ fractquest/m mexam
- http://germantownacademy.org/academic/us/math/geometry/stwoo/griffith/pictures.htmlhttp://math.oksa.edu/mathdept/dynamics/lecnotes/node32.htmlhttp://www.madinahx.com/t2038.html
- SMART Technologies Inc. Canada, Magic in a Primary Classroom 5)
- Retrieved June 27 ,2012 fromhttp: //www.oecd.org/document /23/0,3746 ,en_2649_ 39263294_38525052_1_1_1_1,00.html
- Retrieved 14 jule 2012 formhttp ://emag.mans.edu .eg/index.php?page =new& task=show& id=144ssessionID=13

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدى طالبات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي "

اعداد

د/عبيـــــر محمـــود عبد الغنـــي

مدرس المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي

كلية التربية النوعية جامعة عين شمس

obeikandl.com

obeikandl.com

" برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي"

د/عبير محمود عبد الغني

- **المستخلص** :

استهدفت هذه الدراسة إعداد وتجريب برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الحلقة الثانية من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي ولتحقيق هذا الهداف تم إعداد برنامج يشمل انشطة ووسائل تعليمية متنوعة ، كما تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوي المعرفة بالنفايات في ثلاث مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) ،ومقياس الوعي بقضية النفايات .

وقد تم تطبيق ادوات الدراسة علي عينة الدراسة قبل وبعد دراسة البرنامج ، وقد توصلت الدراسة إلي فعالية البرنامج المقترح في تنمية المعرفة بالنفايات وتنمية الوعي بقضية النفايات لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي .

A proposed program for the development of awareness of certain environmental issues has a second episode of the students of basic education through the teaching of home economic

Abstract

This study aimed to the preparation and testing of a proposed program for the development of awareness of certain environmental issues have a second episode of the students of basic education through the teaching of homeeconomics To achieve this scorer was prepared program includes activities and a variety of teaching aids, as achievement test was developed to measure the level of knowledge in three levels of waste (remembering, understanding and application), and measure awareness of the issue of waste. Tools has been applied to the study on the study sample before and after the study program, has reached to study the effectiveness of the program proposed in the development of knowledge and the development of waste awareness of the issue of waste have first preparatory grade students through teaching home economics.

- **المقدمة** :

إن أية إجراءات تتخذ لحماية البيئة والمحافظة عليها ومواجهة مشكلاتها ينبغي أن تبدأ بالإنسان باعتباره المسؤول عن ظهور هذه المشكلات. والأساس في هذا الشأن يرجع الى تربية الإنسان نفسه تربية بيئية يفهم من خلالها أسس التفاعل الصحيح مع بيئته، ويقتنع بأهمية المحافظة عليها ويسلك السلوك البيئي المناسب تجاهها، ولن يتم ذلك إلا من خلال المؤسسات التربوية المختلفة التي تهتم بتنمية ميوله ومعارفه واتجاهاته نحو بيئته (سليم : ٢٣).

وعلى هذا فالتربية البيئية بمفهومها الواسع،علم يشمل تخصصات العلم المختلفة ومجالات الحياة المتنوعة. لذا يخطئ من يعتقد أن التربية البيئية نمط يقتصر على دراسة الطبيعة، أي الحيز الذي يعيش فيه الإنسان، بل يشمل

في دائرة اهتمامه مجالات أخرى، مثل الفسيولوجية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية والتربوية والثقافية. الأمر الذي جعل التربية البيئية جديرة بأن تأخذ المكانة اللائقة بها في السياسات التعليمية والمناهج الدراسية والبرامج الإرشادية في مختلف مراحل التعليم العام والعالي، بل تزايد الاهتمام بالتربية البيئية مع تزايد حدة مشكلاتها (ابراهيم :٦٥).

إن المادة العلمية في مجال البيئة ليست معارف وحدها، يتزود الإنسان بمعلومات مختلفة وحقائق عن عناصر البيئة ومشكلاتها، بل هي مهارات متنوعة واتجاهات وقيم متعددة نحو البيئة، يكتسبها الإنسان ،ليتعامل بصورة مثلى مع البيئة التي يقيم عليها أينما كان(الدمرداش، ١٩٨٨م).

وبناء علي ذلك تحتل المدرسة مكانة هامة في مجال تنمية الوعي البيئي بحيث تعكس الحاجات الاجتماعية للبيئة، وتحاول إكساب الطلاب العادات السليمة والاتجاهات والقيم التي تحقق حماية البيئة والمحافظة عليها وصيانتها. لذلك ينبغي أن يكون تعليم المعرفة والمهارات والاتجاهات عملية متكاملة، تسهم المدرسة فيها بتزويد الطلاب الأساليب التي يحتاجون إليها في دراستهم البيئية، وتعلمهم كيفية اتخاذ قرارات مناسبة بشأنها، وذلك عن طريق اشتراك المعلمين والطلاب في عملية تحليل البيئة التي يعيشون فيها وتحليل الاتجاهات الاجتماعية والثقافية والأنشطة الاقتصادية التي تؤثر فيها وفيهم، ومن خلال ذلك يمكن للطلاب أن يتحكموا في أساليب الاستخدام العلمية التي سوف يمارسونها أو يحتاجون إليها من أجل تحسين طبيعة البيئة التي يعيشون فيها، بما يسهم في تحقيق صالح أفراد المجتمع ورفع مستويات معيشتهم من ناحية، وفي حماية وصيانة البيئة من ناحية أخري . (Lynmette:12).

- **مشكلة الدراسة** :

نظرا لان مناهج الاقتصاد المنزلي يمكن ان تكون ميدانا مناسبا لتعليم التفاعل بين الانسان والبيئة ،ومن شعور الباحثة بأن مناهج الاقتصاد المنزلي للصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي لم تتخذ الموضوعات البيئية بالقدر الذي تنادي بة الاتجاهات العالمية،قامت الباحثة باجراء مقابلات مقننة مع معلمات وموجهات الاقتصاد المنزلي في الحلقة الثانية من التعليم الاساسي لتعرف ارائهم في مدي اهتمام هذه المناهج بتنمية الوعي بالقضايا البيئية لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي ،واشارت نتائج هذه المقابلات انه على الرغم من اهتمام مناهج الاقتصاد المنزلي ببعض المسائل البيئية البسيطة، إلا أن هذا الاهتمام جاء فى أغلبه غير مؤثر على الإطلاق حيث أن أمر تنمية الوعي بالقضايا البيئية غير مقصود وغير مستهدف، ولا يجد العناية الكافية سواء فى تخطيط مناهج الاقتصاد المنزلي، أو فى بنائها، أو فى تنفيذها أو فى تطويرها. من ثم كان لابد من إعادة النظر فيما يقدم لأبنائنا وكيفية تقديمه بما يساهم فى تنمية الوعي بالقضايا البيئية.

وبناء علي الخطوة السابقة قامت الباحثة بالاطلاع علي توزع مقرر الاقتصاد المنزلي للصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي للفصليين الدراسيين للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢ م وتحليلها واتخذت الباحثة الموضوع وحدة للتحليل، اشارت النتائج الي وجود موضوع واحد بعنوان دور نظافة وسلامة الغذاء يدرس في الفصل الدراسي الثاني

بناء علي ما سبق أعدت الباحثة دراسة استطلاعية تضمنت (٥) أسئلة حول بعض القضايا البيئية وتم تطبيقها علي مجموعة من طالبات بالصف الاول الاعدادي وعددهم (٣٥) طالبة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية إلي قصور معلومات الطالبات حول بعض القضايا البيئية وعدم وجود خلفية علمية لديهم عنها.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتمثل في الحاجة الي معالجة القصور في مقرر الاقتصاد المنزلي للصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الاجابة علي التساؤلات الاتية :

- ما القضايا البيئية اللازم تنميتها لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي ؟
- ما البرنامج المقترح اللازم لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي؟

- **اهداف الدراسة** :

تتحدد اهداف الدراسة في:

- اعداد قائمة ببعض القضايا البيئية التي يجب تنميتها لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي
- اعداد برنامج مقترح لتنمية الوعي بقضية واحدة من القضايا البيئية وهي قضية النفايات لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي.
- التعرف علي اثرالبرنامج المقترح علي مستوي المعرفة العلمية المتعلقة بقضية النفايات لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي.
- التعرف علي اثرالبرنامج المقترح علي الوعي بقضية النفايات لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي.

- **اهمية الدراسة** :

تبرز اهمية الدراسة مما يمكن أن تساهم به في :

- الاستفادة من قائمة القضايا البيئية التي تم التوصل اليها في تضمينها بمناهج الاقتصاد المنزلي للصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي.
- تقدم الدراسة نموذج لبرنامج مقترح يمكن الاستفادة به عند تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي.
- ادوات التقويم التي تم اعدادها يمكن ان يعد علي غرارها ادوات مشابهة تطبق علي طلاب اخرين.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة علي:

- مجموعة من طالبات الصف الاول الاعدادي من مدرسة احمد ماهر التجريبية محافظة القاهرة خلال الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م.
- اقتصر البرنامج علي قضية واحدة من القائمة التي تم التوصل اليها وهي قضية النفايات.
- نتائج الدراسة محدودة بمكان وزمان اجرائها .

- **منهج الدراسة** :

تم الاخذ بالمنهج شبة التجريبي لقياس فاعلية البرنامج المقترح ، واستخدام التصميم ذو المجموعة الواحدة ،وقد تم قياس المتغير التابع لدي افراد المجموعة قبل وبعد دراسة البرنامج .

- **فروض الدراسة** :

تسعي الدراسة الي التحقق من صحة الفروض الاتية:

- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي قبل دراسة البرنامج المقترح وبعد دراسته لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في مقياس الوعي بقضية النفايات قبل دراسة البرنامج المقترح وبعد دراسته لصالح التطبيق البعدي.
- تصل فعالية البرنامج المقترح الي مستوي (١,٢)كما يقاس بمعادلة بلاك للكسب المعدل في النواحي المعرفية والوجدانية المتضمنة في البرنامج.

- **تحديد مصطلحات الدراسة** :

- **مفهوم الوعي** :

جاء معني كلمة الوعي في المعجم الوجيز المصطلحات التربوية والنفسية بثلاث صيغات هي الحفظ والتقدير ،الفهم وسلامة الادراك،شعور الكائن الحي بما في نفسة وما يحيط بالاخرين (شحاتة واخرون : ٥٤).

- **مفهوم القضايا** :

هي مجموعة من المشكلات الخلافية التي بقيت حلولها مفتوحة لعدم وجود اتفاق عليها هذه القضايا لم يتم الوصول فيها الي حكم قاطع وتبقي لذلك محور للنقاش والمداولة بين ابناء المجتمع الواحد(اللقاني والجمل : ٨٨).

- **مفهوم البيئة** :

يشمل جميع الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها الكائنات الحية وتؤثر في العمليات التي تقوم بها. فالبيئة بالنسبة للإنسان- "الإطار الذي يعيش فيه والذي يحتوي على التربة والماء والهواء وما يتضمنه كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة من مكونات جمادية، وكائنات تنبض بالحياة. وما يسود هذا الإطار من مظاهر شتى من طقس ومناخ ورياح وأمطار وجاذبية ومغناطيسية..الخ ومن علاقات متبادلة بين هذه العناصر(حسن :٥٧).

- **اجرائيا** : **الوعي بالقضايا البيئية** :

هي قدرة الفرد فهم وادراك المشكلات البيئية المؤثرة في جميع الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها الكائنات الحية وتؤثر في العمليات التي تقوم بها مما نتج عنة اخطار بيئية تضر بكل مظاهر الحياة ويترتب عليها تغيير في خصائصها وهذة المشكلات لم يتم التوصل فيها الي حكم وتبقي لذلك محور للنقاش والمداولة بين ابناء المجتمع الواحد.

- **الخلفية النظرية والدراسات السابقة** :

تتناول الخلفية النظرية للدراسة التربية البيئية واهميتها في حل قضايا البيئة،مستويات التربية البيئية ، المباديء الاساسية لاستمرارية برامج التربية البيئية ،مداخل تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية ، بعض الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات والقضايا البيئية في مراحل التعليم المختلفة والتعقيب عليها .

- **التربية البيئية وأهميتها في حل قضايا البيئة** :

إن المحاولات والجهود التي تبذل من اجل حماية البيئة والمتمثلة في سن التشريعات والسياسات البيئية لتنظيم إستغلال المصادر الطبيعية وصيانتها وجد أنها وحدها لا تكفي ان تؤدي إلى ضمان التصرف السليم من قبل الافراد تجاه البيئة ، حيث ان الاساس في ذلك هو العنصر التربوي بالدرجة الاولى. والسؤال الذي يجب أن نطرحه هنا لماذا لم تتحسن أحوال البيئة بالرغم من سن التشريعات والسياسات البيئية ؟

والإجابة تتمثل في أن الانسان يحترم التشريعات والقوانين إذا وجدت السلطة الرقابية إما إذا لم توجد لا يهتم ، أما التربية هي إحترام الشئ بوازع من الضميرلذلك كان لابد من تغيير النظرة من كسب حالي إلي كسب مستقبلي . إن الحل الأمثل يكمن في تكوين الانسان وتنشئته وتوعيته وعيا تاما يصل إلى ضميره ويتحول إلى قيم اجتماعية لديه توجه سلوكه اليومي وتعتبره جزء من هذه البيئة ومسؤلا عن عدم الاخلال بها، وهذا ما يسمى بالتربية البيئية (طنطاوي:٤٠).

فالتربية البيئية ليست مجرد معلومات تدرس عن مشكلات البيئة كالتلوث وتدهور الوسط الحيوي أو إستنزاف الموارد ولكنها يمكن أن تتمثل في شقين:

- الأول هو إيقاظ الوعي الناقد للعوامل الإقتصادية والسياسية والتكنولوجية والأخلاقية الكامنة في جذور المشكلات البيئية.
- الثاني هو تنمية القيم الأخلاقية التي تحسن من طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة.

• **وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف التربية البيئية على أنها** :

(عملية تربوية تستهدف تنمية الوعي لدي سكان العالم، وإثارة اهتمامهم نحو البيئة بمعناها الشامل والمشاكل المتعلقة بها، وذلك بتزويدهم بالمعارف وتنمية ميولهم وإتجاهاتهم ومهارتهم للعمل كأفراد وجماعات لحل المشكلة البيئية الحالية وتجنب حدوث مشكلات بيئية جديدة). وعليه فان الإطار العام لمواجهة المشكلات البيئية يكون عن طريق التربية البيئية التي تعمل على خلق النمط السلوكي العلمي السليم تجاه البيئة. ولا يجب ان ينظر إلى موضوع التربية البيئية على أنه مجرد موضوع اخر يناقش مع غيره من الموضوعات ليجد مكانه في البرامج الدراسية الراهنة، بل يجب ان ينظر اليه على أنه وسيلة لإيجاد نوع من الوحدة لعملية التعليم في عقل الدارسين. لذا فإن البحث في معالجة المشكلات البيئية يتطلب نمطا جديدا من التعليم والبحث والدراسة يساير متطلبات التغيير في الحياة من جميع جوانبها. كما أن معظم المشكلات البيئية ليست ذات طبيعة عامة واحدة على مستوى العالم لأنها تكتسب ملامح ومؤثرات محلية ووطنية وقومية تختلف بإختلاف المناطق والتضاريس الجغرافية، أي انها ذات اشكال وصور متعددة (اللقاني وفارعة :٩٢).

ولقد جاء في توصيات مؤتمر الامم المتحدة للبيئة البشرية الذي عقد في استوكهولم (بالسويد) عام ١٩٧٢ التأكيد على الاهتمام بما يعرف بالتوعية البيئية أو التعليم البيئي أو التربية البيئية التي هي مسميات لفكرة واحدة تهدف إلى توعية كل قطاعات المجتمع بالبيئة. وقد أدت هذه التوصيات إلي ظهور برامج للتوعية تظهر في وسائل الإعلام كما استوعب رجال التربية هذا الهدف من خلال تطعيم المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة بالتربية البيئية(مطاوع :٥٢).

• **ويمكن تحديد الهدف العام للتربية البيئية بأنه** :

عملية إعداد الفرد المهتم بالبيئة وبالمشكلات المتصلة بها والمزود بالعلم والمعرفة والمهارات اللازمة للعمل على حل المشكلات البيئية الحالية والحيلولة دون ظهور مشكلات جديدة وللوصول إلى تلك الاهداف يتطلب الأمرإيجاد أوضاع وعمليات لمساعدة الأفراد والجماعات على ما يأتي :

- ضرورة توعية الأفرد بأنهم جزء لا ينفصل من النظام البيئي وأن كل ما يفعلونه يغير بيئتهم تغييرا ضارا أو نافعا.
- ضرورة إكتسابهم المعلومات والمهارات الاساسية التي تساعدهم على حل المشكلات البيئية التي تواجههم في حياتهم اليومية.

- تزويدهم بالمهارات التي تساعدهم في إصلاح مساوئ البيئة ومنع حدوثها وهذا بدوره يتطلب صياغة أهداف واضحة ومحددة يستطيع النظام التربوي تحقيقها على شكل سلسلة من الانشطة العلمية والتعليمية وهي :

- ✓ الوعي : من المهم مساعدة الافراد على إكتساب وعي يعمق في نفوسهم الإحساس بالبيئة الكلية وما يتصل بها من مشكلات.
- ✓ المعرفة : إذ ينبغي مساعدة الأفراد على إكتساب طائفة متنوعة من الخبرات المتصلة بالبيئة الكلية والفهم القائم على أساس الاحوال البيئية وما يتصل بها من مشكلات والقدرة على نقد العيوب والمساوئ في البيئة.
- ✓ الاتجاهات : ضمان مساعدة الأفراد على إكتساب قيم اجتماعية وشعور جديد بالاهتمام بالبيئة وبعث الرغبة في المشاركة الفعالة في حماية البيئة وتحسينها.
- ✓ المهارات: إذ تساعد الأفراد على إكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية.
- ✓ المشاركة : يجب مساعدة الأفراد على تنمية الشعور بالمسؤلية والإحساس بأن المشكلات البيئية تتسم بطابع الجدية مما يتطلب ذلك إتخاذ الاجراءات المناسبة لحل المشكلات البيئية(الخميس : ٣٣).

وينبغي ان تشمل التربية البيئية جميع فئات الشعب وشرائحه، حيث أنها ليست مهمة المدرسة فقط بل انها مهمة كل من المدرسة والبيت ووسائل الاعلام والمنظمات الجماهيرية والجمعيات العلمية والمهنية حيث أنهم يجب أن يشاركوا معا في نشر الوعي البيئي الذي يهدف إلى توضيح العلاقات الاساسية التي تربط بين الانسان والبيئة، مع حث الأفراد على إنتهاج أنماط من السلوك تنم عن الإحساس بالمسؤلية تجاه البيئة بغية حمايتها وتحسينها بإستمرار.

إن الخطر الآجل الذي يتمثل في أضرار وأخطار بيئية ، كالاستنزاف غير الرشيد لمصادر الثروة الطبيعية والبيولوجية، وتلوث الارض والماء والهواء والقضاء على الكثير من الحيوانات واجتثاث المساحات الخضر والزحام والضوضاء والامراض والاوبئة، يمكن درؤها عن طريق التربية البيئية التي تشمل جميع شرائح وفئات المجتمع، كل حسب عمره وعمله، وبهذا الاسلوب يمكننا مواجهة المشكلات التي تثيرها البيئة امام المجتمع المعاصر بالتربية البيئية التي تهدف إلى غرس الوعي البيئي والاخلاق البيئي (Fidman:45).

إن التوعية بخصائص الطبيعة وطرق المحافظة عليها يجب أن تشملها المناهج التعليمية لكافة المراحل الدراسية حتى المرحلة الجامعية. ويتعين على التربية البيئية ان تساعد جماهير المتعلمين لإدراك وفهم العلاقات القائمة بين مختلف العوامل البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية والاقتصادية التي تتحكم في البيئة من خلال اثارها المتداخلة في الزمان والمكان وتنمية الفهم للمصادر الطبيعية وطرق صيانتها وحتى استغلالها وتدارس اهم الحلول التي يمكن ان تعالج مشكلات المحافظة على المصادر الطبيعية على المستويات المحلية والعالمية (عيد:٣٧).

إن دمج التربية البيئية من خلال التعليم النظامي بما في ذلك التعليم العالي والتعليم غير النظامي بغية التوصل إلى تفهم أفضل للمشكلات البيئية وتوجيه السلوك والتصرفات وجهة مواتية لصون البيئة وتحسينها. ومما تقدم نلاحظ ان التعامل مع النظام البيئي بعقلانية وببعد علمي يجنب البيئة مشكلات لا تعد ولا تحصى تضر بالمجتمع(السعود:٥٨).

- **مستويات التربية البيئية** :

يمكن تمييز خمسة مستويات أساسية للتربية البيئية و التي ينبغي لبرامج التربية البيئية في المدارس أن تعمل على تحقيقها وهي:

- **مستوى الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية** :

تتضمن تنمية وعي الطلاب بالموضوعات البيئية التالية:

- مدى تأثير الأنشطة الإنسانية مهما كانت صغيرة على البيئة بصورة ايجابية أو سلبية.
- مدى تأثير السلوك الفردي للإنسان على الإتزان البيئي (مثل النفايات المنزلية والمخلفات ،الإسراف بالماء. التدخين، قطع الأشجار ...).
- أهمية تضافر الجهود الفردية على نطاق المدرسة الواحدة مع الجهود المحلية أوالدولية لحل المشكلات البيئية.
- توعية الطلاب عن إرتباط المشكلات البيئية المحلية مع المشكلات البيئية الإقليمية والعالمية وضرورة التعاون بين الشعوب لحل هذه المشكلات وأن كرتنا الأرضية هي منزل كبير تعيش به كافة الكائنات الحية بكافة أنواعها وأجناسها وما يصيب أي منها بضرر أو أذى سوف ينتقل إلى الأخرين عاجلا أم أجلا (السرياني:١٨).

- **مستوى المعرفة البيئية بالقضايا والمشكلات البيئية** :

على المدارس بكافة مستوياتها أن تتضمن مناهجها التعليمية بالمعرفة البيئية لمساعدة الطلاب على إكتساب الخبرات المتعلقة بالبيئة والتي تحتوي على مايلي:

- تحليل المعلومات والمعارف اللازمة للتعرف علي أبعاد المشكلات البيئية التي تؤثر علي الانسان والبيئة
- ربط المعلومات التي يحصل عليها التلميذ من مجالات المعرفة المختلفة بمجال دراسة المشكلات البيئية
- فهم نتائج الإستعمال السيئ للموارد الطبيعية وتأثيره على استنزاف هذه الموارد ونفاذها.
- التعرف على الخلفية التاريخية التي تقف وراء المشكلات البيئية الراهنة.
- التعرف على التجارب والمقترحات المحلية و الإقليمية والدولية لحماية البيئة والإستفادة منها أوالإقتراح بتعديلها (الضبع:٢٥) .

- **مستوى الميول والإتجاهات والقيم البيئية** :

تتضمن تزويد الطلاب بالفرص المناسبة التي تساعدهم على تنمية ميولهم إتجاه بيئتهم وذلك من خلال مايلي:

- تنمية الميول الايجابية المناسبة لدى الطلاب لتحسين البيئة والحفاظ عليها
- تكوين الاتجاهات المناسبة نحو مناهضة مشكلات البيئة والحفاظ علي مواردها وحمايتها مما يهددها من أخطار بيئية
- تنمية الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية في حماية البيئة من خلال العمل بروح الفريق والمشاركة الجماعية في حل المشكلات البيئية.
- بناء الأخلاق والقيم البيئية الهادفة مثل إحترام حق البقاء والحياة لكافة الكائنات الحية مهما كانت صغيرة أو كبيرة واحترام البيئة بكافة محتوياتها وإحترام الملكيات الخاصة والعامة بشكل يوجه سلوك الطلاب نحو الالتزام بمسؤوليتهم وعدم الإستهتار.
- تقدير عظمة الخالق سبحانه وتعالى " في خلق بيئة صحية ومتوازنة للإنسان في الارض واستخلافه فيها (Raven:69).

- **تحديد مستوى المهارات البيئية** :

يتضمن مساعدة الطلاب على تنمية المهارات البيئية بشكل فعلي:

- جمع البيانات والمعلومات البيئية من المصادر البحثية والتجارب والعمل الميداني والرصد البيئي والملاحظة والتجريب والاستقصاء من خلال رحلات أو زيارات إلى مواقع تشهد مشكلة بيئية معينة .
- تنظيم البيانات وتصنيفها وتمثيلها وتحليلها واستعمال الوسائل المختلفة للبحث والاستقصاء والعرض
- وضع خطة عمل لحل المشكلات البيئية أو صيانة وتنمية الموارد الطبيعية أو ترشيد استهلاكها وحمايتها من الاستنزاف والاستهلاك، بحيث تتضمن هذه الخطة إجراءات العمل ونوعيتها مع جدولته زمنيا ومكانيا
- استقراء الحقائق من دراسة المشكلات البيئية ثم صياغة نماذج أو تعميمات أو قوانين مقترحة حولها
- تنظيم دراسات في الرصد البيئي والتجارب البيئية وبناء مشاريع تنموية بناء علي نتائج هذا الرصد (فراج : ٧٨).

- **مستوى المشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية** :

يتضمن إتاحة الفرص المناسبة للطلاب في المساهمة الفعلية في النشاطات البيئية العملية :

- المشاركة في الإستقصاءات والمراجعة والدراسات البيئية من اجل اقتراح الحلول لهذه المشكلات
- تنظيم أنشطة حماية البيئة وصيانة وتنمية مواردها سواء على المستوى الفردي أم على مستوى المجموعة.
- تقويم البرامج والقرارات والإجراءات البيئية من حيث درجة تأثيرها على مستوى التوازن بين متطلبات الإنسان ومتطلبات الحفاظ على البيئة.
- المشاركة في الأنشطة والمشاريع والحملات البيئية الوطنية والإقليمية والعالمية(Ernst:375) .

- **المبادئ الأساسية لإستمرارية برامج التربية البيئية** :

- ان تكون عملية التربية البيئية مستمرّة طوال الحياة في كافة مراحل الدراسة وخارجها.
- ان تدرس البيئية ككل،بما فيها من مكونات والموارد الطبيعية،والمكونات التي صنعها الانسان
- أن تكون التربية البيئية مسؤولية كلّ الجهات القائمة على أمور التربية والتعليم،أي التربية المباشرة وغير المباشرة،وعلى كلّ المستويات.
- أن تقررالتربية البيئية في كل الإتجاهات التعليمية لتشملَ كل المجالات والعلوم المتصلة بالبيئة من (الهندسة بأنواعها والإقتصاد، السياسة الجغرافيا الزراعة ،الصحة ،العلوم ، القانون ، الإدارة ،الاقتصاد المنزلي...).
- ان تكون اكثر اقترابا من المنظور العملي في صوْن البيئة، والمساهمة في إنعاشها بأعمال تطبيقية داخل المؤسسة التعليمية،وخارجها كالمساهمة في عمليات (التشجير،والعناية بالأشجار والغابات والحدائق، وعمليات تنظيف الشواطئ والمساحات الخضراء، والحفاظ عليها وصيانة محيطها...) (بسيوني :٢١٣).

- **مداخل تضمين التربية البيئية فى المناهج الدراسية** :

أشارت العديد من الأدبيات التربوية إلى أن هناك مجموعة مداخل يمكن من خلالها تضمين التربية البيئية ومن هذه المداخل :

- مدخل الاندماج (المتعدد الفروع Multidisciplinary) : حيث يتم إدماج موضوعات بيئية معينة فى بعض المناهج الدراسية التقليدية أو ربط المحتوى بقضايا بيئية مناسبة ، وفى إطار هذا المدخل يمكن تطعيم المناهج الدراسية بالمفاهيم البيئية .
- مدخل الوحدات الدراسية (Units): وهذا المدخل يعالج الموضوعات البيئية كوحدة ، حيث تدرس الوحدة فى فترة زمنية محددة بجميع أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية .
- مدخل التخصصات المتداخلة والمتكاملة Interdisp Iinary Approach)
- وفيه يتم تدريس التربية البيئية كمنهج دراسي مستقل ، شأنه شأن أى مادة دراسية أخرى فى أى خطة دراسية ، ويتضمن دمج التربية البيئية فى المناهج الدراسية ثلاث جوانب رئيسة هى التعليم عن البيئة ، والتعليم من البيئة والتعليم من أجل البيئة .
- المدخل الاجتماعى وإثراء المناهج بيئيًا : ومن أهداف هذا المدخل إبراز العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة حيث يتيح الفرصة للمتعلمين التدريب على اتخاذ القرارات بالنسبة للحياة اليومية ومستقبل المجتمع .
- المدخل المفاهيمي : المفهوم هو تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق ، وعادة ما يعطى هذا التجريد اسما أو عنوانًا ، حيث ينظم محتوى المنهج حول مفاهيم عامة أساسية لتكون العمود الفقاري للمنهج البيئى (Mao:55) .

ونظرا لاهمية المشكلات والقضايا البيئية فقد اجريت دراسات عديدة اهتمت بتضمين القضايا والمشكلات البيئية في مراحل التعليم المختلفة منها دراسة السليمان (١٩٩٣) هدفت الي معرفة اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض والدمام نحو المشكلات البيئية بالمملكة العربية السعودية .وكانت ادوات الدراسة استبيان مكون من (٢٤) عبارة،وعينة الدراسة (٤٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الاول و(٤٠٠) تلميذمن تلاميذ الصف ثالث متوسط في كلا من الدمام والرياض . وقد اظهرت الدراسة النتائج التالية:

لاتوجد فروق ذات دللالة احصائية في وجهات نظر تلاميذ الصف الاول المتوسط وتلاميذ الصف الثالث المتوسط في المدينتين نحوالمشاكل البيئية ، وان المقررات الدراسية لم تنمي الوعي البئيي لدي التلاميذ بشكل مميز.

ودراسة السيد (١٩٩٨) هدفت الي قياس فعّالية برنامج مقترح لدراسة بعض مشكلات تلوث البيئة وأثره في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو تلوث البيئة لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج أوضحت النتائج ارتفاع المستوى العام لإدراك الطالبات لمشكلات تلوث البيئة في الفِرق الأربع ،وقد اوصي البحث بالاهتمام بتضمين برنامج إعداد المعلم المفاهيم البيئية الخاصة بمشكلات التلوث.

دراسة الحمادي (١٩٩٨) هدفت الي تحديد اهم المشكلات البيئية التي ينبغي تضمينها في المناهج الجغرافية للصفوف العليا من التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية وقد عرض الباحث اهم المشكلات البيئية المتصلة بالبيئة اليمنية والتي تم تحليل الكتب في ضوئها ،وكانت اهم النتائج ان المشكلات البيئية لم تظهر بشكل واضح حيث ان اغلبها ظهر في محتوي مجمل وليس بشكل عناوين رئيسية او فرعية ،وانها لم تأخذ في الاعتبار اولوية المشكلات البيئية التي تعاني منها المنطقة حيث ركزت علي مشكلات ليست ذات اهمية كبيرة اوملحة لدولة اليمن .

ودراسة جان(١٩٩٨) هدفت الي دراسة واقع الثقافة البيئية لدي طالبات المرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية في بعض القضايا البيئية بمقرر العلوم والدراسات العلمية ،واشارت النتائج انخفاض وعي الطالبات عينة الدراسة بالقضايا البيئية.

وكشفت دراسة الزهراني (٢٠٠٠م) أن معالجة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للقضايا البيئية المحددة في القائمة لم تكن على الوجه المطلوب من وجهة نظر غالبية عينة الدراسة، وأن هؤلاء يلجؤون بجهودهم الخاصة إلى بعض المراجع ؛لإيضاح القضايا البيئية الواردة في كتب العلوم.

وهدفت دراسة يطين (٢٠٠٢) تعرف مستوى الوعي ببعض المخاطر البيئية لدى طالبات كلية التربية للأقسام العلمية بمدينتي مكة المكرمة وجدة واوصت الدراسة التأكد على ضرورة رفع مستوى الوعي بالمخاطرالبيئية لدى الطالبات وذلك عن طريق تطوير المناهج الجامعية وتضمين المشكلات والقضايا البيئية بها ، والاهتمام بالأنشطة الصفية و اللاصفية لتزويد الطالبات بالمعارف والقيم والمهارات البيئية .

كما هدفت دراسة عبد الفتاح (٢٠٠٤) تعرف دور برنامج اعداد معلم العلوم في كليات التربية في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة في ضوء المستويات المعيارية لمادة العلوم ،واوصت الدراسة الي ضرورة تضمين القضايا البيئية في برنامج اعداد معلم العلوم في كليات التربية.

وهدفت دراسة مهدي (٢٠٠٤) الي تنمية الميول نحو الفزياء والوعي بالمخاطر البيئية باستخدام المدخل البيئي في تدريس الفزياء بالمرحلة الثانوية ، واشارت النتائج الي ان استخدام المدخل البيئي في التدريس ادي الي تنمية الميول نحو الفزياء وزيادة الوعي المطلوب بالمخاطر البيئية.

كما هدفت دراسة ابراهيم(٢٠١٠)الى تقديم تصور مقترح لتضمين بعض القضايا البيئية الصحية المعاصرة في مقرر التربية الصحية والنسوية للمرحلة الثانوية بالتعليم المطور، وقامت الباحث بإعداد قائمة بالقضايا البيئية الصحية المعاصرة وتكونت القائمة من (٢٣قضية) ،واشارت النتائج الي فعالية التصور المقترح في وعي الطالبات بالقضايا البيئية ، وقد أوصى البحث بتضمين القضايا البيئية الصحية في المقررات الدراسية.

- **تعقيب علي الدرسات السابقة** :

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- قصور بعض المناهج والمقررات الدراسية سواء في المرحلة الجامعية ام في مراحل التعليم قبل الجامعي في اكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم البيئية المناسبة وفي تنمية اتجاهاتهم البيئية.
- رغم اهمية التربية البيئية وضرورة تضمينها في جميع المناهج والبرامج الدراسية بمختلف المراحل التعليمية ، الاان الجهود المبزولة في هذا الصدد لاتزال غير كافية لاحداث التاثيرات المطلوبة في هذا المجال.
- لم تتناول اي من الدراسات السابقة اعداد برنامج لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لمرحلة التعليم الاساسي في مجال تدريس الاقتصاد المنزلي وذلك في حدود ما نمي للباحثة من علم.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء القائمة وادوات الدراسة.

- **اجراءات الدراسة** :

سارت الدراسة وفق الاجراءات التالية:

اولا: تحديد القضايا البيئية التي يجب تنميتها لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي ، وذلك كما يلي :

- دراسة البحوث والدراسات السابقة ،العربية والاجنبية للوقوف علي ما تم في مجال الدراسة الحالية .
- اعداد قائمة اولية ببعض القضايا البيئية التي يجب تنميتها لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي ، وشملت القائمة الاولية علي (٦) قضايا بيئية رئيسية و(١٨) قضية فرعية.
- ضبط القائمة :تم عرض القائمة علي الخبراء المتخصصين في مجال البيئة والاقتصاد المنزلي لأخذ ارائهم في مدي صحة ومناسبة القائمة وشمولها .
- التوصل الي الصورة النهائية من القائمة: تم تعديل القائمة الاولية بالحزف والاضافة واعادة الصياغة في ضوء اراء المحكمين١،تم حزف عدد(٢) قضية رئيسية و(٥) قضايا فرعية ،وبعد اجراء التعديلات اصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي علي(٤)قضايا رئيسية و(١٣) قضايا فرعية٢ .

- **اعداد البرنامج المقترح** :

تعرف معايير صياغة البرامج التعليمية بوجة عام ومنه تحديد معايير برنامج لتنمية الوعي بالقضايا البيئية لدي طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي.

وقد راعت الباحثة المعايير الاتية عند إعداد برنامج النفايات وعند تنفيذه

- صياغة عنوان مناسب وجذاب للبرنامج ويعبر عن الموضوع بشكل جيد .
- صياغة أهداف البرنامج بشكل سلوكي في المجالات الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية
- إدراج صور ورسوم معبرة عن الموضوع الذي يتناوله البرنامج .
- إدراج رسوم تخطيطية متنوعة حول موضوعات البرنامج .
- التركيز علي خطورة النفايات وأساليب التعامل معها ولماذا هي مشكلة متفاقمة ومتعاظمة وقابلة للزيادة، مع التنوع في الأنشطة التي تتناول موضوعات البرنامج.
- إعداد أفلام فيديو تتناول الجزء التطبيقي في البرنامج.
- اعادة تدوير بعض النفايات المنزلية واستخدمها بشكل جديد ومفيد (الورق – الزجاجات البلاستيك والزجاج – بقايا الاقمشة ...الخ).
- تحديد اهداف البرنامج ومحتواة والانشطة والادوات والوسائل التعليمية ووسائل تقويم البرنامج

---

١ ملحق(١)

٢ ملحق(٢)

- **تحديد أهداف البرنامج** :

يسعي البرنامج المقترح إلي تحقيق الأهداف التالية :

- تعريف المقصود بالنفايات.
- فهم أنواع النفايات المنزلية والعلاقة بينها وبين النفايات الأخرى.
- تحديد مصادر النفايات .
- تفهم أسباب ظهور وتفاقم مشكلة النفايات.
- إثارة التفكير بشأن أساليب التخلص من النفايات .
- تقييم الأساليب المتبعة للتخلص من النفايات .
- تنمية المعرفة العلمية بمشكلة النفايات المنزلية ومخاطرها .
- اقتراح أساليب متعددة للتخلص من النفايات .
- إدراك مخاطر النفايات وتأثيرها علي البيئة.
- إدراك خطورة النفايات علي صحة الإنسان .
- الفهم والوعي بالمسؤولية الشخصية تجاه التعامل السليم مع النفايات.
- إدراك مسؤولية مؤسسات المجتمع وأدوارها في مواجهة خطر النفايات وأساليب التعامل الناجح معها .
- اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها وعلي مواردها المختلفة .
- تنمية المعرفة بالمشكلات المرتبطة بالنفايات.
- تنمية مهارة اعادة استخدام وتدوير بعض المخلفات المنزلية وانتاج اشكال جديدة يمكن استخدمها بشكل مبتكر.

- **تحديد محتوي البرنامج** :

تم تحديد محتوي برنامج النفايات خلال الاتي :

دراسة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة ،وفي ضوء ذلك تم التوصل إلي محتوي البرنامج

- **تحديد أنشطة ووسائل البرنامج** :

تم تضمين البرنامج العديد من الأنشطة المرتبطة بالنفايات وكتابة ملاحظات وملخصات للأفلام التي يشاهدونها والرسوم التخطيطية والرسوم الكاريكاتيرية المعبرة عن بعض موضوعات البرنامج ، كما تتضمن البرنامج العديد من أفلام الفيديو التي تناولت بعض الموضوعات مثل الأساليب الصحيحة والخاطئة للتعامل مع النفايات ، وخطوات التخلص منها .بالاضافة الي الجزء التطبيقي الذي تناول تدويرواعادة استخدام بعض النفايات المنزلية مثل الزجاجات بانواعها،بقايا الاقمشة ،علب الكانز وغطاء المياة الغازية ..وغيرها من النفايات الموجودة بالمنزل في صنع منتج تجميلي.

- **تقويم البرنامج** :

تم تقويم البرنامج من خلال التقويم البنائي ؛ حيث تتضمن البرنامج مجموعة من الأسئلة التي تقيس النمو في المعرفة العلمية لدي الطالبات ، كما تم تقويم الطالبات لتعلم البرنامج من خلال التقويم النهائي والذي تمثل في اختبار التحصيلي ومقياس الوعي بقضية النفايات .

- **صدق البرنامج** :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج تم عرضه علي مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول البرنامج من حيث مناسبته للموضوع ، إمكانية تطبيقه،وصحة المعلومات، ترابطها، ومناسبة محتواه ووسائله لتحقيق أهدافه وفي ضوء اراء المحكمين تم إجراء التعديلات .

- **التجربة الاستطلاعية لبرنامج النفايات** :

تم إجراء تجربة للبرنامج من خلال تطبيقه علي مجموعة من الطالبات بالصف الأول الاعدادي – غير عينة الدراسة التجريبية – بهدف جمع الملاحظات حول البرنامج ، معرفة نقاط القوة والضعف في البرنامج .

- **الصورة النهائية لبرنامج النفايات المنزلية** :

بعد إجراء التعديلات المناسبة علي البرنامج التي ظهرت من خلال التجربة الاستطلاعية أصبح في صورته النهائية وصالحا للتطبيق٣.

- **ثالثا:اعداد ادوات الدراسة وتشمل الآتي**:

- اختبار تحصيلي لقياس النواحي المعرفية لدي عينة الدراسة.
- مقياس اتجاهات لقياس الوعي بمشكلة النفايات لدي عينة الدراسة.

- **إعداد اختبار المعرفة بالنفايات** :

تم إعداد الاختبار التحصيلي في ضوء الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من الاختبار : استهدف الاختبار تحديد مدي إلمام الطالبات الصف الأول الاعدادي بالمعلومات والمفاهيم المتصلة بالنفايات التي شملها البرنامج المقترح وفقا لمستويات التذكر والفهم والتطبيق من مستويات بلوم للمجال المعرفي .
- إعداد مفردات الاختبار وصياغتها: اشتمل الاختبار علي اسئلة الاختيارمن متعدد،واسئلة المقال وذلك لانها تتناول مستوي التطبيق ومن الصعب قياسها بالاسئلة الموضوعية.
- تحديد تعليمات الاختبار ومفتاح التصحيح: تم إعداد تعليمات الاختبار بشكل واضح للطلاب مع تحديد مثال يوضح كيفية الإجابة عن الاختبار وكيفية تسجيل الإجابة في ورقة الإجابة المنفصلة، كما تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار٤.
- صدق الاختبار : تم حساب صدق الاختبار من خلال :
- مراعاة أن تغطي مفردات الاختبار كل الموضوعات والمعلومات الواردة ببرنامج النفايات .
- تم عرض الاختبار في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من صدق المحتوي ، ومدي سلامة صياغة المفردات ، ومدي ارتباطها

---

٣ ملحق (٣)

٤ ملحق(٤) وملحق(٥)

بالمحتوي العلمي للبرنامج ، ومدي مناسبة المفردات لمستوي الطالبات وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات المناسبة والتي اشتملت علي حذف بعض المفردات وإعادة صياغة بعض المفردات الأخرى .

- الدراسة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق الاختبار المعرفي علي عدد (١٠) طالبات من طالبات الصف الأول الاعدادي مرتين منفصلين بفاصل زمني قدره (٢٠ يوما) وذلك بغرض تحديد ما يلي :

- ✓ ثبات الاختبار : تم تحديد ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ووجد أنه يساوي (٨٢ ٪) وهي نسبة دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي معامل ثبات مناسب .
- ✓ تحديد زمن تطبيق الاختبار : تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار كانت (٤٠) دقيقة .
- ✓ وضوح التعليمات : أكدت التجربة الاستطلاعية وضوح التعليمات ووضوح الأسئلة والمفاهيم الواردة وعدم وجود أية استفسارات فيما يتعلق بصياغة المفردات .
- ✓ الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد مفردات اختبار المعرفة بالنفايات في صورته النهائية(٣٠) مفردة وقد تم احتساب درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة وذلك لاسئلة الاختيار من متعدد ،وخمس درجات لاسئلة المقال وبذلك كانت الدرجة النهائية للاختبار(٦٢) درجة ، وبالتالي أصبح الاختبار في صورته النهائية وجاهزا للتطبيق علي مجموعتي الدراسة ويوضح جدول (١) مواصفات الاختبارالتحصيلي .

الموضوع	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع
١-التلوث البيئي بالمخلفات الصلبة	١			١
٢-تصنيف النفايات	١	١		٢
٣-تركيب النفايات الصلبة	٣	١	١	٥
-ا سباب تراكم النفايات	١	٢		٣
٥-الاثار الضارة للنفايات علي الانسان والبيئة	١	٢		٣
٦-ترشيد التعامل مع النفايات المنزلية		٢	١	٣
٧-اساليب التعامل مع النفايات	٤	٥	٢	١١
٨-جوانب اقتصادية تتعلق بطرق معالجة النفايات			١	١
٩-انتاج بعض الاعمال الفنية من النفايات المنزلية بطريقة بسيطة في المنزل				١
المجموع				٣٠

- **إعداد مقياس الوعي بمشكلة النفايات** :

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى:

تقدير مقدار التغير الذي طرأ على وعي الطالبات نحو قضية النفايات المتضمنة في البرنامج وذلك بعد الانتهاء من دراستها.

- **تحديد نوع المقياس وابعادة** :

اختارت الباحثة طريقة ليكرت likert وفيها توضع عبارات تختلف بشأنها وجهات النظر ، وتتدرج من الموافقة الشديدة الي المعارضة الشديدة ورأت الباحثة ان تكون الاستجابات ثلاثة وهي (موافق – غير متأكد – معارض) .

- **صياغة تعليمات المقياس** :

تعتبر تعليمات المقياس مؤشر لتحقيق نتائج أفضل حيث توضح طبيعة المقياس والهدف منه.

- **إعداد الصورة الأولية للمقياس** :

تم صياغة (٣٥) عبارة وزعت علي النحوالاتي:

(٢٢)عبارة موجبة و(١٣)عبارة سالبة،وكتبت تعليمات المقياس في الصفحة الاولي ،وفيها تم توضيح الهدف من المقياس وطريقة التعبير عن الاستجابات وتوضيح الزمن الذي يستغرقة المقياس مبدئيا.

- **تحديد صدق المقياس** :

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه علي مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من وضوح المقياس ومدي مناسبة كل مفردة للطلاب ، والتأكد من أن المقياس يقيس فعلا ما وضع من أجل قياسه وقد تم تعديل المقياس في ضوء أرائهم المناسبة .

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس**:

تم تجريب المقياس علي عدد (٢٠)طالبة من طالبات الصف الأول الاعدادي مرتين منفصلتين بفاصل زمني قدره (١٥) يوما وذلك لما يلي :

- تحديد زمن تطبيق المقياس: حيث تبين أن الزمن المناسب للإجابة عن المقياس هو (٢٠) دقيقة .
- حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ووجد انه يساوي (٨٥٪) وهي نسبة دالة عند مستوي (٠,٠١) ويدل ذلك علي معامل ثبات مناسب .
- مدي وضوح تعليمات المقياس : أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن وضوح تعليمات المقياس ووضوح عباراته ووضوح كيفية الإجابة عنه وتسجيل الاستجابات .
- طريقة تصحيح المقياس:استخدمت الباحثة تدرج بدائل المقياس الي ثلاث مستويات (موافق – غير متأكد – رافض)[٥] لتسجيل موقف الطالبات من كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع(√) اسفل الخانة المحددة لموقفها ، وبناء علي ما سبق فان تقدير الدرجات يتم علي النحو التالي:

نوع العبارة	موافق	غير متاكد	رافض
العبارات الموجبة	٣	٢	١
العبارات السالبة	١	٢	٣

[٥] ملحق (٧)

وعلي هذا فان مجموع الدرجات للمقياس تساوي (٩٠ درجة).

- **الصورة النهائية لمقياس الوعي بقضية النفايات** :

بعد حساب صدق وثبات المقياس أصبح في صورته النهائية وعدد مفرداته (٣٠) مفردة وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية[٦] وصالحا للتطبيق .

- **رابعا: تجريب البرنامج المقترح** :
- **اختيار مجموعة الدراسة** :

تم اختيار مجموعة الدراسة (٣٠ طالبة)من طالبات الصف الاول الاعدادي من التعليم الاساسي بمدرسة احمد ماهر التجريبية لغات إدارة حدائق القبة التعليمية التابعة لمحافظة القاهرة ،للعام ٢٠١٣/٢٠١٢ م ، وذلك بعد استبعاد طالبات العينة الاستطلاعية، حتى لا تؤثر خبراتهم السابقة على متغيرات الدراسة وعلى النتائج .

- **تطبيق ادوات الدراسة قبليا علي عينة الدراسة** :

قامت الباحثة بإجراء التقويم القبلي علي مجموعة الدراسة ،وذلك بتطبيق الاختبار التحصيلي الذي تناول الجانب المعرفي لقضية النفايات المرتبط بمحتوي البرنامج ومقياس الوعي بقضية النفايات ،وبتحليل درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي والمقياس وجد الاتي:

جدول(٢) : متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بقضية النفايات قبل دراسة البرنامج

ادوات الدراسة	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
الاختبار التحصيلي	٦٢	٢١.٤	٤.٦٢	٣٠
المقياس	٩٠	٣٨.٨	٣.٠٧	٣٠

يتبين من جدول(٢)انخفاض درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي قبل دراسة البرنامج ، حيث بلغت متوسط الدرجات (٢١.٤) وقيمة الانحراف المعياري (٤.٦٢) مما يدل علي انخفاض المستوي المعرفي بقضية النفايات لدي الطالبات عينة الدراسة ، وانخفاض دراجاتهم في المقياس حيث بلغت متوسط الدرجات (٣٨.٨) والانحراف المعياري (٣.٠٧) مما يدل علي انخفاض لمستوي الوعي بقضية النفايات لدي الطالبات عينة الدراسة ،مما يؤكد اهمية دراستهم للبرنامج المقترح.

- **تجريب البرنامج المقترح** :

بعد اجراء القياس القبلي حددت الباحثة مدة ثمانية اسابيع لتدريس البرنامج بواقع حصتين اسبوعيا خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢ بمدرسة احمد ماهر التجريبة للغات .

---

٦ ملحق (٦)

- **تطبيق ادوات الدراسة بعديا علي عينة الدراسة** :

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج طبق الاختبارالتحصيلي والمقياس علي عينة الدراسة ،وتم رصد الدرجات ومعالجتها احصائيا.

- **نتائج الدراسة** :

اولا: نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي/البعدي للبرنامج

بعد رصد نتائج تطبيق الاختبار القبلي/البعدي تم تحليل البيانات وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري،ثم حساب قيمة(ت) لدرجات الطالبات قبل دراسة البرنامج وبعد دراستة.

جدول (٣) : قيمة (ت) لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي القبلي/البعدي

الاختبار	حجم العينة	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوي الدلالة
القبلي	٣٠	٦٢	٢١.٤	٤.٦٢	٢١.١	٠.٠٠١
البعدي	٣٠	٦٢	٥٢.٢	٥.٧		

يتبين من جدول(٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطالبات حيث بلغت قيمة (ت) (٢١,١) وهي دالة احصائيا عند مستوي (٠,٠٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يدل علي فعالية البرنامج في رفع تحصيل الطالبات مجموعة الدراسة .وبذلك تتحقق صحة الفرد الاول الذي ينص علي: يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي قبل دراسة البرنامج المقترح وبعد دراسته لصالح التطبيق البعدي.

ثانيا: نتائج تطبيق مقياس الوعي نحوقضية النفايات القبلي/البعدي للبرنامج

بعد رصد نتائج تطبيق المقياس القبلي/البعدي تم تحليل البيانات وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري،ثم حساب قيمة(ت) لدرجات الطالبات قبل دراسة البرنامج وبعد دراستة.

جدول(٤) : قيمة(ت) لدرجات الطالبات في المقياس القبلي/البعدي

المقياس	حجم العينة	الدرجة الكلية للمقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوي الدلالة
القبلي	٣٠	٩٠	٣٤.٥	٥.٧٨	٤٣.٢٦	٠.٠٠١
البعدي	٣٠	٩٠	٨٤.٣	٣.٤٤		

يتبين من جدول(٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطالبات حيث بلغت قيمة (ت) (٤٣,٢٦) وهي دالة احصائيا عند مستوي (٠,٠٠١) لصالح التطبيق البعدي مما يدل علي فعالية البرنامج في رفع الوعي بقضية النفايات لدي الطالبات مجموعة الدراسة .وبذلك تتحقق صحة الفرد الثاني الذي ينص علي: يوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات الطالبات مجموعة الدراسة في مقياس الوعي بقضية النفايات قبل دراسة البرنامج المقترح وبعد دراسته لصالح التطبيق البعدي.

- **مقدار فعالية البرنامج المقترح** :

للتحقق من صحة هذا تم حساب متوسط درجات الطالبات قبل دراسة البرنامج وبعد دراستة في الاختبار التحصيلي والمقياس، ثم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك

جدول(٥) : متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي القبلي/البعدي ونسبة الكسب المعدل لبلاك ومدي دلالتها

التطبيق	المتوسط	النهاية العظمي للاختبار	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
القبلي	٢١.٤	٦٢	١.٢٤	دالة
البعدي	٥٢.٢			

يتضح من جدول(٥)ان نسبة الكسب المعدل تساوي(١,٢٤) وهي النسبة التي حددها بليك مما يدل علي ارتفاع تحصيل الطالبات بعد البرنامج في النواحي المعرفية الخاصة بالمحتوي.

جدول(٦) : متوسط درجات الطالبات في المقياس القبلي/البعدي ونسبة الكسب المعدل لبلاك ومدي دلالتها

التطبيق	المتوسط	النهاية العظمي للمقياس	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
القبلي	٣٤.٥	٩٠	١.٤٤	دالة
البعدي	٨٤.٣			

يتضح من جدول(٦)ان نسبة الكسب المعدل تساوي(١,٤٤) وهي اعلي من النسبة التي حددها بليك مما يدل علي ارتفاع وعي الطالبات بعد البرنامج بقضية النفايات. وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث الذي ينص علي: تصل فعالية البرنامج المقترح الي مستوي (١,٢)كما يقاس بمعادلة بلاك للكسب المعدل في النواحي المعرفية والوجدانية المتضمنة في البرنامج.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

- اثبت التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي والمقياس ان المستوي المعرفي والوعي بقضية النفايات منخفض مما يؤكد اهمية البرنامج لرفع مستواهم المعرفي ووعيهم.
- اشارت النتائج الي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي والمقياس قبل دراسة البرنامج وبعد دراستة لصالح التطبيق البعدي وقد يرجع ذلك الي:

- ✓ وضوح اهداف البرنامج في ازهان الطالبات مما ساعدهن علي تحقيقها.
- ✓ اتسم اسلوب عرض وتقديم المعلومات داخل البرنامج بالبساطة والوضوح والدقة العلمية مما دفع الطالبات علي الاقبال علي البرنامج .
- ✓ احتواء البرنامج علي وسائل تعليمية متنوعة والعديد من الانشطة التعليمية والعملية .
- ✓ وتتفق هذه النتائج مع دراسة السليمان(١٩٩٢) والسيد (١٩٩٨) .

- كما اشارت النتائج الي ان مقدار فعالية البرنامج (١,٢٤)في النواحي المعرفية و(١,٤٤) في الجانب الوجداني فهذا يدل علي ان البرنامج فعال بدرجة كبيرة في رفع المستوي المعرفي والوجداني.
- وتتفق هذه النتائج مع دراسة مهدي(٢٠٠٤) وابراهيم(٢٠١٠).

- **تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج** :
- **التوصيات** :

في إطار حدود الدراسة وإجراءاتها ونتائجها أمكن تقديم التوصيات التالية :

- تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي المقدمة للطالبات بالتعليم قبل الجامعي بحيث تتضمن معلومات عن النفايات بصفة عامة وتقدم بشكل متدرج يتناسب مع الطالبات في كل مرحلة .
- إعداد برامج متنوعة لتنمية وعي الطلاب بالمرحلة الابتدائية حول خطورة النفايات وتأثيراتها السلبية علي الإنسان وعلي البيئة .
- إعداد برامج مشابهة لتنمية وعي الطلاب بأساليب التخلص الآمن من النفايات المختلفة علي أن تقدم للطلاب باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لما لها من تأثيرات إيجابية عديدة عليهم.
- الاهتمام بتوظيف التكنولوجيا الحديثة والوسائط الفائقة التفاعلية في تدريس الموضوعات البيئية والنفايات ودراسة تأثيرها علي الاتجاهات والسلوكيات البيئية للطلاب .

- **المقترحات** :
- **إجراء المزيد من الدراسات المتصلة بمجال الدراسة الحالية مثل** :

- فعالية استخدام استراتيجيات أخري مثل التدريس الواقعي في تنمية المعرفة بالنفايات واتخاذ القرار حيالها لدي طلاب المرحلة الثانوية .
- فعالية استخدام الأنشطة البيئية في تنمية المعرفة بالنفايات والاتجاهات البيئية لدي التلاميذ بالمرحلة الابتدائية.
- فعالية استخدام الوسائط الفائقة التفاعلية في تنمية المعرفة بالنفايات الصلبة والسلوكيات المرتبطة بها لدي الطلاب بالمرحلة الابتدائية .

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم ،سميحة محمود (٢٠١٠): تصور مقترح لتضمين بعض القضايا البيئية الصحية المعاصرة في مقرر التربية الصحية والنسوية للمرحلة الثانوية بالتعليم المطور، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك عبد العزيز،المملكة العربية السعودية.
- ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠١): التربية البيئية في مناهج التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية .

- الحمادي،عبدالله غالب عبدالكريم: المشكلات البيئية التي ينبغي تضمينها في المناهج الجغرافية للصفوف العليا من التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية(دراسة مسحية تحليلية)،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة صنعاء ،اليمن.
- الخميسي، السيد، (٢٠٠٠م)، التربية وقضايا البيئة المعاصرة، الطبعة الأولى، الإسكندرية دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الدمرداش، صبري، (١٩٨٨م)، التربية البيئية: النموذج والتحقيق والتقويم، الطبعة الأولى، القاهرة، دار المعارف.
- الزهراني، سالم، (٢٠٠٠م)، القضايا البيئية الملحة ومدى تضمينها في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: (دراسة مسحية تحليلية)، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- السرياني، محمد محمود،(٢٠٠٢): المنظور الاسلامي لقضايا البيئة،دراسة مقارنة جامعة نايف للعلوم الامنية ، الرياض.
- السعود، راتب، (٢٠٠٤م)، الإنسان والبيئة: دراسة في التربية البيئية، الطبعة الأولى، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- السليمان، سليمان سعد،(١٩٩٣):اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينتي الرياض والدمام نحوالمشكلات البيئية بالمملكة العربية السعودية ، كلية التربية ،جامعة الملك سعود،الرياض.
- السيد، يسري مصطفي (١٩٩٨): مدى فعّالية برنامج مقترح لدراسة بعض مشكلات تلوث البيئة وأثره في التحصيل المعرفي والاتجاه نحو تلوث البيئة لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج ،كلية التربية جامعة جنوب الوادي .
- الضبع، عبد الروؤف ،(٢٠٠٥): قضايا البيئة والمجتمع،مداخل نظرية ودراسات واقعية،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الاسكندرية.
- اللقاني، أحمد، ومحمد، فارعة، (١٩٩٩م)، التربية البيئية: واجب ومسئولية، الطبعة الأولى القاهرة، عالم الكتب.
- اللقاني، احمد حسين، و علي الجمل(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، علم الكتب.
- بسيوني ،محمد وآخرون(١٩٩٩): المفاهيم والقضايا البيئية وعلاقتها بالمناهج الدراسية في القرن الحادي والعشرون ، المؤتمر العلمي الثالث "مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرون – رؤية مستقبلية "، في الفترة من ٢٥- ٢٨ يوليو ، مج٢ ، القاهرة : جامعة عين شمس .
- جان، خديجة، (١٩٩٨)، واقع الثقافة البيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية في بعض القضايا البيئية بمقررات العلوم والدراسات العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حسن ،فتحية محمد ،(٢٠٠٥):مشكلات البيئة،مكتبة المجتمع العربي،الاردن.
- سليم،محمد صابر، (١٩٩٩): تدعيم التربية البيئية ونشر الوعي البيئي في مصر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٨) .
- شحاته ،حسن، وزينب النجار، (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .
- طنطاوي، رمضان، (١٩٩٢م)، المفاهيم والقضايا البيئية التي يجب أن يلم بها طلاب المدرسة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية ودور مناهج العلوم في إكسابهم وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة، مجلة كلية التربية، ص ص ٤٠ – ٦٠.

ـ عبدالفتاح، هدى عبدالحميد، (٢٠٠٤) :دور برنامج اعداد معلم العلوم في كليات التربية في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصره في ضوء المستويات المعيارية لمادة العلوم، مجلة التربية العلمية، المجلد (السابع)، العدد (الاول)، تصدرها الجميعية المصرية للتربية العلمية، مارس.
ـ عيد، سماح محمد احمد محمد (٢٠٠٧): اثر استخدام المدخل البيئي في تدريس العلوم علي تنميه الوعي البيئي وبعض عمليات العلم الاساسيه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير، جامعه أسيوط، مصر.
ـ فراج ،محسن حامد،(٢٠٠٠): تنمية بعض عناصر التنور البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد باستخدام الموديولات التعليمية، مجلة التربية العلمية، المجلد٣ العدد(١).
ـ مطاوع، إبراهيم، (١٩٩٥م): التربية البيئية في الوطن العربي، الطبعة الأولى، القاهرة الطبعة الأولى، دار الفكر العربي.
ـ مهدي، ياسر سيد حسن(٢٠٠٤) :تنمية الميول نحو الفيزياء والوعي بالمخاطر البيئية باستخدام المدخل البيئي في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
ـ يطين ، هدي محمد حسنسن ،(٢٠٠٢) : تعرف مستوى الوعي ببعض المخاطر البيئية لدى طالبات كلية التربية للأقسام العلمية بمدينتي مكة المكرمة وجدة،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية للبنات، مكة المكرمة.

- **المراجع الاجنبية** :

ـ Ernst, J, and Monroe, M (2004): The effects of environment-based education on students critical thinking skills and disposition toward critical thinking. Environmental Education Research, Vol. 10, No.4, pp: 207-522.
ـ Fisman. Lianne. (2005) the effects of an urban environmental education program on children's, awareness of their local biophysical environment, Journal of environment education, vol. 36. No. 3 pp: 39-50.
ـ Lynmette, C., Zelezny: Educational Interventions That Improve Environmental Behaviors, A Meta Analysis, The Journal of Environmental Education, Vol.31, No.1, 1999, 5-14.
ـ Mao Jianguo.(2004)Teaching Environmental Awareness in Mathematics Chinese Education & Society journal.vol 37, No. 4, pp: 53-56.
ـ Raven, P. H., & Others: Environment, 2nd ed, Saunders College Publishing, U.S., p.58, 1997.

obeikandl.com

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج إرشادي جماعي للأمهات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين بمدينة مكة المكرمة "

إعداد :

د / سمية بنت عزت شرف

أستاذ الصحة النفسية المحاضر

كلية التربية جامعة أم القرى

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج إرشادي جماعي للأمهات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين بمدينة مكة المكرمة "

د / سمية بنت عزت شرف

- **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين من خلال تصميم برنامج إرشادي جماعي لأمهاتهم . وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال توحديين تتراوح أعمارهم بين (٤- ٧) سنوات وأمهاتهم ، والمنتمون إلى مركز الأمل المنشود بمدينة مكة المكرمة . واشتملت أدوات الدارسة على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال إعداد (عادل محمد ، ١٩٩٩) ، والبرنامج الإرشادي المقترح إعداد (الباحثة) . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين قبل وبعد تطبيق البرنامج على أمهاتهم لصالح القياس البعدي . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) لصالح القياس التتبعي .

TheEffect Of A Group Counselling Program For Mothers to : Title Increase The SocialInteraction Skills In Autistic Childrenin Makah Al-Mukaramah

Abstract :

This study aims toIncrease The Social Interaction Skills In Autistic Children throughdesigning aCounselling Program For Autistic Children'sMothers . The study took a sampleof (6) Autistic Children , their ages were between (4-7) , and their mothers . Those children were from Al-Amal Al-Mnashod Center in Makkah Al-Mukaramah. The study tools were a Social Interaction Scale For Children by (Adel Mohammad ، (١٩٩٩ ، and a Counselling Program by the researcher . The study Resultsshowed a statistically significant differences in (0.05) in social interactionmarks for Autistic Children before and after applying theProgram on theirmothers in favor of post evaluation ، and a statistically significantdifferences in (0.05) in social interaction marks for Autistic Children inpost- evaluation and follow up (two months after program was finished) infavor offollow up evaluation.

- **المقدمة** :

الحمد لله رب العالمين ، و الصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين .

يعتبر الاهتمام بالطفولة إحدى مؤشرات حضارة الأمم وتقدمها . فهو مطلب رئيس تقتضيه الحاجة إلى مواجهة التخلف ، والتحديات العلمية ، والصحية والتكنولوجية ، التي تواجه كل أمة تريد لنفسها البقاء والاستقلال والسيادة فلو هيئت البيئة السليمة التي تساعد الأطفال على النمو السوي عقليا واجتماعيا ، وانفعاليا ، وخلقيا ، لأصبح من السهل على هذه الطاقات البشرية أن تنطلق في دور بناء لخدمة مجتمعها .

ومصطلح الطفولة لا يقتصر على الأطفال العاديين الطبيعيين بل يتخطى ذلك ليشمل الأطفال من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين والموهوبين . و تعد التوحدية Autism من الحالات التي تندرج تحت الفئات التي تحتاج إلى التربية الخاصة ، والخدمات المساندة ، وتوفير إمكانيات النمو الشامل للأطفال المصابين بها في كافة الجوانب ، أما إهمال هذه الفئة فإنه يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم وتضاعف إعاقاتهم ، و يصبحون بالتالي عالة على أسرهم ومجتمعاتهم (عادل محمد ، ٢٠٠٢ - ٢٣١) .

و تعتبر إعاقة التوحد نوع من أنواع الإعاقات التي تصيب الأطفال في المراحل العمرية المبكرة ، حيث أنها تعد بمثابة اضطراب نمائي حاد يظهر على الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره ، و تؤثر على التواصل اللغوي والاجتماعي لديه مع من هم حوله (Dorman & Lefever , 1999 - 1) .

و إن تشخيص هذه الإعاقة لا يزال من أكبر المشكلات التي تواجه الباحثين والعاملين في مجال الطفولة ، وذلك لأنها غالبا ما تتداخل وتتشابه مع اضطرابات أخرى . ولذلك يتعين الحصول على معلومات دقيقة حتى يتم تشخيص الأعراض بدقة ، وبالتالي تميز الأطفال التوحديين عن غيرهم من المصابين باضطرابات أخرى (عبد الرحمن سليمان ،٢٠٠٠ - ٢٩) .

وهنالك دراسات توصلت إلى أن معدل الإصابة بالتوحد هو ما يقارب طفل في كل (٢٥٠) طفلا ، لمن هم في سن العاشرة أو ما دون ذلك في أمريكا ، هذا يعنى أن (١,٥) مليون أمريكي يعانون من اضطرابات التوحد ، حيث أن معدل الانتشار هذا قد يجعل من التوحدية ثالث أكثر الاضطرابات النمائية شيوعا بل و أنه يعد أكثر شيوعا من زملة أعراض داون Dawn Syndrome ، و يقدر ارتفاع نسبة التوحد السنوية بما يقارب ١٠- ١٧ ٪ ، وذلك استنادا على الإحصائيات التي أشارت لها وزارة التربية الأمريكية والوكالات الحكومية الأخرى ، حيث يعتقد بأن انتشار التوحد قد يصل إلى (٤) مليون أمريكي العام المقبل ، كما أن انتشارها عند البنين يزيد عن انتشارها عند البنات بنسبة ٤ : ١)(Autism Society Of America , 2005 - 1 .

وتعد الإحصائية غير الرسمية لانتشار التوحد بالمملكة العربية السعودية والتي أقرها مجلس الوزراء السعودي مابين (٣٠٠٠٠ - ٤٢٥٠٠) حالة توحد منها ما لا يقل عن (٨٢٠٠) حالة توحد كلاسيكي شديد (ياسر الفهد ، ٢٠٠٤ - ١)

وقد أجريت دراسة مكثفة لتحديد إحصائيات التوحد داخل المملكة في السنوات الأخيرة بصورة رسمية ، وأطلق على هذه الدراسة مسمى (المشروع الوطني لبحث التوحد و اضطرابات النمو المماثلة لدى الأطفال السعوديين لعام ٢٠٠٢ - ٢٠٠٥ ميلادية) ، وقد حددت الدراسة (١٣) منطقة مختلفة من مناطق

المملكة ، بالإضافة إلى (٧٨٥) طفلاً توحدياً ما دون سن (١٦) سنة من الجنسين وشملت الدراسة مختلف الطبقات الاجتماعية في الريف و الحضر بكل منطقة وقد أظهرت أحد نتائج الدراسة انتشار اضطرابات التوحد في منطقة مكة المكرمة بنسبة (١,٠) ، وهي أعلى نسبة انتشار لاضطرابات التوحد في مناطق المملكة (طلعت الوزنة ، ٢٠٠٥ ، ١- ٦) .

وهنالك بعض السمات التي يتميز بها الطفل التوحدي Autistic Child عن غيره من الأطفال ، وهذه السمات تظهر في صورة متلازمة سلوكية تختلف من طفل إلى أخر . وتتمثل هذه السلوكات في العزلة الاختيارية ، التظاهر بعدم الإحساس بالألم ، الضحك والصراخ بشكل غير مناسب ، فرط الخمول أو النشاط الجسدي ، عدم التوافق في المهارات الحركية ، اللعب بطريقة شاذة وغريبة ، ترديد الكلمات و تكرارها ، مقاومة التغير في الروتين ، الصمت الاختياري ، ضعف التواصل اللغوي والاجتماعي (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٩٩ - ٢٣٠) .

و لعل أبرز تلك السمات هو ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي Social Interaction Skills عند الأطفال التوحديين Autistic Children مع من هم حولهم . فقد يخفقون في الرد على أسمائهم ، وغالبا ما يتجنبون النظر إلى أعين الآخرين ، كما أنهم يجدون صعوبة في تفسير الأصوات ، و التعابير الاجتماعية ، والعواطف المنبثقة إليهم من غيرهم (Adams et al. , 2004 - 1) .

و لقد أبرز كل من جولد و ونج Wing Gold & أوجه العجز الثلاثي للتفاعل الاجتماعي عند الأطفال التوحديين و الذي يكمن في ضعف التواصل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية An Impairment of Social communication and Social Relationships و ضعف الاهتمام الاجتماعي و الفهم و التخيل An Impairment of Social Caring , Understanding and Imagination ، و ضعف الإقبال الاجتماعي An Impairment of Social Initiative (Aarons & Gitten , 1992 , 11) ، (عبد الرحمن سليمان و سميرة شند ، ٢٠٠٣ - ٢٩) .

ولقد ظهرت العديد من الاتجاهات العلاجية والإرشادية التي تهتم بعلاج ومساندة هذا الطفل وأسرته ، للوصول به إلى أحسن وضع ممكن وفقاً لإمكانياته ، و بالنسبة لأسرته من أجل تقديم المساندة لها لتكون ركنا أساسياً في الوقوف بطفلها على الطريق السليم للعلاج . و تعتبر برامج التدخل Intervention Programs والتي يُقصد بها برامج تعديل السلوك من أهم وأنسب الطرق الإرشادية والعلاجية ، و تستخدم بطريقة مكثفة في علاج الأطفال التوحديين في المنزل أو في المدرسة (سهى نصر ، ٢٠٠٠ - ٨٩) .

وقد أظهرت برامج إرشاد و تدريب والدي الطفل التوحدي فعالية وكفاءة في تحسين النتائج المرتبطة بتعميم المهارات والخبرات المكتسبة من التدخل العلاجي للطفل من مركز الرعاية إلى البيت ثم المجتمع الخارجي ، بالإضافة إلى أنها أثبتت فعاليتها في تدريس تلك المهارات لتسهيل التعامل مع المشكلات السلوكية العامة والصعوبات المرتبطة بهذه الإعاقة لتجعل عملية التدخل ميسرة و فعالة (عادل محمد ، ٢٠٠٣ - ٥٩- ٦١) .

كما أن اشتراك الأم في برامج التدخل يمثل الأساس القاعدي الذي تنطلق منه الخدمات المختلفة التي يمكن تقديمها لهؤلاء الأطفال ، وإن هذا الإجراء يساعدهم في الحد من السلوكات غير المقبولة اجتماعيا ، كما يساعدهم في تنمية العديد من المهارات مثل مهارات التواصل اللغوي والاجتماعي لديهم وهذا ما أثبتته دراسة سالزبري وسميث (Salisbury & Smith, 1993) .

ومن خلال كل ما سبق تجد الباحثة أهمية إرشاد أمهات الأطفال التوحديين ؛ وذلك باعتبار أن الأم هي الأقرب لطفلها ، والأكثر تعاملا معه واحتكاكا به ، وتعد المسؤولة بدرجة كبيرة عن تلبية حاجاته اليومية . فهي بذلك في حاجه ماسة إلى التدريب على التعامل السليم مع طفلها ، وتشجيعه على اكتساب السلوك الاجتماعي المرغوب ، والدفع بالطفل إلى الاهتمام بالآخرين ، والإقبال عليهم ، وإقامة العلاقات الايجابية معهم .

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

و يعد التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي بالنسبة للأطفال التوحديين أمر ضروري للغاية ، فهو يعمل على مساعدتهم في اكتساب المعرفة بالبيئة المحيطة بهم ، كما يسهل لهم معرفة الأمور المرتبطة ببعضها البعض . هذا و يتوجب على الوالدين وخاصة الأمهات مساعدة أطفالهم على تكوين صورة عن العالم الخارجي من حولهم ، ومساعدتهم على التكيف ، والاندماج في المجتمع الذي يعيشون فيه (محمد الفوزان ، ٢٠٠٢- ٧٨) .

إن عدم وعي الأمهات بطبيعة الأعراض السلوكية المصاحبة لإعاقة أطفالهن و عدم معرفتهن بالأساليب المناسبة للتعامل مع هؤلاء الأطفال ؛ يؤدي إلى إحباط الجهود المبذولة للارتقاء بالمستوى الإدراكي و السلوكي و الوظيفي لهم؛ الأمر الذي يحتم ضرورة إرشاد الأمهات لتحسين سلوك أطفالهن ؛ والتقليل من تأثير الإعاقة عليهم وعلى أسرهن ، بالإضافة إلى إن تدريب الأم على الأساليب السلوكية اللازمة للتعامل مع طفلها يؤدي إلى الارتقاء بمستوى الأداء السلوكي الفردي والجماعي لديه في المواقف الاجتماعية المختلفة (عادل محمد ، ٢٠٠٠، ٣٢٥- ٣٢٦) .

وبناء على ما سبق تقدم الدارسة الحالية برنامج عملي يسعى لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين، علماً بأن أوجه العجز و القصور في هذه المهارات تعد أبرز المشكلات التي يمكن التغلب عليها إلى حد ما عن طريق إرشاد الأمهات و تدريبهن على الأساليب و الفنيات السلوكية التي تمكنهن من تحقيق أكبر قدر من التكيف و الاندماج الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين في المنزل و المجتمع الخارجي .

- **من هذا المنطلق تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي** :

ما فاعلية برنامج إرشادي جماعي للأمهات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين بمدينة مكة المكرمة ؟

- **و بأسلوب إحصائي** :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين قبل و بعد تطبيق البرنامج على أمهاتهم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين في القياسين البعدي و التتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين من خلال برنامج إرشادي جماعي مقدم إلى أمهاتهم .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :

- إثراء المكتبة السعودية بنتائج هذه الدراسة نظرا لندرة الدراسات العربية بشكل عام والسعودية بشكل خاص والتي تتناول إعاقة التوحد من مختلف جوانبها .
- تقديم برنامج إرشادي يتناول بالتدخل أمهات الأطفال التوحديين وليس الأطفال ذاتهم ، ويعد ذلك حديثا بالمقارنة لما هو سائد في برامج التدخل في مجال هذه الإعاقة والتي غالباً ما تقصد الأطفال وليس أمهاتهم .
- أنها تقدم برنامجاً يختص بتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال التوحديين وذلك يعد حديثا نسبيا لما هو سائد من برامج التدخل في مجال هذه الإعاقة ؛ والتي غالبا ما تقصد رفع مستوى مهارات التواصل اللغوي أو التحسن بشكل عام لدى الطفل التوحدي .
- إلقاء الضوء على ضرورة إرشاد و تدريب الأمهات على الأساليب السلوكية السليمة والفعالة التي يمكن لهن استخدامها لتحقيق تواصل اجتماعي أفضل مع أطفالهن التوحديين .
- توعية الأخصائيين و الباحثين القائمين على رعاية الأطفال التوحديين بضرورة الاهتمام ببرامج الإرشاد الأسري المساندة لبرامج التدخل المباشر والتي تسعى إلى تحقيق التكيف والاندماج الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال و أسرهم .

في ضوء ما تتمخض عنه الدراسة الحالية ؛ قد تشير إلى ضرورة تطبيق مثل هذه البرامج في المؤسسات و دور الرعاية المهتمة بهذه الإعاقة ؛ و ذلك من أجل إعداد الأمهات لرعاية أطفالهن التوحديين الرعاية المنزلية السليمة التي تدعم دور المؤسسة ؛ مما يؤدي إلى إحداث نتائج أكثر إيجابية لتعديل السلوكات وتعميمها من المنزل إلى المدرسة ثم إلى المجتمع الخارجي .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الأطفال التوحديين** : Children Autistic

وتعرف الجمعية الأمريكية للتوحد Autism Society of American التوحدية كنوع من أنواع الاضطرابات النمائية التي تظهر خلال السنوات الأولى الثلاثة من عمر الطفل ، وتكون نتيجة للاضطرابات النيرولوجية التي تؤثر على وظائف المخ ؛ وبالتالي تؤثر على مختلف نواحي النمو ، بحيث تظهر صعوبات في التواصل الاجتماعي ، والتواصل اللفظي و غير اللفظي ، ويستجيب الأطفال التوحديين للأشياء أكثر من الأشخاص ، وتظهر عليهم علامات الرفض لآي تغيير يحدث في بيئتهم ، بالإضافة إلى التكرار و النمطية في الحركات الجسدية أو مقاطع الكلمات (Autism Society of American, 2 , 2005) . و تتفق (الجمعية السعودية للتوحد ، ٢٠٠٥ ، ١) والباحثة مع هذا التعريف .

- **التعريف الإجرائي** :

هم الأطفال المتواجدون في مركز الأمل المنشود بمدينة مكة المكرمة ، والذين سبق تشخيصهم بواسطة المقاييس النفسية الصالحة لتشخيص إعاقة التوحد

- **مهارات التفاعل الاجتماعي** : Social Interaction Skills

كما تعرف بأنها : المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين والإقبال عليهم ، والاهتمام بهم ، والتواصل معهم ، ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة ، والانشغال بهم ، وإقامة الصداقات معهم ، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم ، ومراعاة الذوق الاجتماعي العام في التفاعل معهم (Gillson , 2000 - 2) . وتتفق الباحثة مع هذا التعريف .

- **التعريف الإجرائي** :

هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس التفاعلات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية إعداد عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠) (ملحق ١) .

- **البرنامج الإرشادي** : Counselling Program

يقصد به : برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغيرالمباشرة ، فرديا أو جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي ، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها ، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه فرد أو لجنة أو فريق مؤهلين (حامد زهران ، ١٩٩٨ - ٤٩٩) .

- **التعريف الإجرائي** :

هو عملية إرشادية منظمة ، و مخطط لها في إطار جلسات الإرشاد الجماعي للأمهات وذلك لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين إعداد الباحثة .

- **الإرشاد الجماعي** :Group Counselling

عرفه كل من جورج و داستن George & Dustin (1988) بأنه : أسلوب إرشادي يتم في أثنائه استخدام تفاعل المجموعة المستفيدة إرشاديا فيه ، وذلك لتيسير فهم الذات ، وحدوث تغير مأمول في سلوك كل عضو في هذه الجماعة (محمد جمل الليل ، ٢٠٠١ - ١٢) . و يوصف بأنه عملية تفاعل ديناميكية تتم على مستوى الوعي أو الشعور(سهام أبو عيطة ، ١٩٩٧ - ٢٧٩) ، وتتفق الباحثة مع التعريف السابق .

- **التعريف الإجرائي** :

هو الطريقة الإرشادية المستخدمة في البرنامج المعد من قبل الباحثة للدراسة الحالية (ملحق ٢) ، وذلك في ضوء النظرية السلوكية .

- **الفاعلية** : Effectiveness

تعرف على أنها : القدرة على التأثير و إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن (كمال زيتون ، ٢٠٠٣ . ٥٤)

- **التعريف الإجرائي** :

هو حجم الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال التوحديين من خلال إرشاد أمهاتهم وسوف يتم تحديد هذا الأثر إحصائياً باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (ويلكوكسون Wilcoxon للعينات الصغيرة) ، وذلك لحساب الفروق بين القياسين القبلي و البعدي ، البعدي و التتبعي لمستوى التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال .

- **حدود الدراسة** :

- حدود مكانية : تم بحمد لله تعالى تطبيق الدراسة الحالية في مدينة مكة المكرمة .
- حدود زمانية : قد تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس التفاعلات الاجتماعية والبرنامج المقترح من قبل الباحثة في الفصل الدراسي الجامعي من العام الدراسي ١٤٣٤هـ ، ٢٠١١ م .
- حدود بشرية : عينة الدراسة الحالية هي عينة قصديه متاحة قوامها (٦) أطفال توحديين (٥ ذكور وأنثى) تتراوح أعمارهم بين (٤- ٧) سنوات بالإضافة إلى أمهاتهم . و ينتمي هؤلاء الأطفال إلى مركز الأمل المنشود باعتباره المركز الوحيد الذي يقدم خدمة الرعاية النهارية للأطفال التوحديين في مدينة مكة المكرمة .

- **متغيرات الدراسة** :

- المتغير المستقل : البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية .
- المتغير التابع : مهارات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال التوحديين .

- **الإطار النظري** :

وتعرف الجمعية الوطنية البريطانية لأطفال التوحد National Society For Autism Children (NAS) إعاقة التوحد على أنها متلازمة من الاضطرابات التي يُكشف عنها سلوكياً؛ بحيث تحتوي على مظاهر سلوكية تظهر على الطفل قبل أن يصل إلى عمر (٣٠) شهراً ، وهذه المظاهر تتضمن اضطراب في تتابع وسرعة النمو لدى الطفل ، واضطراب في الاستجابة الحسية للمثيرات ، بالإضافة إلى اضطراب في التعلق أو الانتماء للناس ، والأحداث والمواقف ، والموضوعات (National Society For Autism Children (NAS) , 3 , 2005) ، ويتفق مع هذا التعريف (فهد المغلوث ، ٢٠٠٥ ، ٢٤) .

وهنالك العديد من التعريفات التي تقترح مفهوم مشترك لمتلازمة التوحد وقد يشير هذا المفهوم إلى أمور عديدة أبرزها : (إسماعيل بدر ، ١٩٩٧ ، ٧٣١) (عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٠، ٢٩) ، (عثمان فراج ، ٢٠٠٢ ، ٢) ، (محمد الفوزان ٢٠٠٢، ٤٣) ، (عبد الرحمن سليمان و سميرة شند ، ٢٠٠٣ ، ١١) ، (محمد خطاب ٢٠٠٥ ، ١٩) .

- التوحد أحد أنواع الاضطرابات النمائية الشاملة Pervasive Developmental Disorders (PDDS) . والتي تشترك جميعها في صفات التأخر الشديد ، بالإضافة إلى العجز والقصور في مهارات التفاعل الاجتماعي ، ومهارات التواصل اللغوي ، وعدم القدرة على التخيل (وفاء الشامي ، ٢٠٠٤ أ ٤٧) ، وقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الذهنية في إصداره الرابع والمنقح خمسةاضطرابات نمائية وهي اضطراب طيف التوحد Autistic Disorder ، متلازمة اسبرجر Asperger Syndrome متلازمة ريت Rett Syndrome ، اضطراب الانتكاس الطفولي Childhood Disintegrative Disorder (CDD) ، الاضطرابات النمائية الشاملة وغير المحددة Pervasive Developmental Disorder and Not Otherwis Specified : PDD-NOS (Edelson & Salem , 2000 , 1) .
- يتضح وجود النمو غير الطبيعي لدى الأطفال المصابين بالتوحد قبل إتمام عمر الثلاث سنوات .
- يتميز التوحديون باضطراب الاستجابة للمثيرات الحسية .
- يتميز التوحديون بشخصية مغلقة ، والتفات حول الذات ، و وجود أنماط سلوكية متكررة وغير مقبولة ، وانشغال كامل بالحاجات و الرغبات الخاصة .
- يعاني التوحديون من ضعف في مهارات التفاعل الاجتماعي و إقامة العلاقات الاجتماعية ، و مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين .
- تؤثر إعاقة التوحد على أغلب القدرات العقلية لدى المصابين بها .

ولقد تعددت الدراسات و الأبحاث لتحديد أعراض التوحد ، والخصائص السلوكية البارزة لدى الأطفال المصابين بها ؛ إلا أن الكثير منها يستند على حقيقة وجود ثلاث أعراض رئيسة تظهر مجتمعة بدرجات متفاوتة على الأطفال المصابين بالتوحد ، و تتمثل هذه الأعراض في ضعف أو قصور في مهارات اللغة والتواصل ، وضعف أو قصور في القدرة على اللعب والتخيل ، وضعف أو قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي (وفاء الشامي ، ٢٠٠٤ ، ٣٧ أ) .

وهذه الأعراض جاءت موصوفة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النمائية الصادر عن جمعية الأطباء النفسين الأمريكية American Psychiatric Association ، وتعرف بما يسمى بثالوث الأعراض Triad Of impairments (وفاء الشامي ، ٢٠٠٤، ٢١ب) ، وهي على النحو التالي

- **ضعف أو قصور في مهارات اللغة و التواصل** .. Impairment in Communication & language Skills

و تظهر في النواحي التالية :

- تأخر في تطور اللغة و فقدان كلي لها .
- الفشل في الربط و التنسيق بين الحديث الصادرعن النفس والحديث الصادر عن الآخرين .
- استخدام ذخيرة تكرارية أو نمطية من الكلمات .
- استخدام بعض الكلمات و الأصوات غير المفهومة .
- العجز في فهم الكلمات المنطوقة و الحديث الموجه .
- غالبا ما يرتبط الكلام (إن وجد) بالاحتياجات الأساسية .
- ضعف التميز بين الضمائر مثل (أنا ، أنت ، نحن) .
- الصعوبة في التعبير و بناء الجمل البسيطة .
- فقدان المقدرة على استخدام اللغة الرمزية مثل التسمية .
- فقدان المقدرة على تقليد و محاكاة الأفعال و الأقوال الصادرة عن الآخرين (سهى نصر ، ٢٠٠٢ ، ٨٤) .

- **ضعف أو قصور في القدرة على اللعب و التخيل ، مع وجود السلوكات والاهتمامات ، والنشاطات المحدودة** . Impairment in Ability of Playing and Imagination , and Restricted Behaviors , Interests and Activities

و تظهر في النواحي التالية :

- الانشغال بأنواع محددة من الاهتمامات .
- تعلق غير طبيعي ببعض السلوكات و العادات الروتينية .
- حركات جسدية نمطية و متكررة مثل الرفرفة باليدين و هز الرأس .
- الانشغال المفرط بأجزاء الأشياء .
- تشتت الانتباه وعدم التركيز .
- مقاومة التغير في الروتين .
- اللعب بطريقة شاذة و غريبة .
- اللعب بصورة متكررة و معتادة .
- فقدان الخيال و الإبداع في أثناء اللعب .
- عدم التوافق الحركي (محمد الخطاب ، ٢٠٠٥ ، ٢٧) ، (محمد كامل ، ٢٠٠٣ ، ١٠) .

- **ضعف أو قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي**. Impairment in Social Interaction Skills

وتظهر في النواحي التالية :

- قصور واضح في استخدام السلوكات للتواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف الاجتماعية المختلفة ، مثل التواصل البصري ، والإيماءات و تعبيرات الوجه ، والأوضاع الجسدية مثل العناق .
- الفشل في المبادرة لتكوين العلاقات الاجتماعية و الصداقات المناسبة مع الآخرين وفقاً للمستوى النمائي لديهم .
- فقدان المقدرة التلقائية في المحاولة لمشاركة الآخرين ، والتعاون معهم والاهتمام بهم ، والالتفات حولهم .
- العلاقة الوسيلية بين الطفل ووالديه و خاصة الأمهات .
- العزلة الاجتماعية و اللامبالاة .
- فقدان المقدرة على التبادل العاطفي أو الاجتماعي .
- فقدان اللعب الاجتماعي . (إبراهيم الزريقات ، ٢٠٠٤ ، ٣٦) ، (محمد عبد الرحمن و منى حسن ، ٢٠٠٥ ، ٢٧) .

ويمثل الضعف والقصور في مهارات التفاعل الاجتماعي أحد متغيرات الدراسة الحالية ، وسوف يتم تناولها بشيء من التفصيل لاحقاً إن شاء الله .

ويتفق مع الأعراض و الخصائص السلوكية الواردة أعلاه كل من(ياسر الفهد ، ١٩٩٩ ، ٣- ٤) ، (Edelson & Salem , 2000 , 2-3) ، (عادل محمد ٢٠٠٣ ، ٣٢- ٤٤) ، (السيد سليمان و محمد عبد الله ، ٢٠٠٣ ، ٢٦) ، (National Society for Autism children , 2005 , 5) .

- **أوجه العجز أو القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطفل التوحدي** :

يظهر العجز أو القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي كسمة مميزة من السمات السلوكية لدى الأطفال التوحديين ، لذلك فإن العديد من العلماء يجدون أنها العلامة الفارقة و الحاسمة لإصابة الأطفال بالتوحد (Gary , 3 , 2006) .

فعندما يتفاعل الطفل مع الآخرين ؛ تتكون لديه سلسلة من السلوكات المتعاقبة التي تظهر بمجرد البدء بالتحدث أو المشاركة في انجاز نشاط ما . و يبدو أن الطفل التوحدي لا يمتلك السلسلة السلوكية السابقة . وقد يرجع سبب ذلك إلى الإخفاق الكامن في مهارات التفاعل الاجتماعي ، و التي تعوق من عملية انخراطه في المجتمع ، و تجعل الدافع نحو المشاركة الاجتماعية لديه ضعيفاً بشكل ملحوظ (توني أوتوود ، ٢٠٠٥ ، ٢) .

إن قدرة الطفل التوحدي على تكوين روابط أو علاقات مع الآخرين تعتبر ضعيفة متى قورنت بقدرة الأطفال الطبيعيين ، حيث أن الطفل الطبيعي يعمل على تحقيق التكيف مع العالم الخارجي بكل مستجداته ، لكن الطفل التوحدي

قاصراً عن ذلك ، فهو لا يهتم بوجود الآخرين حوله ، ولا يحاول الاختلاط بهم أو التواصل معهم ، ويفضل الجلوس بمفرده ، والانشغال بخياله وعالمه الخاص (محمد الفوزان ، ٢٠٠٣ ، ٤٠) ، (محمد خطاب ، ٢٠٠٥ ، ٣٤) .

كما أن أغلب الأطفال التوحديين لا يمتلكون القدرة على التواصل الاجتماعي في تفاعلاتهم مع غيرهم أثناء المواقف الاجتماعية المختلفة ، و لعل سبب ذلك يرجع إلى العجز القائم في عملية التعلم الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال ، لذلك يفضلون العزلة على الاختلاط بالآخرين ، كما أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الاجتماعية من خلال محاكاة النموذج الاجتماعي القائم أمامهم (Bushwick , 2001 , 49) ، (Gray , 2006 , 3) .

ولقد تم تصنيف أوجه العجز الثلاثي لمهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين كما يلي :

- ضعف الإقبال الاجتماعي An Impairment of Social Initiative .
- ضعف الاهتمام الاجتماعي An Impairment of Social Caring .
- ضعف التواصل الاجتماعي An Impairment of Social communication (Aarons & Gitte , 1992 , 11) .

لقد أثبتت الدراسات فعالية و كفاءة برامج التدخلات السلوكية لحل المشكلات الصادرة من الأطفال التوحديين ، حيث أن المعالجة والتدريب باستخدام الأساليب السلوكية الفعالة لمثل هذه المشكلات ؛ تعمل على خفض السلوك المسبب للمشكلة مما يؤدي إلى إغفالها وعدم ظهورها . كما تعمل التدخلات السلوكية على تحديد ثلاث جوانب رئيسة لحل المشكلات ، و تتمثل هذه الجوانب في التعرف على نوع السلوك المستهدف ، والهدف الذي يصبو إليه المعالج والطريقة السلوكية المراد التدخل بها للحد من ظهور هذا السلوك (Campbell , 2003 , 132) .

وقد قطعت برامج التدخل التعليمية والسلوكية شوطاً كبيراً في تدريب و تنمية مهارات الطفل التوحدي ، و في التخفيف من الأعراض والاضطرابات التي تتباين من طفل لآخر . وتقوم فكرة البرامج المقدمة للطفل التوحدي وأسرته على تهيئة الطفل للبيئة التعليمية الخاصة به ، مما يسمح له بالتعلم بصورة سريعة وفق لقدراته وإمكانياته ، مع ضرورة التركيز على الأنشطة والموضوعات والأساليب التعليمية المناسبة له ، حتى يمكن تعويض القصور الذي يفرضه عليه إصابته بالتوحد إلى حد ما (محمد عاكف ، ٢٠٠٥ ، ٤ ب) .

وتعد برامج التدخل التي تقصد مهارات التفاعل الاجتماعي هي المرحلة التمهيدية لبرامج التدخل الأخرى ،حيث أنها تضمن تسهيل عملية التعليم التبادلي الاجتماعي بين الطفل وبين المحيطين به ؛ مما يؤهله للخروج من المنزل إلى المدرسة ثم إلى المجتمع الخارجي (لن مكلنهان وباتريشيا كرانتر، ٢٠٠٤ ، ٢٩

ومن أمثلة البرامج السابقة البرامج المستخدمة في دراسة كل من :

- سالزبري وسميث (Salisbury&Smith,1993)، ودراسة (عبد المنانملا معمور ، ١٩٩٧) ، ودراسة (إسماعيل بدر ، ١٩٩٧) ، ودراسة (عادل محمد ، ٢٠٠١ ، ٢٠٠٢)
- ودراسة (نادية أبو السعود ، ٢٠٠٢) ، و دراسة جارفينكل وشوارتز (Garfinkle&Schwartz,2002) ، ودراسة هانكوك وكيسر (Hancock & Kiser , 2002) ، ودراسة كمنسكي و ديوي(Kaminsky & Dewey , 2002)
- ودراسة لوريمر و آخرون(Lorimer et al. , 2002) ،ودراسة كامبس و آخرون (Kamps et al. , 2002) ، ودراسة ماك جراث (McGrath , 2003) ،
- ودراسة (عزة الغامدي ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (رائد علي وجميل الصمادي ، ٢٠٠٥
- ودراسة سيونج (Seung et al. , 2006) .

ويعتبر البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية أحد برامج التدخل السلوكي التي تهتم بتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين .

وتختلف برامج التدخل باختلاف أهدافها ، والنظريات القائمةٍ عليها وباختلاف المكان الذي يتم فيه التدخل، والفئة المتناولة بالتدخلأيضا، وعلى الرغم من اختلاف أنواع هذه البرامج إلا أنها تشترك جميعها في هدف واحد وهو التركيز على أهمية التواصل مع هؤلاء الأطفال في مختلف مراحل حياتهم (ياسر الفهد ، ٢٠٠٠ ب ، ١٢) .

- **برامج الإرشاد الأسري و التي تقصد بالتدخل أسر الأطفال التوحديين و والديهم** : Parents Mediated Intervention

هي برامج التدخل السلوكي التي تهدف إلى إرشاد و تدريب والدي الطفل التوحدي أو احدهما إلى كيفية التعامل مع الطفل ، وتدريبه على الأساسيات والضروريات الهامة في حياته ، مثل التدريب على دخول الحمام ، و التعرف على كيفية ارتداء الملابس ، أو التدرب على اكتساب وتنمية بعض المهارات مثل مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي ، ومهارات التفاعل الاجتماعي ، والمهارات الذاتية و غيرها . ومن أمثلة برامج التدخل التي يقصد بها والدي الطفل التوحدي البرنامج المستخدم في دراسة سالزبري وسميث (Salisbury & Smith , 1993) ، ودراسة (عادل محمد ،٢٠٠٢) ، ودراسة (نادية أبو السعود ، ٢٠٠٢) و دراسة لوريمر وآخرون (Lorimer et al. , 2002) ،ودراسة سيونج وآخرون (Seung et al. , 2006).

وتأتي أهمية برامج الإرشاد الأسري من منطلق الدور الكبير الذي تلعبه الأسرة في تقدم الطفل وتدريبه ، حيث أن ساعات العمل في المدرسة لا تتعدى منتصف النهار ، بينما يقضي الطفل النصف الآخر في المنزل بالإضافة إلى عطل نهاية الأسبوع و المناسبات ، مما يستلزم تكثيف البرامج الموجهة للآباء والأمهات و تهيئتهم لحضور الدورات التدريبية ، و الحرص على التعاون مع معلمي الطفل

في المدرسة ، والعمل على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة له في المنزل ، حيث يساعد ذلك في تعميم الخبرات المكتسبة ، والوصول إلى التكيف والنجاح بقدر الإمكان (سميرة السعد ، ٢٠٠٣ ، ٣) ، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة هيوم وآخرون (Hume & et al, 2005) .

ومن حسن الحظ فإن العديد من الآباء والأمهات يتكيفون بطريقة إيجابية مع مثل هذه البرامج الإرشادية و التدريبية ، وذلك بعد أن يجتازوا مرحلة الحزن و الألم على حالة طفلهم ، وبعد أن يتضح لهم أن رفضهم لمشكلة طفلهم يعود لعدم قدرتهم على فهم واستيعاب الإعاقة التي يعاني منها ، وبالتالي عدم قدرتهم للتعامل معه على النحو السليم (هدى جربوع ، ٢٠٠٦ ، ١) .

إن الاشتراك القائم بين البرامج المقدمة للأطفال و البرامج المقدمة لأسرهم تظهر نجاحاً يشير إلى تقدم هؤلاء الأطفال بصورة ملموسة ، حيث أن حالات الأطفال التوحديين التي أشارت إلى تقدم ملحوظ حتى الآن ؛ لم تكن مبنية على النجاح الذي حققه الطفل في المدرسة فقط ، بل كانت بمشاركة الأسرة بصورة مباشرة ، والتي أدت إلى تقدم حالة الطفل بشكل واضح ، و في بعض الحالات يحرز الطفل تقدماً هائلاً يسمح برفع تشخيص التوحد عنه (نايف الزراع ، ٢٠٠٤ ، ٥)

وعلى الرغم من اختلاف أنواع البرامج المقدمة لخدمة الأطفال التوحديين و أسرهم ؛ إلا أن جميعها تهدف لإحداث تغير إيجابي ملموس لدى هؤلاء الأطفال . وقد تبنت الدراسة الحالية النوع الأخير من أنواع برامج التدخل المقدمة للأطفال التوحديين ، وذلك إيماناً منها بأهميتها وضرورتها لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال ، وذلك من خلال إرشاد الأمهات إلى كيفية التعامل والتواصل مع أطفالهن أثناء المواقف الاجتماعية المختلفة بالإضافة إلى تحقيق التكاتف والتآزر مع البرامج التدريبية المقدمة لأطفالهن والمختصة بهذه المهارات في مركز الرعاية النهاية .

- **الإرشاد الجماعي المتبني للنظرية السلوكية واستخداماته مع أسر الأطفال التوحديين** :

يشكل الطفل التوحدي ذو الحاجة الخاصة محوراً رئيسياً في بناء أسرته و تكوينها ، وباعتبار أن الأسرة المعلم الأول في حياة الطفل ؛ فهي تقوم بدور مهم لا يمكن لأي مركز للرعاية أو التأهيل القيام به نيابة عنها . و من هنا تظهر الحاجة إلى الإرشاد النفسي والسلوكي لمساعدة أسر الأطفال التوحديين ، و إرشادهم لمواجهة التحديات التي تفرضها عليهم الاضطرابات والمشكلات المصاحبة للإعاقة لدى أطفالهم ، و العمل على تعليمهم و تدريبهم على كيفية التعامل و التواصل معهم بطريقة فعالة ، مما يؤدي إلى تيسير عملية التكيف لدى الأسرة ، و تطوير المظاهر النمائية والمهارية لدى الأطفال ومساعدتهم في تلبية حاجاتهم الخاصة (خوله يحيى ، ٢٠٠٣ ، ٧) ، (سمية جميل ، ٢٠٠٥ ، ٦٤) .

إن برامج التدخل الناجحة مع فئة التوحد باعتبارها أحد الفئات الخاصة هي التي توثق العلاقة بين الوالدين و طفلهما المعاق ، وحيث أن البرامج التي تدعم

الوالدين لا تقل أهمية عن برامج الدعم المباشر التي تركز على العمل مع الأبناء ؛ لذلك ينبغي الأخذ في الحسبان ضرورة مشاركة الوالدين لأطفالهم إذا كان الهدف النهائي هو بلوغ أقصى مستويات النمو والاندماج الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال(جمال الخطيبو آخرون ، ٢٠٠٢ ، ١٧٥) .

و يعد الإرشاد النفسي الجماعي أحد الطرق الإرشادية المتبعة مع أسر الأطفال التوحديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، فهي تحقق مبدأ التعزيز و الرضا عند اختلاط هذه الأسر و انخراطها من خلال الأنشطة الاجتماعية المختلفة . و يهدف دور المرشد أثناء ممارسته للإرشاد الجماعي إلى توزيع المعلومات الخاصة المتعلقة بإعاقة الطفل ، و التدريب على تنمية و تطوير المهارات الاجتماعية لديه، مع الإصرار على تقبل و فهم الحقيقة ، وامكانية التعبير الانفعالي لدى والدي الطفل في المواقف المختلفة (جاك استيورت ، ١٩٩٦ ، ١٢٤) .

وليس من الضروري أن يقتصر تقديم البرامج الإرشادية السلوكية المختصة بتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي على الأخصائيين والسلوكيين المعالجين فقط ؛ وإنما يمكن تدريب الآباء والأمهات على استخدام الأساليب والفنيات السلوكية مع أطفالهم التوحديين خلال المواقف الاجتماعية المختلفة ، حيث أن الهدف الرئيسي من مثل هذه البرامج يتمركز حول إعادة هؤلاء الأطفال إلى البيئة الاجتماعية المحيطة بهم (عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٠ ، ٩٤) .

وتظهر الحاجة لإرشاد الأمهات لطريقة الاستجابة السليمة لحاجات أطفالهن التوحديين ؛ وذلك من خلال تدريبهن على أكثر الأساليب فعالية في الحد من السلوكات الشاذة ، وتنمية السلوكات المرغوبة لدى هؤلاء الأطفال. ولقد أظهرت البرامج الإرشادية المقدمة للآباء والأمهات مكاسب جيدة مباشرة وقصيرة المدى ؛ والتي تشير إلى إمكانية اكتساب الوالدين مستوى بارع من المهارة ؛ وذلك من خلال تعلمهم للأساليب السلوكية وممارستها في حل المشكلات المختلفة لدى أطفالهم ، مما أدى إلى تعميم استخدام هذه الأساليب ، وظهور مستوى متقدم لحالة الأطفال (روبرت كوجل و لن كوجل ، ٢٠٠٣ ، ١٦٦- ١٦٧

و بناءً على ما سبق أقدمت الدراسة الحالية على تصميم برنامج إرشادي جماعي يعتمد على النظرية السلوكية ، وذلك لإرشاد وتدريب الأمهات على كيفية استخدام الأساليب والفنيات السلوكية لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين (عينة الدراسة) .

- **الدراسات التي تناولت برامج الإرشاد الأسري والتي تقصد بالتدخل أسر الأطفال التوحديين و والديهم** :

◄◄ دراسة : سالزبري و سميث (Salisbury & Smith , 1993)هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج المستخدم على تحسن حالات الأطفال ذوي العجز النمائي ، ولقد تكونت عينة الدراسة من أربعة مجموعات من الأطفال المتواجدين في مراكز رعاية الطفولة المبكرة ومراكز الرعاية النهارية لمرحلة

ما قبل المدرسة ، حيث تكونت المجموعة الأولى من الأطفال المصابين بالمنغولية والمجموعة الثانية من الأطفال المصابين بالتوحد والمجموعة الثالثة من الأطفال المصابين بالشلل الدماغي ، والمجموعة الرابعة من الأطفال المصابين بالضعف الحسي ، والذين تم تشخيصهم مسبقا بالمقاييس النفسية الصالحة لكل فئة ، ولقد تكون البرنامج من نموذجين حيث أن النموذج الأول يتم تطبيق البرنامج فيه من قبل فريق من المختصين بمختلف مجالاتهم ، أما النموذج الثاني فيتم تطبيق البرنامج فيه من قبل الوالدين وخاصة الأمهات حيث يتم تدريبهم على المهارات التي يستخدمها المتخصصون . ومن النتائج التي كشفت عنها الدراسة فعالية البرنامج المطبق من المختصين ، ومن قبل الوالدين في الحد من السلوكات غير المرغوبة اجتماعيا ، وتنمية مهارات التواصل اللغوي والاجتماعي لديهم مع من حولهم .

- دراسة : (عادل محمد ، ٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لأمهات الأطفال التوحديين في الحد من سلوكهم الانسحابي . ولقد تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال توحديين تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية ، و هم ممن انطبق عليهم (١٤) محكاً من مقياس الطفل التوحدي ، و تتراوح أعمارهم ما بين (٦- ١٢) سنة ، و نسبة ذكائهم بين (٥٥- ٦٨) ، وجميعهم من مستوى اقتصادي اجتماعي ثقافي متوسط . واشتملتأدوات الدراسة على مقياس جودار للذكاء ، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المطور للأسرة إعداد بيومي خليل ، وقام الباحث بإعداد مقياس الطفل التوحدي ، و مقياس السلوك الانسحابي للأطفال ، بالإضافة إلى برنامج إرشادي سلوكي معرفي مقدم لأمهات الأطفال التوحديين ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي للسلوك الانسحابي بين المجموعتين الضابطة و التجريبية في الاتجاه الأفضل لصالح المجموعة التجريبية ، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي والبعدي للسلوك الانسحابي في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي ، ولم تظهر الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي للسلوك الانسحابي ، كما أنها لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للسلوك الانسحابي (عادل محمد _٢٠٠٢- ٣٦٠) .
- دراسة : (نادية أبو السعود ، ٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات و العواطف لدى الأطفال التوحديين ووالديهم . وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال توحديين تتراوح أعمارهم من (٣- ٦) سنوات بالاشتراك مع أمهاتهم وآبائهم ، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة تشخيص التوحد ، وقائمة مراجعة المظاهر السلوكية لاضطرابات التوحد ، وقائمة مراجعة ردود الأفعال لدى والدي الطفل التوحدي ، ودليل ملاحظة سلوك الطفل التوحدي واستجابات

الأم والأب ، بالإضافة إلى استمارة بيانات أولية و البرنامج العلاجي من إعداد الباحثة . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اضطراب التفاعل الاجتماعي لأطفال العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح بعد البرنامج ، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات السلوكية لأطفال العينة قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح بعد البرنامج . كما ساعد البرنامج في تحسين العلاقة الوالدية بالطفل التوحدي ، والتواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين للطفل التوحدي ، بالإضافة إلى اكتسابه مهارات حركية واجتماعية .

- دراسة : لوريمر و آخرون (Lorimer et al. , 2002) هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية التدخل السلوكي في المنزل لتنميه السلوك الاجتماعي عند الطفل التوحدي ، والحد من نوبات الغضب لديه ، وذلك من خلال احد الوالدين . و لقد اشتملت أدوات الدراسة على قصتين اجتماعيتين ، وقائمة تقييم السلوك الاجتماعي (ABAB) ، ولقد طبقت أدوات الدراسة على طفل توحدي في عمر خمس سنوات ، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية القصص الاجتماعية في تنمية السلوك الاجتماعي المقبول ، وانخفاض في نوبات الغضب عند الطفل التوحدي .
- دراسة : هيوم و آخرون (Hume et al. , 2005) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع والدي الأطفال التوحديين في رفع مستوى المهارات المختلفة لدى هؤلاء الأطفال ، ولقد شملت الدراسة على مجموعة كبيرة من أسرالأطفال المصابين بأعراض التوحد ، ولقد استخدم الباحثون البرنامج التدريبي المصمم من قبلهم ، بالإضافة إلى الملاحظة السلوكية المقننة للمهارات المستخدمة في الحياة اليومية بين الأطفال و أسرهم . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الآباء والأمهات الذين يستخدمون الأساليب السلوكية التي تم تدريبهم عليها استطاعوا إظهار قدرة عالية في تنمية المهارات الإدراكية ، والاجتماعية ، والعاطفية لدى أطفالهم . مما يشير إلى أهمية البرامج المستخدمة مع الوالدين في تطوير و تنمية المهارات المختلفة لدى أطفالهم التوحديين .
- دراسة : سيونج و آخرون (Seung et al. , 2006) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التدريب المنزلي للوالدين في رفع مستوى التواصل اللفظي لدى أطفالهم التوحديين . ولقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من آباء وأمهات الأطفال التوحدين ، ولقد صمم الباحثون البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة ، بالإضافة إلى مقياس لقياس نسبة الكلمات الملفوظة وعدد مرات التقليد اللفظي، وعدد مرات التفاعل الاجتماعي . لدى الأطفال التوحديين مقارنة بوالديهم ، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة الكلمات الملفوظة ، وعدد مرات التقليد اللفظي لدى الأطفال التوحديين ، كما حققوا كفاءة عالية في التواصل اللفظي الشفوي ، وذلك أثناء زيادة عدد مرات التفاعل و التبادل الاجتماعي بين الأطفال و والديهم . كما أظهرت

الدراسة انخفاض مستوى ترديد الكلمات من قبل الوالدين ، وتدعم هذه النتائج أهمية تدريب الوالدين على كيفية التواصل الاجتماعي المباشر مع أطفالهم التوحديين .

- دراسة : (أسامه محمد الباطنية ، ٢٠١٠)هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكي في خفض بعض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد ولقد اشتملت عينة الدراسة على ثلاث أطفال توحديين في المركز الكندي بمدينة عمان ، ولقد صمم الباحث استمارة الملاحظة بالإضافة إلى البرنامج التدريبي السلوكي المستخدم في الدراسة ، وأظهرت نتائج الدراسة إنخفاض ملموس في بعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة مما يشير إلى الفاعلية الإيجابية للفنيات السلوكية التي تم إتباعها في جلسات البرنامج .
- دراسة : (يوسف عبد الحميد ، ٢٠١١) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج في تنمية المهارات العامة (المعرفية والسلوكية) لدى والدي الأطفال التوحديين بالإضافة إلى تنمية مجموعة من مهارات التواصل لديهم ، ولقد اشتملت عينة الدراسة على (١٩) طفل توحدى مع والديهم ، ولقد صمم الباحث استمارة الملاحظة بالإضافة إلى البرنامج التدريبي السلوكي المستخدم في الدراسة ، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن في المهارات المعرفية والسلوكية لدى الوالدين بالإضافة إلى تنمية مجموعة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج .
- دراسة :(كوثر قواسمه ، ٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل والإنتباه لدى أطفال التوحد ، ولقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٠) من أطفال التوحد الذين تم تقسيمهم بالنصف عشوائيا ما بين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة . ولقد صممت الباحثة مقياس لمهارات التواصل والإنتباه لدى الأطفال التوحديين بالإضافة إلى البرنامج التدريبي السلوكي المستخدم في الدراسة ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال العينة في مقياس مهارات التواصل والإنتباه بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

نلاحظ أن :

- اتفقت دراسة كل من - لوريمر و آخرون (Lorimer et al. , 2002) (نادية أبو السعود ، ٢٠٠٢) ، هيوم وآخرون (Hume et al. , 2005) سيونج و آخرون (Seung et al., 2006) ، (أسامه محمد الباطنية ٢٠١٠) ، (كوثر قواسمه ، ٢٠١٢) ، (يوسف عبد الحميد ، ٢٠١١) - على إمكانية خفض بعض السلوكيات النمطية غير المرغوبة وتنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال التوحديين من خلال برامج التدخل التي يقصد بها الطفل أوأحد والدي الأطفال التوحديين أو كلاهما ، ويتفق نوع البرنامج المقدم في الدراسة الحالية مع برامج التدخل المستخدمة في الدراسات السابقة ، و مع الهدف المختص بتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي فيها .

- اتفقت دراسة كل من : لوريمر و آخرون (Lorimer et al. , 2002) ديلانو وآخرون (Delano et al. , 2006)– في استخدام القصص الاجتماعية كأحد الفنيات السلوكية لتنمية المهارات الاجتماعية المقبولة و تستعين الدراسة الحالية بالفنية السلوكية المستخدمة في الدراستين السابقتين وذلك للتحقيق أهدافها .
- تعد دراسة (عادل محمد ، ٢٠٠٢) أقرب الدارساتللدراسة الحالية ، حيث أنها تتفق معها في طريقة التدخل التي تقصد الأمهات وليس أطفالهن التوحديين ، وتختلف الدراسة الحالية من حيث الهدف منها و المنهج المستخدم فيها .
- تستخدم الباحثة في الدراسة الحالية مقياس التفاعلات الاجتماعية الذي صممه عادل محمد، وقد استخدمه في دراساته (٢٠٠١) ، (٢٠٠٢) .

- **فروض الدراسة** :
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين قبل و بعد تطبيق البرنامج على أمهاتهم .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) .

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على استخدام طريقة التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ، حيث يتم استخدام القياس القبلي ، ثم إضافة المتغير المستقل ، ومن ثم القياس البعدي ، وحساب دلالة الفروق بين القياسين إحصائيا (جابر جابر وأحمد كاظم ، ١٩٨٦- ٢٠٩) .

- **مجتمع الدراسة** :

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على جميع الأطفال التوحديين وأمهاتهم وذلك في مركز الأمل المنشود للرعاية النهارية ، والتابع لجمعية أم القرى الخيرية النسائية بمدينة مكة المكرمة ، حيث سبق تشخيص هؤلاء الأطفال بواسطة المقاييس النفسية الصالحة للتوحدية بعيداً عن الاعاقات الأخرى . ولتحديد عينة الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

- حصر عدد الأطفال التوحديين الذين لا يعانون من إعاقات أخرى في مركز الأمل المنشود ، حيث بلغ عددهم (١٠) أطفال ، وتراوحت أعمارهم بين (٤-٧) سنوات .
- محادثة أمهات الأطفال التوحديين هاتفياً ، ثم إرسال خطابات لهن ؛ وذلك بهدف توضيح موضوع البرنامج ، وطلب الانضمام إلى جلسات البرنامج المقدمة في الدراسة الحالية (ملحق ٥- ٣) .
- حصرالردود التي جاءت من الأمهات على الخطابات المرسلة لهن ، حيث اعتذرت أربع منهن ، وذلك لأسباب مختلفة متعلقة بهن و بأطفالهن . ووافقت ستة منهن على الانضمام والمشاركة في جلسات البرنامج .

ومن خلال الإجراءات السابقة يتضح أن عينة الدراسة الحالية عينة قصديه متاحة قوامها (٦) أطفال توحديين (٥ ذكور وأنثى) تتراوح أعمارهم بين (٤- ٧) سنوات ، بالإضافة إلى أمهاتهم . و ينتمي هؤلاء الأطفال إلى مركز الأمل المنشود ، باعتباره المركز الوحيد الذي يقدم خدمة الرعاية النهارية للأطفال التوحديين في مدينة مكة المكرمة .

- **أدوات الدراسة** :

اشتملت أدوات الدراسة الحالية على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال إعداد (عادل محمد ، ١٩٩٩) ، والبرنامج الإرشادي إعداد الباحثة .

- **أولاً : مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال إعداد (عادل محمد ، ١٩٩٩) :**
- **نبذة عن المقياس** :

يهدف مقياس التفاعلات الاجتماعية إلى التعرف على مستوى العلاقات و التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ، وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس . ويتألف من (٣٢) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد وهي الإقبال الاجتماعي الاهتمام الاجتماعي ، التواصل الاجتماعي .

ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات وهي (نعم ، أحياناً ، مطلقاً) تحصل على الدرجات (٢ ، ١ ، صفر) على التوالي ، باستثناء العبارات السلبية التي بلغ عددها (١٢) عبارة ، وهي التي تحمل الأرقام (٣ ، ٤ ، ٧ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٢) ، حيث تأخذ هذه العبارات عكس التدرج السابق .

ويحصل المفحوص على درجة كلية في المقياس ؛ وذلك بجمع درجاته في الأبعاد الثلاثة السابقة . و تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر- ٦٤) درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من التفاعلات الاجتماعية و العكس صحيح .

ولقد حسب ثبات و صدق الاختبار في البيئة المصرية ، حيث بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (٠,٥١١) ، وهي نسبة دالة عند (٠,٠١) . وبلغ معامل الصدق (٠,٥٩٤) ؛ وذلك عند حسابه باستخدام البعد الاجتماعي من مقياس كونرز الذي أعده السيد السمادوني عام (١٩٩٩) ميلادية كمحك خارجي ، وهي نسبة دالة عند (٠,٠١) . وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بنسبة صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد عليها (عادل محمد ، ٢٠٠٢ ، ٩٧- ٩٩) .

تم القيام بالعديد من الإجراءات على مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال ، وذلك حتى يمكن استخدامه في الدراسة الحالية ، وتعد أبرز تلك الإجراءات إعادة حساب نسبة الثبات و الصدق لهذا المقياس في البيئة السعودية .

وقد تم حساب صدق المحكمين ، وذلك بإرسال المقياس إلى (١٩) محكماً مختصاً من مختلف مدن المملكة (ملحق٣- ١)، حيث أجمع المحكمين على استبدال كلمة أقران بكلمة الآخرين في كل عبارة من عبارات المقياس ، كما

أجمع المحكمين على مناسبة انتماء عبارات المقياس للبعد المدرجة تحته ، مع الحث على إعادة صياغة بعض العبارات وهي (٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢) ،وتم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية ثم معادلة سبيرمان وبراون التي تصحح القيمة المتوصل إليها وهي تنص على التالي :

ن مجـ س ص – مجـ س × مجـ ص /[ن مجـ س٢ – (مجـ س) ٢][ن مجـ ص٢ – (مجـ ص) ٢]√(فؤاد السيد ، ١٩٧٩ ، ٣٨٤

حيث تم تطبيق المقياس بعد تعديله على (١٠) أمهات من أمهات الأطفال التوحديين المتواجدين في مدينة مكة المكرمة ، ثم قسمت درجاتهن فيه إلى قسمين يظهرالقسم الأول مجموع الدرجات التي حصلن عليها في الأسئلة الفردية ، و يظهر القسم الثاني مجموع الدرجات التي حصلن عليها في الأسئلة الزوجية . و تظهر العمليات الحسابية على درجات القسمين في (الجدول ٢) .

(جدول ٢) : اختبار ثبات مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال بالتجزئة النصفية .

ن = ١٠	س = الأسئلة الفردية	س٢	ص = الأسئلة الزوجية	ص٢	س × ص
المجموع	٩٩	١٦٣٥	٨٦	١٢٤٢	١٤١٧
مربع المجموع	٩٨٠١	٢٦٧٣٢٢٥	٧٣٩٦	١٥٤٢٥٦٤	٢٠٠٧٨٨٩

وبتطبيق المعادلة السابقة نجد أن : معامل ارتباط الجزئين = ٠,٩٨

وبأخذ القيمة العددية لمعامل الارتباط ، والاطلاع على ملحق الجداول الإحصائية النفسية (فؤاد السيد ، ب ت ، ٦٦) نجد أنه :

عندما يكون معامل الارتباط بين الجزئين الفردي و الزوجي = ٠,٩٨ .

فإن معامل ثبات الاختبار = ٠,٩٩ . وهو دال عند نسبة (٠,٠١) .

بحساب الصدق الذاتي للمقياس ، والذي يعرف بالجذرالتربيعي لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد السيد ، ١٩٧٩، ٤٠٢) .

نجد أن معامل الصدق الذاتي للمقياس الحالي = ٠,٩٩ √ = ٠,٩٩ .

ومما سبق يتضح أن مقياس التفاعلات الاجتماعية يتمتع بنسبة صدق وثبات عالية ومناسبة يمكن الاعتماد عليها في البيئة السعودية .

- **البرنامج الإرشادي إعداد (الباحثة) :**

لإعداد جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي المقترح في الدراسة الحالي ؛ قامت الباحثة بالتطرق للجوانب التالية :

- **الأسس والفرضيات التي يقوم عليها البرنامج :**

يقوم البرنامج على الأسس والفرضيات التالية :

- تعتبر التوحدية أحد الحالات التي تندرج تحت الفئات التي تحتاج إلى التربية والرعاية الخاصة .
- يعاني الأطفال التوحديون من ضعف وقصور في مهارات التفاعل الاجتماعي .
- تعد مهارات التفاعل الاجتماعي أحد أنواع المهارات التي يمكن تنميتها لدى الأطفال التوحديين .
- إمكانية تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال التوحديين عن طريق برامج التدخل الأسري الموجهة للوالدين أو أحدهما .
- تمثل الأمهات الأساس القاعدي الذي تنطلق منه الخدمات المختلفة التي يمكن تقديمها للأطفال التوحديين ، حيث أن تدريب الأمهات يساعدهن في الحد من السلوكات غيرالمقبولة اجتماعياً ، كما يساعدهن في تنمية العديد من المهارات مثل مهارات التواصل اللغوي والاجتماعي لدى أطفالهن .
- يعد الإرشاد النفسي الجماعي أحد الطرق الإرشادية المتبعة مع أسر الأطفال التوحديين ، والتيتهدف إلى تحقق مبدأ التعزيز والرضا عند اختلاط هذه الأسر وانخراطها من خلال الأنشطة الاجتماعية المختلفة . بالإضافة إلى توزيع المعلومات الخاصة المتعلقة بإعاقة الأطفال ، والتدريب على تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لديهم .
- تعد النظرية السلوكية أحد أهم النظريات الفعالة والمستخدمة في إرشاد وتدريب والدي الطفل التوحدي لتنمية المهارات المختلفة لديه.

- **الحاجة إلى البرنامج** :

تأتي الحاجة إلى تصميم البرنامج الحالي انطلاقاً من أهمية برامج التدخل السلوكية والإرشادية المقدمة لإرشاد الأمهات إلى كيفية التعامل مع أطفالهن التوحديين ، وتدريبهن على الأساليب السلوكية الهامة التي تساعدهن على تنمية المهارات المختلفة لدى أطفالهن . ومثل هذه البرامج تُظهر فعالية عالية في تعميم المهارات والخبرات المكتسبة ، وتحقيق أكبر قدر من التكيف الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال ؛ وذلك من خلال حل مشكلاتهم بصورة علمية ، مما يؤدي إلى تدعيم السلوكات الاجتماعية المرغوبة لديهم ، وإغفال السلوكات غير المرغوبة .

- **إعداد البرنامج** :

تم تصميم البرنامج وتقديمه وفقاً للخطوات التالية :

- **مصادر بناء البرنامج** :

تم إعداد البرنامج بعد الإطلاع والاستفادة مما يلي :

- التراث النظري المعرفي ، والمراجع العربية والأجنبية التي تناولت كل من التوحد ، طبيعة مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين الإرشاد الجماعي. بالبحث والدراسة والتنقيب (الفصل الثاني) .
- الدراسات السابقة العربية والأجنبية ، والتي تعد قريبة من الدراسة الحالية (الفصل الثالث) .

- برامج التدخل الموجه للأطفال التوحديين وأسرهم ، والتي تهدف لتنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال التوحديين ، وقد جاء ذكرها في الفصل الثاني .
- الطرق الإرشادية والأساليب السلوكية المستخدمة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين .

- **فكرة عن البرنامج في صورته الأولية** :

لقد تم التحضير للبرنامج في صورته الأولية وفق ما يلي :

- **الفئة المستهدفة في البرنامج** :

تم تكييف البرنامج من حيث أهدافه و إجراءاته و المواقف المطروحة فيه ليتلاءم قدرالإمكان مع أمهات الأطفال التوحديين في مركز الأمل المنشود للرعاية النهارية بمكة المكرمة .

- **عدد الجلسات الإرشادية المقدمة في البرنامج** :

يتضمن البرنامج في صورته الأولية على (٢٤) جلسة إرشادية ، تتوزع في (٤) أسابيع متتالية ، وذلك بمعدل ثلاث أيام أسبوعياً .

- **الحدود الزمنية للبرنامج** :

تم وضع مدة (٤) أسابيع ، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٦هـ / ١٤٢٧ هـ .

- **الحدود المكانية للبرنامج** :

مركز الأمل المنشود للرعاية النهارية ، والتابع لجمعية أم القرى الخيرية النسائية بمدينة مكة المكرمة .

- **الفنيات المستخدمة لتنفيذ أهداف البرنامج** :

تم تحديد الأسلوب المختلط في الإرشاد الجماعي ، و ذلك سعياً لتحقيق الأهداف المحددة في كل جلسة ، ويضم الأسلوب المختلط الأساليب الإرشادية التالية :

- المحاضرة .
- المناقشة والحوار .
- عرض الوسائل السمعية والبصرية (جهاز التلفاز والفيديو) .
- السيكودراما .

ويستند البرنامج على النظرية السلوكية وذلك لملاءمة هذه النظرية لأهداف الدراسة بشكل عام ، ولأهداف كل جلسة من الجلسات الإرشادية بشكل خاص . وتم تحديد بعض من الأساليب والفنيات السلوكية التي يمكن استخدامها في جلسات البرنامج الحالي وهي كالتالي :

- التعزيز (التدعيم) .
- التدريب على الإغفال أو الإطفاء .
- الإطفاء و التعزيز .
- التحصين التدريجي .

- القصص الاجتماعية .
- النمذجة .
- حل المشكلات .
- التغذية الراجعة .
- الواجبات المنزلية .

• **تحكيم البرنامج** :

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مختلف مدن المملكة العربية السعودية (مكة المكرمة ، جدة ، المدينة المنورة ، الرياض ، الباحة) ، والبالغ عددهم (١٩) محكما. وقد أجمع المحكمين على ما يلي :

- مناسبة أهداف كل جلسة لعنوانها ، بالإضافة إلى سلامة صياغتها.
- مناسبة المحتوى للأهداف في كل جلسة .
- مناسبة الفنيات والأساليب المستخدمة لعرض المحتوى في كل جلسة .
- مناسبة الزمن المخصص لكل جلسة .
- مناسبة ترتيب الجلسات وعددها في البرنامج .
- كما أكدوا على ضرورة تمديد الفترة الزمنية المحددة لتطبيق البرنامج والتقليل من الأساليب والفنيات المستخدمة في كل جلسة .

• **البرنامج في صورته النهائية** :

تم إعداد البرنامج في صورته النهائية وفق الفئة المستهدفة ، وعدد الجلسات والحدود المكانية ، والأساليب والفنيات السلوكية التي سبق تحديدها في البرنامج المصمم في صورته الأولية ، مع مراعاة التقليل من عدد الفنيات المستخدمة في كل جلسة ، وتمديد الحدود الزمانية من (٤) إلى (٦) أسابيع بواقع يومين في كل أسبوع ، وبمعدل جلستين في كل يوم، و زمن كل جلسة ساعة واحدة ، ويفصل بين الجلستين فترة راحة مدتها (١٥) دقيقة ، وقد تم تقديم جلسات البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٦هـ / ١٤٢٧ هـ . وذلك ابتداء من يوم الأحد الموافق ١٤٢٧/١/١٣ هـ إلى يوم الثلاثاء الموافق ١٤٢٧/٢/٢١ هـ .

ثم تم عرض الصورة النهائية للبرنامج على مجموعة من المحكمين كما هي واردة في ملحق ٢ ، وقد أجمعوا على صلاحيته للتطبيق .

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة** :

تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري (ويلكوكسون Wilcoxon للعينات الصغيرة) ؛ وذلك لاختبار صحة فروض الدراسة (فؤاد السيد ، ١٩٧٩ ، ٣٠٨) .النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية ، والتفسير المرافق لها في ضوء أدبيات الدارسة المطروحة في الفصل الثاني و الثالث .

• **الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على التالي :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين قبل و بعد تطبيق البرنامج على أمهاتهم " .

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

تم اختبار صحة الفرض الأول وفقاً لما يلي :

- حصر درجات الاختبار القبلي لمقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال والمطبق على أفراد العينة قبل تقديم البرنامج الإرشادي المصمم في الدراسة الحالية .
- حصر درجات الاختبار البعدي لمقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال ؛ والمطبق على أفراد العينة بعد تقديم البرنامج الإرشادي المصمم في الدراسة الحالية .
- استخدام اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon للعينات الصغيرة) ، وهو الاختبار اللابارامتري المقابل للاختبار البارامتري لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة ، بحيث يصلح هذا الاختبار لقياس دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات لمجموعة من الأفراد في اختبار ما ، ولنفس المجموعة في اختبار آخر. وتعتمد فكرة اختبار ويلكوكسون على فروق الدرجات في الإشارة الجبرية ، وعلى ترتيب تلك الفروق. وللكشف عن دلالة جحيث أنه عندما تكون (ن = ٦) ؛ فإن القيمة الجدولية لدلالة (ج = ١) وهي دالة عند (٠,٠٥) ؛ وتصبح ج المحسوبة دالة إذا كانت تساوي القيمة الجدولية أو أقل منها (فؤاد السيد ، ١٩٧٩ ، ٣١٠) ، وبما أن (ج المحسوبة = صفر) ؛ إذاً هي أصغر من القيمة الجدولية ؛ وهي دالة عند (٠,٠٥) .

- **نتيجة الفرض الأول** :

أثبت الاختبار عدم صحة الفرض الأول ، حيث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين قبل وبعد تطبيق البرنامج على أمهاتهم لصالح القياس البعدي .

- **الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على التالي :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) " .

- **اختبار صحة الفرض الثاني** :

تم اختبار صحة الفرض الثاني وفقاً لما يلي :

- الاستعانة بدرجات الاختبار البعدي لمقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال؛ والمطبق على أفراد العينة بعد تقديم البرنامج الإرشادي المصمم في الدراسة الحالية ، والتي تم حصرها سابقاً .
- حصر درجات الاختبار التتبعي لمقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال ؛ والمطبق على أفراد العينة بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي المصمم في الدراسة الحالية .

- استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للعينات الصغيرة (فؤاد السيد ١٩٧٩ ، ٣٠٨) . وللكشف عن دلالة ج حيث أنه عندما تكون (ن = ٦) ؛ فإن القيمة الجدولية لدلالة (ج = ١) وهي دالة عند (٠,٠٥) ؛ وتصبح ج المحسوبة دالة إذا كانت تساوي القيمة الجدولية أو أقل منها ، وبما أن (ج المحسوبة = صفر) ؛ إذاً هي أصغر من القيمة الجدولية ؛ وهي دالة عند (٠,٠٥

- **نتيجة الفرض الثاني** :

أثبت الاختبار عدم صحة الفرض الثاني ، حيث أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين في القياسين البعدي و التتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) لصالح القياس التتبعي .

- **تفسير النتائج** :

تشير نتائج الدراسة الحالية بصورة إجمالية إلى الفعالية الايجابية للبرنامج الإرشادي الجماعي المقدم للأمهات في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين بمدينة مكة المكرمة . وأكدت نتائج الدراسة الحالية فعالية برامج الإرشاد الأسري المقدمة للأمهات بشكل خاص في تطوير وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين حيث تهتم مثل هذه البرامج بتدريب الأمهات على كيفية التعامل مع أطفالهن التوحديين ، وتدريبهم على الإقبال على الآخرين ، والاهتمام بهم ، والتواصل معهم ، وتشجيعهم على التفاعل مع الآخرين سواء داخل المنزل أو خارجه .

و تكسب مثل هذه البرامج القدرة على الملاحظة الذاتية من قبل الأمهات لسلوكات أطفالهن ، ومحاولة معرفة الطرق الملائمة للتعامل معهم ، بحيث يتم تعزيز السلوكات الاجتماعية المرغوبة ، وإغفال غير المرغوبة منها . ويسهم إرشاد الأمهات وتدريبهن في تقوية الروابط بينهن وبين أطفالهن ، وزيادة الإتصال بهم ، وزيادة مستوى التكيف الاجتماعي لديهم . وهذا ما أشارت إليه دراسة (نادية أبو السعود ، ٢٠٠٢) ، و دراسة هيوم وآخرون (Hume et al. , 2005) .

وقد يرجع سبب الدلالة المتوصل إليها في نتيجة الفرض الأول إلى فعالية أسلوب الإرشاد الجماعي وفنياته المستخدمة في الدراسة الحالية لإرشاد الأمهات وتدريبهن ، حيث ساهمت المحاضرات والمناقشات الجماعية المتبادلة في توعية الأمهات وتثقيفهن بالمعلومات المعرفية والمهارية المتعلقة بطبيعة الضعف أوالعجز القائم في مهارات الإقبال الاجتماعي ، والاهتمام الاجتماعي ، والتواصل الاجتماعي لدى أطفالهن التوحديين ، وزودتهن بالإرشادات النظرية والتطبيقية ، والمعلومات المساعدة التي مكنتهن من تهيئة أطفالهن للاندماج في المجتمع الخارجي ، وحثهم على التفاعل ، والمشاركة ، والتعاون ، وإقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة . ومن خلال عرض الوسائل السمعية والبصرية تمكنت الأمهات من محاكاة السلوكات الجيدة

والمرغوبة في النموذج المقدم لهن ، مما ساعد على رفع الروح المعنوية لديهن ، وغرس الأمل ، والرغبة في العمل والتفاني فيه للوصول إلى أفضل مستوى للتفاعلات الاجتماعية لدى أطفالهن .

بالإضافة إلى فعالية استخدام الفنيات السلوكية (الإطفاء التعزيز،الإطفاء والتعزيز ، التحصين التدريجي ، القصص الاجتماعية النمذجة ، حل المشكلات ، التغذية الراجعة ، الواجبات المنزلية) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين وهذا ما أثبتته دراسة (عادل محمد ، ٢٠٠١

وقد اكتسبت الأمهات خبرة مهارية من خلال المواقف الاجتماعية التمثيلية التي قمن بتنفيذها خلال جلسات البرنامج الإرشادي ، حيث سمحت مثل هذه المواقف بإستخدام الفنيات السلوكية في تعليم الطفل كيفية الإقبال على الآخرين أثناء الزيارات العائلية المنزلية ، و العمل على جذب انتباههم وكسب ودهم ، وإدراك إيماءاتهم وإشاراتهم الاجتماعية ، والتواصل البصري معهم .

بالإضافة إلى فعالية بعض أساليب التواصل البديل المستخدمة في البرنامج الإرشادي (جداول النشاط ، البطاقات الملونة) في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين ، والتي تعد أحدث وابرز الاستراتيجيات التي أثبتت إيجابيتها في تعليم السلوك الاستقلالي ، وتنمية المهارات المختلفة لدى هؤلاء الأطفال (عادل محمد ، ٢٠٠٣ ، ١٧) .

وذكرت احد الأمهات أنها استخدمت البطاقات الملونة مع طفلها ؛ وذلك لتحقيق هدف التعرف على الحواس الخمس ، وقد أظهرت هذه البطاقات فعالية ايجابية أدت إلى زيادة الثروة اللغوية لدى الطفل بمعدل خمس كلمات ، وهي مسميات لكل حاسة من الحواس الخمس ، كما ذكرت إحداهن فعالية استخدام جدول النشاط السلوكي في تنظيم أوقات النوم والطعام واللعب لدى طفلها التوحدي داخل المنزل وخارجه .

ويعد أحد أبرز الأسباب التي أدت إلى ظهورالفروق الدالة في الفرض الأول هو إقبال الأمهات ورغبتهن في التعلم والاستفادة من كل ما تم التطرق إليه في جلسات البرنامج الإرشادي ؛ وتفاعلهن وتطبيقهن لما ورد فيها ؛ وذلك أثناء التعامل مع أطفالهن في المواقف اليومية .

وقد يرجع سبب الدلالة المتوصل إليها في نتيجة الفرض الثاني إلى أن الإرشاد الجماعي المقدم للأمهات أدى إلى إكسابهن خبرة معرفية و مهارية و وجدانية ؛ سهلت لهن التعامل مع أطفالهن ، وتنمية السلوك الاجتماعي المرغوب لديهم في المواقف الاجتماعية المختلفة . وهذا ما أشارت إليه دراسة (عادل محمد ، ٢٠٠٢)

وتعد . ممارسة الأمهات للأساليب السلوكية ، وتطبيقهن للإرشادات العامة التي تم تقديمها في جلسات البرنامج الإرشادي . أحد أبرز الأسباب التي أدت إلى عدم انتكاس مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى أطفالهن التوحديين بعد

الانتهاء من تطبيق البرنامج .كما أن استمرار ممارسة الأمهات وتعميمهن للأساليب والإرشادات السابقة أثناء التعامل مع أطفالهن التوحديين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ، أدى إلى التحسن المستمر والمتصاعد في مستوى التفاعلات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال ، بالإضافة إلى تحقيق مستوى أعلى من الاندماج والتكيف الاجتماعي لديهم مع أسرهم والمجتمع الخارجي من حولهم . وقد أدى الدعم النفسي المقدم للأمهات خلال الجلسات الإرشادية إلى استثارة هممهن ، وحثهن على بذل جهودهن لمساعدة أطفالهن ، وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم بصورة سليمة ومستمرة ، حيث أن مثل هذا الدعم المقدم للوالدين أو احدهما يثري العمليات التكيفية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى طفلهم التوحدي ، ويخفف من تأثيرات الأحداث الضاغطة التي تسببها الإعاقة على حياة الطفل والأسرة (روبرت كوجل و لن كوجل ، ٢٠٠٣ ، ١٩٧) . ويعد . حرص الأمهات على استثمار الخبرة التي حصلن عليها من خلال جلسات البرنامج الإرشادي التي تم تقديمها . أحد أبرز الأسباب التي أدت إلى ظهور الفروق الدالة في الفرض الثاني ؛ وذلك لحرصهن على توفير بيئة تعليمية منزلية مناسبة ، وتطوير بعض الأساليب السلوكية المناسبة والتي تساعد على التعامل السليم والهادف مع أطفالهن التوحديين في المواقف المختلفة داخل وخارج المنزل .

ومما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة كل من سالزبري و سميث (Salisbury & Smith , 1993)، كمنسكي وديوي (Kaminsky & Dewey , 2002) والمتعلقة بإمكانية تنمية المهارات الاجتماعية من خلال برامج الإرشاد الأسري التي تقصد بالتدخل الأم كأحد والدي الطفل التوحدي .

وأكدت نتائج الدراسة الحالية على فعالية برامج الإرشاد الأسري التي تقصد الأمهات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين ، وبذلك تتفق مع نتائج دراسة كل من لوريمر وآخرون(Lorimer et al. , 2002) (نادية أبو السعود ، ٢٠٠٢)، ، (عادل محمد ، ٢٠٠٢) ، هيوم وآخرون (Hume et al. , 2005) ، سيونج وآخرون (Seung et al., 2006) .

كما أكدت نتائج الدراسة الحالية على إمكانية تنمية المهارات الاجتماعية من خلال برامج التدخل السلوكي ، وبذلك تتفق مع نتائج دراسة كل من (عبد المنان ملا معمور، ١٩٩٧) ، (إسماعيل بدر ، ١٩٩٧) ، (عادل محمد ،٢٠٠١) ، هانكوك وكيسر, Hancock & Kaiser(2002) ، جارفنكل وشوارتز (Garfinkle & Schwartz , 2002)، كامبس وآخرون (Kamps et al. , 2002) ماك جراث وآخرون (McGrath , 2003) ، (عزة الغامدي ، ٢٠٠٤) جاكلين وفار (Jacklin & Farr , 2005) (رائد موسى وجميل الصمادي ، ٢٠٠٥ ، (نرمين قطب ، ٢٠٠٥) ديلانو وآخرون (Delano et al. , 2006) . واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عادل محمد ، ٢٠٠٢) المتعلقة بانعدام وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) ، حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفالفي القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج) لصالح القياس التتبعي .

- **المصادر و المراجع** :

- **المصادر** :

ـ القران الكريم . مطابع الملك فهد . المدينة المنورة . سورة البقرة ، أية ١٥٥- ١٥٦ .

- **المراجع العربية** :

ـ أحمد الدوايدة (٢٠٠٥) . اضطرابات التواصل لدى الأطفال التوحديين واستراتيجيات علاجها . الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة .

ـ أحمد محمد الزعبي (٢٠٠١) . الإرشاد النفسي . صنعاء ، دار الحكمة اليمانية للطباعة والنشر .

ـ إبراهيم عبد الله زريقات (٢٠٠٤) . التوحد بين الخصائص و العلاج . عمان ، دار الأوائل للطباعة و النشر .

ـ إسماعيل بدر (١٩٩٧) . مدى فعالية العلاج بالحياة اليومية في تحسين حالات الأطفال ذوي التوحد . بحث مقدم للمؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي ، المجلد الثاني ، جامعة عين شمس ، صـ ٧٢٧- ٧٥٦ .

ـ أسامة محمد الباطنية (٢٠١١) . أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد . بحث منشور ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة اليرموك مجلد (١٣) عدد (٣) : صـ ٢٩٨- ٣٢٨ .

ـ إلينا ساندس (٢٠٠٥ أ) . إرشادات في تقديم التعزيز ترجمة (ياسر محمود الفهد) . جمعية الأطفال المعاقين ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http://www.dca.org.sa/vb/forumdisplay.php?f=53

ـ إلينا ساندس (٢٠٠٥ ب) . تعزيز الأطفال غير الناطقين ترجمة (ياسر محمود الفهد) . جمعية الأطفال المعاقين ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http://www.dca.org.sa/vb/forumdisplay.php?f=53

ـ إلينا ساندس (٢٠٠٥ ج) . كيف نلعب مع أطفال التوحد ترجمة (ياسر محمود الفهد) . الجمعية السعودية للتوحد ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http://www.saudiautism.com/researches.htm

ـ الأمانة العامة للتربية الخاصة (٢٠٠٤) . إحصائيات بنين/ بنات عن فئة التوحد لعام ١٤٢٥- ١٤٢٦ هـ . شبكة المعلومات الالكترونية ، الموقع الالكتروني : http://www.gsse.org/arabiccont-old.htm

ـ تنبل جراندين (٢٠٠٤) . نصائح لآباء ومعلمي الأشخاص التوحديين ترجمة (وحدة الترجمة لموقع المعاقين الخليجي) . شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http // www.gulfnet.ws/tawahud/grandin.htm

ـ توني أوتوود (٢٠٠٥) . هكذا أفكر . ترجمة (ياسر محمود الفهد) . الكويت ، مركز الكويت للتوحد .

- جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيري كاظم (١٩٨٦) . مناهج البحث في التربية و علم النفس . القاهرة ، دار النهضة العربية .
- جاك سي استيورت (١٩٩٦) . إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين ترجمة (عبد الصمد قائد الأغبري ، فريدة عبد الوهاب آل مشرف). الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- جمال الخطيب (١٩٩٠) . تعديل السلوك (القوانين والإجراءات) . الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع .
- جمال الخطيب ، منى الحديدي ، عبد العزيز السرطاوي (٢٠٠٢) . إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة . الكويت ، مكتبة الفلاح .
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨) . التوجيه و الإرشاد النفسي . القاهرة ، عالم الكتاب .
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠١) . الصحة النفسية والعلاج النفسي . القاهرة ، عالم الكتاب .
- الجمعية البريطانية للتوحد (٢٠٠٥) ، إرشادات هامة لوالدي الطفل التوحدي ترجمة (وحدة البحوث والدراسات في الجمعية السعودية للتوحد) . شبكة المعلومات الإلكترونية الموقع الإلكتروني :http://www.saudiautism.com/researches.htm
- الجمعية السعودية للتوحد (٢٠٠٥) . التوحد . شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني :http://www.saudiautism.com/autism.htm
- خوله أحمد يحيى (٢٠٠٣) . إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر .
- رائد موسى ، جميل الصمادي (٢٠٠٥) . تصميم برنامج تدريبي المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته ، بحث مقدم في مؤتمر الأردن للاضطرابات النمائية والتواصلية ، عمان.
- ٢٢) رابية إبراهيم حكيم (٢٠٠٣) . دليلك للتعامل مع التوحد . جده ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- رابية إبراهيم حكيم (٢٠٠٤) . إعاقة التوحد . عيادة الطب النفسي و الإرشادي للأطفال شبكة المعلومات الالكترونية ، الموقع الالكتروني : http:// www .Childgin danceclinic .com .
- رابية الحكيم (٢٠٠٥) . التوحد . عيادة الطب النفسي والإرشادي . شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // www .chilguidanceclinic .com /autism .htm.
- روبرت كوجل ، لن كوجل (٢٠٠٣) . تدريس الأطفال المصابين بالتوحد استراتيجيات التفاعل الإيجابي وتحسين فرص التعلم ترجمة (عبد العزيز السرطاوي ، وائل أبو جودة أيمن خشان) . دبي ، دار القلم للنشر والتوزيع .
- ستيفن أيدلسون (٢٠٠٥) . لغة الإشارة المرافقة للتواصل المتزامن ترجمة (ياسر محمود الفهد) . الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // arabnet.ws/vb/forumdisplay.php?f=73
- سهام درويش أبو عطية (١٩٩٧) . مبادئ الإرشاد النفسي . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر .
- سهي أحمد أمين نصر (٢٠٠٢) . الاتصال اللغوي للطفل التوحدي (التشخيص والبرامج العلاجية). عمان ، دار الفكر للطباعة و النشر .

- ٢٩) سميرة السعد (٢٠٠٣) . قضايا ومشكلات التعرف والتشخيص المبكر مع أطفال التوحد . الكويت ، مركز الكويت للتوحد ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // www.arabent.ws/vb/showthresd.php?t=9470
- سمية طه جميل (٢٠٠٥) . الإرشاد النفسي . القاهرة ، عالم الكتاب .
- السيد عبد الحميد سليمان ، محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٣) . الدليل التشخيصي للتوحديين "العيادي" . القاهرة ، دار الفكر للطباعة و النشر .
- شيري ملير (٢٠٠٥) . حل المشكلات لدى الأطفال المصابين باضطرابات التوحد ترجمة (ياسر محمود الفهد) . الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // arabnet. ws/vb/forum display .php ?f=73
- صالح حسن الداهري (٢٠٠٥) . علم النفس الإرشادي . عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع
- طارش الشمري (٢٠٠١) . مقاومات نجاح خدمات الطفل التوحدي . الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة .
- طلعت حمزة الوزنة (٢٠٠٥) . المشروع الوطني لبحث التوحد واضطرابات النمو المماثلة لدى الأطفال السعوديين . الرياض ، الجمعية السعودية للتوحد .
- طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٤) . الإرشاد النفسي . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٢) . الأطفال التوحديون . القاهرة ، دار الرشاد للطباعة والنشر
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) . جداول النشاط المصور للأطفال التوحديين . القاهرة ، دار الرشاد للطباعة و النشر .
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٠) . محاولة لفهم الذاتوية (إعاقة التوحد عند الأطفال) . القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق للطباعة و النشر .
- عبد الرحمن سيد سليمان ، و سميرة محمد شند (٢٠٠٣) . دليل الوالدين و المختصين في التعامل مع الطفل التوحدي . القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق للطباعة و النشر .
- عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم محمد (١٩٩٩) . الطفل التوحدي (القياس و التشخيص الفارق) . ورقة عل مقدمة في المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول صـ ٢٢٧- ٢٣٣ .
- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٥) . العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث . القاهرة الدار العربية للنشر والتوزيع.
- عبد الستار إبراهيم ، عبد العزيز الدخيل ، رضوي إبراهيم (١٩٩٩) . العلاج السلوكي . الرياض ، دار العلوم للطباعة والنشر .
- عبد المنان ملا معمور(١٩٩٧) . فاعلية برنامج سلوكي تدريبي في تخفيف حدة أعراض اضطراب الأطفال التوحديين . بحث مقدم في المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول صـ ٤٣٧ - ٤٦٠ .
- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢) . ماذا تعرف عن التوحد ؟ . مجلة البيان ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // www. albayan. co.ae/ albayan /2002 /02/21 /36.htm

- علاء الحجاوي (٢٠٠٥) . أساليب تعديل سلوك الأطفال التوحديين من قبل الوالدين . الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة .
- عزة الغامدي (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج علاجي سلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد . رسالة دكتوراه غير منشورة ، الرياض ، كلية التربية للبنات .
- عزة الغامدي (٢٠٠٥) . زيادة فعالية التواصل لدى أطفال التوحد . ورقة عل مقدمة في اللقاء العلمي الثاني لاضطرابات التوحد المنعقد في ٤ ابريل ، جدة .
- فادي رفيق شلبي (٢٠٠١) . خصائص التوحد وطرق التدخل والعلاج (دليل المعلمين وأولياء الأمور) . الكويت ، مركز الكويت للتوحد .
- فراس الصلاحات (٢٠٠٥) . الدليل الوقائي السلوكي للتوحد . الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // arabnet .ws/vb /forumdisplay.php?f=13
- فهد حمد الملغوث (٢٠٠٤) . كل ما يهمك معرفته عن اضطراب التوحد . الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) . علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري . القاهرة ، دار الفكر العربي .
- فؤاد البهي السيد (ب ت) . الجداول الإحصائية . القاهرة ، دار الفكر .
- فوزي صالح بنجر (٢٠٠٠) . الإرشاد الجمعي أسلوبه وتطبيقاته . اللقاء التنشيطي الإرشادي المنعقد في ٢١- ٢٥ أكتوبر، قسم التوجيه والإرشاد ، محافظة القريات .
- كريستينا هولتمان (٢٠٠٣) . علاقة بين التدخين ومرض التوحد ترجمة (وحدة الترجمة في البي بي سي) . بي بي سي العربية ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // news .bbc.co.uk/hi/Arabic/news/newsicl-2154000/2154936.stm
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) . التدريس نماذجه و مهاراته. القاهرة ، عالم الكتاب .
- كوثر عبد ربه قواسمه (٢٠١٢) . فعالية برنامج تدريبي في التدخل المبكر لتنمية مهارات التواصل والانتباه لدى عينة من الأطفال ذوي اضطرابات التوحد في الإردن . مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، مجلد (١٩) عدد (٣) : صـ ٣٢- ٦٣ .
- لن إي مكلنهان ، باتريشيا كرانتر (٢٠٠٤) . جداول النشاط المصور للأطفال التوحديين ترجمة (عبد العزيز محمد العبد الجبار) . القاهرة ، دار الرشاد .
- محمد أبي بكر الرازي (ب ت) . مختار الصحاح ضبط و تصحيح (سميرة خلف المولى) . بيروت ، المركز العربي للثقافة والعلوم للطباعة و النشر .
- محمد أحمد الخطاب (٢٠٠٥) . سيكولوجية الطفل التوحدي . عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- محمد أحمد الفوزان (٢٠٠٢) . طيف التوحد بين الحقيقة و الغموض . الرياض ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر.
- محمد احمد الفوزان (٢٠٠٣) . التوحد المفهوم والتعليم والتدريب . الرياض ، دار عالم الكتب .
- محمد السيد عبد الرحمن ، و منى خليفة حسن (٢٠٠٤) . دليل الآباء و المختصين في العلاج السلوكي المكثف و المبكر للطفل التوحدي . القاهرة ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر .

ـ محمد جعفر جمل الليل (٢٠٠١) . مقدمة في الإرشاد النفسي الجماعي . الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .

ـ محمد عاكف (٢٠٠٥ أ) . التدخل المبكر المعاني والدلالات. الرياض ، الجمعية السعودية للتوحد .

ـ محمد عاكف (٢٠٠٥ ب) . برامج التعليم والتدريب لذوي التوحد بين الإعداد والتنفيذ. الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني http : // arabnet.ws/vb/forumdisplay.php?f=13:

ـ محمد علي كامل (٢٠٠٣) . الأوتيزم (الإعاقة الغامضة بين الفهم و العلاج) . الإسكندرية مركز الإسكندرية للكتاب .

ـ محمد عودة (٢٠٠٤) . الصراخ والبكاء والرفض اللفظي للأوامر البسيطة لدى الطفل التوحدي . الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني :http : // arabnet.ws/vb/forumdisplay.php?f=13

ـ محمد فتيحه (٢٠٠٤) . اللعب ينمي مهارات أطفال التوحد . دبي ، مركز دبي للتوحد .٦٨) محمد محروس الشناوي ، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) . العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر .

ـ محمود عطا عقل (٢٠٠٠) . الإرشاد النفسي التربوي . الرياض ، دار الخريجي للنشر والتوزيع .

ـ مختار إبراهيم عجوبه (٢٠٠٤) . الأبعاد الاقتصادية و الاجتماعية للتوحد . الجمعية السعودية الخيرية للتوحد ، شبكة المعلومات الالكترونية ، الموقع الالكتروني :. http//:www.saudiautism.com/newa/n_links/n3_htm

ـ نادية إبراهيم أبو السعود (٢٠٠٢) . فعالية استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى المصابين بالتوحدية وآبائهم . رسالة دكتوراه غير منشورة القاهرة جامعة عين شمس .

ـ نايف عابد الزراع (٢٠٠٤) . فاعلية البرامج التربوية المقدمة لفئة التوحد . ورقة عل مقدمة في الندوة الدولية الأولى للتوحد واضطرابات النمو المماثلة المنعقد في ٢٤ - ٢٧ سبتمبر بالرياض ، الجمعية السعودية للتوحد ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http://www.saudiautism.com/researches.htm

ـ نايف عابد الزراع (٢٠٠٥ أ) . قائمة تقدير السلوك التوحدي. الأردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

ـ نايف عابد الزراع (٢٠٠٥ ب) . الإستراتيجيات العلاجية والوقائية لسلوكيات الأفراد التوحديين. ورقة عل مقدمة في اللقاء العلمي الثاني لاضطرابات التوحد المنعقد في ٤ ابريل ، جدة .

ـ نرمين عبد الرحمن قطب (٢٠٠٥) . برنامج سلوكي لتوظيف الانتباه الانتقائي وأثره في تطوير استجابات التواصل اللفظية وغير اللفظية لعينة من أطفال التوحد . رسالة ماجستير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

ـ هاورد سولين (٢٠٠٥) . ماذا يستطيع أن يفعل الوالدان ؟ (ترجمة وحدة البحوث والدراسات في الجمعية السعودية للتوحد) . شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني http://www.saudiautism.com/researches.htm:

ـ هدى الجربوع (٢٠٠٦) . دور الأهل في رعاية المصاب بالتوحد . دبي ، مركز دبي للتوحد .

- وفاء علي الشامي (٢٠٠٤ أ) . خفايا التوحد أشكاله وأسبابه و تشخيصه. الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .
- وفاء على الشامي (٢٠٠٤ ب) . سمات التوحد تطورها و كيفية التعامل معها. الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية .
- وفاء على الشامي (٢٠٠٤ ج) . علاج التوحد الطرق التربوية والنفسية والطبية. الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية .
- ياسر محمود الفهد (١٩٩٩) . من قضايا التوحد . المنتدى السعودي للتربية الخاصة شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http:// www .khass .com /vb/ forum display .php?f=17
- ٨٢) ياسر محمود الفهد (٢٠٠٠ أ) . سياسة الدمج على المستوى التربوي مع أطفال التوحد. الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http : // arabnet.ws/vb/forumdisplay.php?f=73
- ياسر محمود الفهد (٢٠٠٠ ب) . أفاق الرعاية و التأهيل. المنتدى السعودي للتربية الخاصة ، شبكة المعلومات الإلكترونية ، الموقع الإلكتروني : http ://www. Khass .com /vb/ forumdisplay.php?f=17
- ياسر محمود الفهد (٢٠٠٤) . إحصائيات في موضوع التوحد . الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة ، شبكة المعلومات الالكترونية ، الموقع الالكتروني : http://www.khass.com/vb/showthread.php?mode=hybrid&t=7046
- ياسر محمود الفهد (٢٠٠٥) . قصص واقعية في رعاية ابني التوحدي . الرياض ، الجمعية السعودية للتوحد .
- يوسف محمد عبد الحميد (٢٠١١) . فعالية التدخل بالممارسة العامة وتنمية مهارات التواصل لوالدي الأطفال المصابيين باضطراب التوحد . بحث منشور ، مجلة التربية ، جامعة الفيوم ، المجلد الأول صـ ٦٦٠- ٦٧٦ .

- **المراجع الأجنبية** :

- Aarons , M. & Gitten , T. (1992) . The Hand Book Of Autism
- London , Routledge .
- Accardo , B. (1999) . Autism . The Changing Faces Of Autism Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at :http : // www. gsdi.com/hom/assessments/fiuadisease/autism.
- Adams , James B. & et al. (2004) . Advice for Parents Of young Autistic children . Center For The Study Of Autism , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at :http: //www .Autism .org/ adiviceforparents.html.
- Autism Society of America(2005) . What Is Autism ? . Retrieved from the world wide web , Available at :http: //www .autism-society.org/site/PPeServer?PPename=whatisautism .
- Austin , A. (2005) . What Is Autism ? . Ion-Kids , Retrieved from the world wide web , Available at :http : // www.ion-kids.com/developmentally_disadrantaged_autism.html.

- Biklen ,Douglas (2000) . Facts About Facilitated Communication . Facilitated Communication Institute , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at :http : // www. autism. resources.com/papers/facts_about_fc.
- Bushwick , Nathanil (2001) . Social Learning Of Autism . New Ideas In Psychology , V 19 (1) , PP 75-99 .
- Campbell , Jonathan (2003) . Efficacy Of Behavioral Interventions For Reducing Problem Behaviour In Persons With Autism . Develop Mental Disabilities ,V 24 (2) , PP 120-138 .
- Carpenten , M. & Rogers , S. (2005) . Understanding Of Other Intention In Children With Autism . Leipzig Max Plank Institute For Evutionary Anthropology , Retrieved from the world wide web ,Available at :http : // www.autismtoday.com.
- Counselling Service (2005) . Small Group Counselling . Retrieved from the world wide web , Available at :http : // www .Latrobe .edu. au/counselling/intro.htm.
- Cowie , A. P. (1989) . Oxford Advanced Learner's Dictionary .London , Books Master .
- Delano , Monica et al. (2006) . The Effects Of Social Stories On The Social Engagement Of Children With Autism . Journal of Positive Behaviour Interventions ,V 8 (1) , PP 29-42 .
- Dorman , Ben & Lefever, Jennifer (1999) . What Is Autism ? . lov-e.com , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at : http://lov-e.com/linkPPes/autism.html .
- Edelson ,Meredyth&Salem , Oregon (2000) . The New Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fourth Edition : Text Revised (DSM-IV-TR) . Center For The Study Of Autism , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at :http : // www.autism.oeg/dsm.html.
- Edelson , Stephen M. (1997) . Social Behavior in Autism . Center For The Study Of Autism , Retrieved from the world wide web in 2005, Available at :http://www.autism.org/social.html .
- Friedsam , Jon (2005) . Personal Development And Counselling Group . Retrieved from the world wide web , Available at :http : // www. nswcc.org.au.
- Garfinkle , Ann N. & Schwartz, llene s. (2002) . Peer Imitation : Increasing Social Interaction In Children With Autism And Other Developmental Disabilities In Inclusive Preschool Class Room , topics in Early childhood special Education , v 22 (1) , PP 26-38 .
- Gary , Carol (2006) . Autism And Social Behaviour .All Info. About Autism , Retrieved from the world wide web , Available at

: http : /Autism. Allinfoabout .com/articales/autism_ sociall .behaviors .htm.

- Gillson ,Sharon (2000) . Autism And Social Behavior .All Infor. About Autism , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at : http:/ /autism .allinfoabout .com/articles /autism_ social behaviors.htm .
- Hancock , Terry B. & Kaiser, Ann P. (2002) . The Effects Of Trainer Implemented Enhanced Milieu Teaching On The Social Communication Of Children With Autism , topics in Early childhood special Education ,v 22 (1) , PP 39-54 .
- Hume , Kara et al. (2005) . The Usage And Perceived Outcomes Of Early Intervention And Early Childhood Programs For Yong Children With Autism Spectrum Disorder . Topics In Early Childhood Special Education ,V 25 (4) , PP 195-207 .
- Hanks , Patrick (1974) . Encyclopedic World Dictionary .Beirut Colour Press .
- Jacklin , Angela & Farr , William (2005) . The Computer In The Classroom : a Medium For Enhancing Social Interaction With Yong People With Autistic Spectrum Disorders . British Journal Of Educational Studies ,V 32 (4) , PP 202-210 .
- Jacobs , Ed. (1996) . Impact Therapy And Group Counselling . Retrieved from the world wide web , Available at :http : // Library .education_ worldnet/a3/a3-36.html.
- Joey , A . (2000) . Autism FAQ-History . Pest Articles and Books , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at : http : // www.vaporia.com/autism/autisfaq-hist/html.
- Kaminsky, Laura & Dewey, Deborah (2002) . Psychosocial Adjustment In Siblings Of Children With Autism . Journal - Of - Child -Psychology And Psychiatry - And Allied Disciplines ,v 43 (2) , PP 225-235 .
- Kamps , Debra et al. (2002) . Peer Training To Facilitate Social Interaction For Elementary Students With Autism And Their Peers . Exceptional-Children ,V 68 (2) , PP 173-187 .
- Kanner, L. (1943) . Autistic Disturbances Of Affective Contact . Autism FAQ - History , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at :http://www.vaporia.com/autism/autismfaq-hist.html .
- Konrad , Sandra (2005) . Group Counselling . Retrieved from the world wide web , Available at : http: //www. Psych .athabasau. ca/html/Resources/Psych388/Candian
- Supplement/chapter8/00_intero.shtml.

- Lorimer, Peggy & et al. (2002) . The Use Of Social Stories As
- A Preventative Behavioral Intervention In A Home Setting With Child With Autism . Journal - Of - Positive - Behavior - Interventions , v 4 ,PP 53-60 .
- Lovaas , Lovar (2005) . The Lovaas Institute . Retrieved from the world wide web , Available at :http : // www.lovaas.com.
- Martin , Garry & Peer , Joseph (1992) . Behavior Modification (What Is It And How To Do It) . London , International (UK) Limited .
- McGrath , Ann et al. (2003) . Training Reciprocal Social Interactions Between Preschoolers And Child With Autism . Journal of Positive Behaviour Interventions ,V 5 (1) , PP 47 .
- National Society For Autism Children (NAS) (2005) . What Is Autism ? . Retrieved from the world wide web , Available at :http: //www.nas.org.uk/
- Salisbury, Christine L. & Smith, Barbara J. (1993) . Effective Practices For Preparing Young Children With Disabilities For School
- Eric , Retrieved from the world wide web in 2005 , Available at : http://ericec.org/digests/darchives/e519.html .
- Seung , H. et al. (2006) . Verbal Communication Outcomes In Children With Autism After In-Home Father Training . Journal Of Intellectual Disability Research ,V 50 (2) , PP 139-150 .
- Symon , B. (2002) . Autism For Education Parent . Journal of Positive Behaviour Interventions ,V 3 (3) , PP 170-171 .
- TEACCHCenter(2005) . Treatment Approach For Your Child With Autism . Retrieved from the world wide web , Available at :http : // www.Teacch.com.

- **الوثائق المسجلة** :

- Lovaas , Lovar (2005) . Behavioral Treatment Autistic .London , The National Autistic Society .
- Mark , Robinson (2005) . Teaching Nontraditional Communication . New York , Autism Society of America .

****

البحث الرابع :

" الإساءة الانفعالية لأطفال المدارس : صيغها، محدداتها، تأثيراها، ومداخل الوقاية منها "

إعداد :

د/ محمد السعيد أبو حلاوة

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية جامعة دمنهور

obeikandl.com

obeikandl.com

" الإساءة الانفعالية لأطفال المدارس: صيغها، محدداتها، تأثيراها ومداخل الوقاية منها "

د/ محمد السعيد أبو حلاوة

- **المستخلص** :

سوء معاملة الأطفال وإهمالهم ظاهرة لها ماض طويل، ولكن تاريخها قصير؛ فهي ظاهرة على نحو ما يورد طلعت منصور غبريال (٢٠٠١،ص: ١٣) قديمة وظاهرة العصر في نفس الوقت Age – Old Phenomenon؛ وهي ليست بمشكلة جديدة، ولكنها صارت تلقى اهتمامًا مجتمعيًا متزايدًا خاصة في العقود الثلاثة الماضية ارتباطا بتنامي الاهتمام بقضايا الطفل وإقرار حقوقه في وثائق دولية وتشريعات قانونية. فكل مرحلة تاريخية، بل ولكل ثقافة مفهومها عن الأطفال وكيفية تعاملهم.

وتنتشر مشكلة سوء معاملة الأطفال وإهمالهم بين جميع المجتمعات المتقدمة والنامية وبين أسر المتعلمين وغير المتعلمين ولو أنها في الأخيرة فيما تشير آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٥،ص:٢) أكثر انتشارًا وأكثر حدة وتأخذ صورًا متباينة تباين التركيب الأسري والعلاقات داخل الأسرة. والإساءة إلى الأطفال وإهمالهم تجسيد لخلل واضح في العلاقات التفاعلية المتبادلة بين الآباء والمعلمين والكبار عمومًا من جهة والأطفال من جهة أخرى تلك العلاقات الشخصية والتربوية والرسمية والاجتماعية التي يفترض أن تبنى على أسس ومعايير الاحترام المتبادل والمحافظة على الحقوق وأداء الواجبات في إطار إنساني ديني أخلاقي، ونظرًا لخروج البعض عن المفروض أو الواجب،إما طمعًا أو جشعًا، أو اعتمادًا على سلطة أو نفوذ، أو استضعافا بالآخر واستهانة به وتنازلا من الآخر عن حقوقه إما خوفا أو هروبًا أو ضعفا، تضطرب العلاقة ويُساءُ لأحد الطرفين، وهذا أمر لا يكاد لا يخلو منه زمان أو مكان أو مجتمع أو ثقافة، كما أن إساءة المعاملة قد تكون أمرًا غير ذي شأن إذا كانت في الشارع أو من فرد غير موكول إليه تربية النشء وتعليمه، إلا أن الطامة الكبرى إذا صدرت من الأب أو المعلم لابن أو تلميذ، المتوقع منه أن يكتسب منه السلوك الحميد ويتعلم الواجبات والمحافظة على الحقوق (السيد محمد عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص: ٢٣٧).

- **وتأسيسًا على ما سبق تم تضمين الورقة الحالية العناصر التالية** :

- أولاً مقدمة: إشكالية فهم الإساءة الانفعالية للأطفال في إطار صيغ إساءة المعاملة .
- ثانيًا: تعريف الإساءة الانفعالية.
- ثالثًا: فئات الإساءة الانفعالية للأطفال .
- رابعا: العوامل المؤدية إلى إساءة معاملة وإهمال الأطفال.
- خامسا: معدلات شيوع الإساءة الانفعالية للأطفال.
- سادسًا: التأثيرات النفسية والسلوكية للإساءة الانفعالية للأطفال.
- سابعا: علاج ووقاية الأطفال من التعرض للإساءة الانفعالية.
- ثامنًا: المراجع.

الكلمات المفتاحية: سوء المعاملة والإهمال، الإساءة الجسدية، الإساءة الجنسية، الإساءة الانفعالية، الإهمال .

- **المقدمة** :

- **إشكالية فهم الإساءة الانفعالية في إطار صيغ إساءة المعاملة** :

لا يعرف على وجه الدقة العلاقة بين الإساءة الانفعالية وصيغ إساءة معاملة الأطفال الأخرى، وربما تحدث الإساءة الانفعالية بوصفها صيغة متميزة من صيغ إساءة المعاملة أي تحدث الإساءة الانفعالية بصورة مستقلة أو غير مقترنة بصيغ إساءة المعاملة الأخرى، أو قد تحدث الإساءة الانفعالية مقترنة بصيغ

إساءة المعاملة الأخرى، ويرى الكثيرُ من العلماء المتخصصين في مجال دراسة ظاهرة سوء معاملة الأطفال وإهمالهم أن سوء المعاملة الانفعالية تمثل بؤرة كل صيغ سوء المعاملة الأخرى وتعد متضمنا بنيويًا في كل صيغ إساءة معاملة الطفل وإهماله، كما أنها تجسد كافة الديناميات الكامنة وراء كل صيغ سوء معاملة وإهمال الأطفال (Garbarino,1993,PP. 307-315).

ويؤكد الكثير من الخبراء المهنيين في مجال وقاية وعلاج الأطفال من المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة من التعرض لسوء المعاملة والإهمال على أن التأثيرات النفسية والسلوكية الضارة للإساءة الانفعالية أشد خطورة في واقع الأمر من تأثيرات صيغ سوء المعاملة الأخرى مثل الإساءة البدنية والإساءة الجنسية (Crittenden,Claussen&Sugarman,1994,PP.145-164).

فلإساءة الانفعالية تأثيرات نفسية وسلوكية سلبية بالغة الخطورة على مجمل مكونات البناء النفسي للأطفال الضحايا خاصة على النمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لهم ولكن مازالت أسباب هذه الخطورة غير مفهومة حتى الآن (Claussen&Grittenden,1991,PP. 5-18).

وتعد الإساءة الانفعالية أقل صيغ إساءة معاملة الأطفال تعرضاً للدراسة والبحث ، كما لا يعرف علي وجه التحديد التشخيص السببي لها Etiology. وما يوضح خطورة وانتشار الإساءة الانفعالية على نطاق واسع ما يشير إليه آرثر جرين من أن الإساءة الانفعالية ليست واقعة أو حدثا يحدث لمرة واحدة منعزلة إذ يقول " نحن نتحدث عن نوع من الأشياء تمارسه الأم المثالية لأكثر من ١٠٪ من وقت التفاعل مع طفلها، في حين تمارسه الأم المريضة أو المضطربة أو المسيئة من ٨٠٪ إلي ٩٠٪ من وقت التفاعل مع طفلها" (Green,2000, as cited in Feild,&Winterfeld,2003,PP.34-35).

وتؤكد هذا المعنى فليشيا روميو بوضوح بإشارتها إلى أن الإساءة الانفعالية ليست حدثا يتعرض له الضحايا مرة واحدة ولكنها أسلوب تعامل دائم بل قد يكون ممنهج يتأثر به الطفل في كل مواقف وسياقات التفاعل الاجتماعي مع أعضاء الأسرة خاصة الآباء يستهدف إلغاء الوجود النفسي للطفل. وهي سلوك مستمر يمارسه المسيء يقلل مفهوم الذات لدي الطفل لدرجة تجعله يشعر بعدم القيمة وفقدان احترام الذات، الافتقاد إلي الصداقة، الافتقاد الحاد للحب والتواد (Romeo,2000,PP. 34-45).

- **تعريف الإساءة الانفعالية** :

يمكن تناول أبرز التعريفات التي طرحت للإساءة الانفعالية على النحو التالي:

- **تعريف جاربارينو، جتمان، وسيلى ١٩٨٦** :

يرى جاربارينو وجتمان وسيلى أن سوء المعاملة النفسية (الانفعالية) اعتداء من راشد على نمو ذات الطفل وعلى كفاءته الاجتماعية ويتخذ هذا الاعتداء أو

الهجود نمط سلوك له خمسة أشكال أو صيغ: النبذ، العزل، التخويف، التجاهل والإفساد". ويفضلون استخدام مصطلح سوء المعاملة النفسية Psychological Maltreatmentعلى مصطلح الإساءة الانفعالية لكونه يجمع فيما يرون بين الأبعاد الوجدانية والمعرفية لسوء معاملة الطفل. لكونه يجمع بين الأبعاد الوجدانية والمعرفية لسوء معاملة الطفل. ومن الملامح الرئيسية لهذا التعريف الإشارة الواضحة إلى أن أهم تأثيرات الإساءة النفسية يتمثل في الإضرار بنمو مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لدى ضحايا التعرض لها. إذ أكدوا أن الإساءة الانفعالية نمط دائم وحاد من أنماط أو أساليب المعاملة التي ينتج عنه ضرراً ملاحظاً بالنمو النفسي للطفل خاصة النمو الاجتماعي والانفعالي لدرجة تفضي على نحو مصطلح جاربارينو إلي تآكل أو صدأ الطفل (Garbarino,Guttmann&Seeley,1986,PP.41-15).

- **تعريف ماك جي، وولف (١٩٩١) :**

صاغ ماك جي وولف تعريفاً إجرائياً لإساءة الانفعالية يمكن أن يستخدم لأغراض البحث والدراسة في إطار تعريف أفعال الإساءة النفسية بمصطلحات صيغ التواصل بين الأطفال/الآباء، وبالاستفادة من منظور مؤشرات الارتقاء المرضي غير السوي وهو من النماذج النظرية التي طرحت لوصف وتفسير إساءة المعاملة بصفة عامة وتبناه الكثير من الباحثين في المجال. وتعرف سوء المعاملة النفسية . وهو المصطلح الذي استخدماه Psychological Maltreament . بأنها "نمط تواصل يقوض قدرة الطفل علي إنجاز المهام أو المطالب الارتقائية المحددة للمرحلة النمائية التي يمر بها الطفل". وميزا بين نمطين يجسدان نطاق ما أسمياه سوء المعاملة النفسية وهما: سلوكيات الرعاية أو المعاملة المؤسسة على الإساءة النفسية للطفل، وسلوكيات الرعاية أو المعاملة المجسدة للإهمال الانفعالي للطفل. ووضعا محكا آخر تستحق في ضوئه السلوكيات المجسدة لهذين النمطين وصف مسيئة وهو أن تنحرف هذه السلوكيات بصورة واضحة عن المعايير المتفق عليها لبيئة التفاعل السوية المتوقع أن يعيش فيها الأطفال(McGee&Wolfe,1991,P.14).

- **تعريف هارت وجيرمين وبراسارد (١٩٩١) :**

ينص هذا التعريف على أن الإساءة الانفعالية " تشمل الإساءة الانفعالية أفعالاً متعمدة أو مقصودة وأفعالاً غير متعمدة أو غير مقصودة يرتكبها الوالدين أو القائمين على شئون رعاية وتنشئة الأطفال ضدهم ويحكم عليها في إطار معايير المجتمع ومعايير الخبراء المتخصصون بأنها تحدث ضرراً نفسيا لضحاياها.مثل الأفعال التي يعترف بها الأفراد الذين هم بحكم خصائصهم (العمر، المكانة، المعرفة، الشكل الرسمي) في وضع قوة يسهل بمقتضاه الهجوم أو التجني علي الطفل. وتضر هذه الأفعال بصورة فورية أو مرجأة الحالة الوظيفية السلوكية، الانفعالية، البدنية العامة للطفل" ويستدركون بأن

أساليب المعاملة الوالدية لا يجب أن تعتبر مسيئة للطفل إلا إذا ترتب عليها تأثيرات سلبية على نمو الطفل إلا أنهم أشاروا بوضوح في فقرة أخرى أنه يحق أن توصف أساليب المعاملة الوالدية بأنها مجسدة للإساءة الانفعالية إذا كان من المحتمل أن ينتج عنها ضررًا أو أذى بالنمو الانفعالي للطفل وبكفاءته الاجتماعية وتقديره لذاته" (Hart,&Brassard,1991,P.61-70).

وبالنظر إلى مضامين هذا التعريف يلاحظ أنه من أكثر التعاريف التي طرحت لمفهوم الإساءة الانفعالية وضوحًا وشمولاً إذ تضمن كافة المحكات التي وضعها المتخصصون لتعريف الإساءة الانفعالية وهي عنصر القصد أو التعمد في مقابل عنصر عدم القصد أو عدم التعمد، عنصر وصف السلوكيات الدالة على الإساءة الانفعالية تأسيسًا على معايير المجتمع وأحكام الخبراء، عنصر وصف خصائص مرتكبو الإساءة الانفعالية ويشمل كل من هم مسئولون بحكم علاقاتهم بالطفل وبحكم السلطة والقوة المخولة إليهم عن تنشئة، تعليم، ورعاية الأطفال، وأخيرًا عنصر الضرر الفعلي أو المرجأ وتوسيعه بشكل واضح لنطاق الضرر أو الأذى الذي يترتب أو يحتمل أن يترتب على الإساءة الانفعالية ليطال الحالة الوظيفية السلوكية والانفعالية والبدنية وغالبًا ما يتجاهل الباحثون التأثيرات البدنية لإساءة الانفعالية والتي تتمثل في الكثير من صور الاختلالات السيكوسوماتية.

- **تعريف أوهاجان ١٩٩٣** :

يميز أوهاجان بين مصطلحي الإساءة الانفعالية Emotional abuse، وسوء المعاملة النفسية Psychological Maltreatment مقترحًا أن التعريف الدقيق للإساءة الانفعالية يجب أن لا يصف فقط ما الإساءة الانفعالية، بل يجب أن يتضمن ما تحدثه هذه الإساءة من تأثيرات أيضًا. وصاغ تعريفا متميزًا منفصلا لكل من سوء المعاملة النفسية والإساءة الانفعالية مؤكدًا علي أن هذا التمييز يزيل العديد من أشكال الغموض الموجودة في الميدان. والإساءة الانفعالية وفقا لرأي أوهاجن هي " استجابة انفعالية غير مناسبة دائمة متكررة للتعبيرات الانفعالية للطفل وما يصاحبها من سلوك تعبيري، وتعوق هذه الإساءة قدرة الطفل علي التعبير الانفعالي التلقائي الإيجابي المناسب ". أما سوء المعاملة النفسية فيعرفها بأنها " سلوك دائم متكرر غير مناسب يلحق ضررا أو علي الأقل يقلل بصورة مؤكدة من الارتقاء النفسي السوي للقدرات العقلية والعمليات النفسية المهمة للطفل مثل الذكاء، الذاكرة، التعرف، الإدراك الانتباه، النمو اللغوي والخلقي، أكثر من ذلك تحد أو تقلل سوء المعاملة النفسية للطفل بصورة أساسية من قدرته علي تفهم وإدارة أو ضبط البيئة التي يعيش فيها تحت تأثير الغموض والارتباك والخوف مما يجعل مثل هذا الطفل أكثر عرضة لمعايشة خبرات إساءة أخري إضافة إلي فقدان الثقة في الذات"(O,Hagan,1993,P.28). وعلي الرغم من تمييز أوهاجن بين الإساءة الانفعالية وسوء المعاملة النفسية إلا أنه لم يدعي أنهما وحدات منفصلة تماما

عن بعضهما، بل يعتقد أنهما شأنهما شأن كل صيغ إساءة معاملة الأطفال غالبا ما تحدث مقترنة مع بعضهما وربما تؤثر كل منهما بصورة سلبية علي كل من الحياة النفسية والحياة الانفعالية للطفل. إلا أنه عندما يكون التركيز علي السلوك الذي يعوق الحياة الإنفعالية للطفل وبالتالي النمو الانفعالي بشكل عام يكون من المفضل وفقا لرأي أوهاجن استخدام مصطلح الإساءة الانفعالية، بينما عندما يكون التركيز علي الضرر الذي يلحق بالحياة النفسية للطفل وبالتالي النمو العقلي علي وجه الخصوص يكون من المناسب استخدام مصطلح سوء المعاملة النفسية.

- **تعريف بافولكو وآخرون (٢٠٠٢) :**

" الإساءة الانفعالية هي قسوة معاملة الأطفال كما تتضح من الأفعال اللفظية وغير اللفظية، المتكررة أو الفردية، المتعمدة أو غير المتعمدة التي يرتكبها الأشخاص المقربون منهم والذين هم في وضع قوة أو في وضع تحمل مسئولية رعايتهم وتربيتهم.وهي كذلك الضرر أو الأذى الاجتماعي، المعرفي، الانفعالي أو البدني المحتمل أو الممكن الذي قد يصاب به الأطفال نتيجة تعرضهم لسلوكيات أو أفعال التحقير/الإذلال، التخويف/الترويع، النبذ/الرفض الشديد، الحرمان من الاحتياجات الأساسية، بث الضيق والألم الانفعالي الإفساد/الاستغلال، سوء التوجيه المعرفي، أو الابتزاز/الاستغلال الانفعاليويستبعد من تعريف الإساءة الانفعالية سلوكيات الجناة المتعلقة بالاعتداءات البدنية أو الجنسية علي الرغم من أن الإساءة الانفعالية قد تقترن بها.ويستبعد أيضًا من تعريف الإساءة الانفعالية/النفسية صيغ سوء المعاملة الأخرى مثل الإهمال، الكراهية، عكس أو قلب الدور، التأديب المتطرف أو المبالغ فيه، نقص الرقابة والإشراف إذ يتم تضمين كل هذه الصيغ في فئات سوء معاملة بديلة" (Bifulco,etal.,2000,PP. 213-240).

- **تعريف جوزيف توسي (٢٠٠٤) :**

عادة ما تتضمن الإساءة الانفعالية أو النفسية " رسائل متكررة دائمة ينقلها الآباء للأطفال تفيد بأنهم أطفال أغبياء، لا يستحقون الحب أو الشفقة، وأنهم السبب الرئيسي في كل المشكلات التي تعاني منها الأسرة وبالتالي يجب تعريضهم للتقريع واللوم الدائم. كما يشير توسي إلى أن الأطفال ضحايا الإساءة الانفعالية وضحايا مشاهدة العدوان الأسري يعانون من اضطراب الضغوط التالية للصدمة نتيجة ما يرونه وما يسمعونه أثناء نوبات العدوان الأسري" (Tucci,2004, ,P.5).

- **تعقيب عام على تعاريف الإساءة الانفعالية :**

هل الإساءة الانفعالية معاملة غير سوية يتعرض لها الأطفال علي يد آبائهم وغيرهم من القائمين على شئون رعايتهم؟ أم هل هي النتائج أو التداعيات السلبية التي تنتج عن التعرض لمثل هكذا معاملة خاصة الضرر أو حتى التعويق الذي يطال النمو النفسي والصحة النفسية للضحايا؟ وهل من الأفضل أن

تعرف وتكتشف الإساءة والإهمال الانفعالي بناءً علي طبيعة وخصائص السلوك المسيء أو بناء علي التأثيرات أو التداعيات التي تنتج عن التعرض لمثل هذه السلوكيات أم بناء علي كليهما؟ وبمراجعة أدبيات مجال إساءة معاملة الأطفال وجد أن مجلة النمو وعلم النفس المرضي Development and Psychopathology خصصت عددا كاملا من إصدارتها سنة ١٩٩١ لمناقشة القضايا المتعلقة بسوء المعاملة الانفعالية والإهمال وأجمعت كل الدراسات الواردة في هذا الإصدار علي أن تعريف الإساءة الانفعالية يقتضي التركيز علي طبيعة وخصائص سوء المعاملة والسلوكيات الدالة عليها أكثر من التركيز علي الضرر أو الأذى الذي يلحق بضحايا التعرض لها ويتفق بعض الباحثون في الوقت الحالي مع هذا التوجه.

وتجدر الإشارة إلي أن الأطفال ضحايا التعرض للإساءة الانفعالية والإهمال يعانون من صعوبات بل إعاقات صحية وارتقائية مثبتة بناء علي نتائج كثيراً من الدراسات والبحوث، ومع ذلك فعندما تكون نقطة البداية هي تناول الضرر أو الأذى أو الإعاقات التي تطال الأداء السلوكي الوظيفي لضحايا سوء المعاملة الانفعالية سيكون التركيز علي توصيف وتفسير هذا الضرر أو الأذى أو الإعاقات أكثر من التركيز علي طبيعة وخصائص وديناميات الإساءة الانفعالية والإهمال.

أكثر من ذلك فإن التعريف الذي يعول علي ضرورة وجود تأثيرات ضارة لايسمح بطبيعة الحال بإمكانية إعداد برامج تدخل وقائية فعالة تمنع أو تقي الأطفال من ذلك الضرر أو الأذى أو الإعاقات التي تنتج عن التعرض للإساءة الانفعالية.

وقد لاحظت دورتا إيوانك أن تعريف ما أسمته الإساءة الانفعالية يختلف بصورة طفيفة بين الباحثين. إذ تشير إلى أنه " صحيح استخدمت أسماء كثيرة مثل: الإساءة الانفعالية، سوء المعاملة الانفعالية، الإساءة النفسية، أو سوء المعاملة النفسية، لكن تتضمن كل التعاريف أوصافا واحدة لنفس الأفعال أو السلوكيات التي يتعرض لها الأطفال على يد آبائهم أو غيرهم من المحيطين بهم. وفي كل الأحوال، يميل الباحثون والكلينيكيون إلى الاتفاق على أن الإساءة الانفعالية تتضمن النبذ أو الرفض النفسي أو الانفعالي للطفل عن طريق صيغ لفظية أو معنوية رمزية للسلوك العدائي أو العنيف أو كليهما(Iwaniec,1995,P.3).

كما يوجد مسألة أخرى ذات أهمية خاصة لتعريف الإساءة الانفعالية وهي ما يتعلق بخاصية شدة فعل الإساءة الانفعالية. وعلى الرغم من أنه يمكن القول بأن بعض أفعال أو سلوكيات الإساءة الانفعالية تسبب آلامًا نفسية وتأثيرات سلبية أكثر من أفعال أو سلوكيات أخرى، إلا أن التركيز على هذه الأفعال أو السلوكيات فقط يتناقض مع ما كشفت عنه نتائج الكثير من الدراسات

في هذا الصدد إذ كشفت نتائج دراسات كثيرة عن وجود ارتباطات بين الأشكال أو الصيغ البسيطة من الإساءة الانفعالية ومشكلات التوافق الذاتي والاجتماعي اللاحق لا تقل عن الارتباطات بين الصيغ الشديدة ومشكلات التوافق الذاتي والاجتماعي وتعزي مثل هذه الارتباطات في جزء كبير منها إلى خاصية هامة من خصائص الإساءة الانفعالية وهي خاصية التواتر أو التكرار والدوام . (Barnett,Manly,&Cicchetti,1993)

وفي إطار هذا الفهم تضع ديانا جلاسر مجموعة من المحكات التي يفترض أن تنظم عملية تعريف الإساءة الانفعالية تتمثل في:

- يجب أن تصف الإساءة والإهمال الانفعالي طبيعة وخصائص العلاقة بين الآباء والطفل بدلاً من وصف الحدث أو سلسلة الأحداث المتكررة التي تحدث في سياق هذه العلاقة.
- أن تكون التفاعلات محل الاهتمام منتشرة أو معممة أو تميز هذه العلاقة لمدة طويلة أو متواصلة.
- أن تحدث هذه التفاعلات أو يحتمل أن تحدث ضرراً أو أذىً بالصحة النفسية/الانفعالية أو بالنمو النفسي للطفل بصورة عامة.
- تتضمن الإساءة الانفعالية والإهمال سلوكيات أو أفعال تمارس ضد الطفل عن تعمد أو عن عدم تعمد وتشمل كذلك عدم قيام الآباء أو غيرهم من الأشخاص المقربين من الطفل بأفعال أو سلوكيات معينة يفترض أن يتم التجاوب بها مع سلوكيات الطفل التعبيرية واحتياجاته ويشار إلي هذا المعني في أدبيات مجال سوء المعاملة والإهمال بمصطلحي الإتيان/الإغفال Omission& Commission. (Glaser,2002,P. , 697-714).

وبناء عليه قد يكون تعريف موراى شتراوس وكارولين فيلد للإساءة الانفعالية [1] من أنسب التعريفات التي طرحت في المجال ومفاده أن الإساءة الانفعالية " نمط تواصل يستهدف جعل الطفل يعاني من ألم نفسي، وربما يكون الفعل التواصلي نشطا أو سلبيًا، لفظيًا أو غير لفظيًا". ويمكن من خلال تحليل دلالات هذا التعريف التوقف عند المضامين التالية:

- تفيد إشارته إلى أن الإساءة الانفعالية نمط تواصل إمكانية تحليل موقف التواصل وتبين طبيعته وخصائصه وبالتالي العوامل المسببة أو المهيئة لفعل الإساءة.
- تفيد إشارته إلى أن هدف الإساءة الانفعالية جعل الطفل يعاني من ألم نفسي إمكانية التمييز بين التأثيرات الفورية للإساءة الانفعالية والتأثيرات بعيدة المدى لها، وبالتالي الفصل فيما يتعلق بقضية الإثبات بين الفعل وتأثيراته

[1] استخدم الباحثان مصطلح " العنف النفسي psychological aggression " بدلاً من مصطلح الإساءة الانفعالية إلا أنهما انتهيا من تحليل الفرق بين المصطلحات المستخدمة في المجال إلى أن كل المصطلحات مثل (سوء المعاملة النفسية، سوء المعاملة الانفعالية، الإساءة الانفعالية، الإساءة النفسية، العنف النفسي، الإساءة غير البدنية) تعطى نفس الدلالة وبالتالي يمكن استخدامها بالتبادل. للمزيد راجع (Straus&Field,2003).

طويلة الأجل إذ يكفى لإثبات تعرض الطفل إلى الإساءة الانفعالية أن تتبدى عليه علامات الاستياء والضيق والكدر الانفعالية نتيجة تعرضه لفعل أو سلوك له خصائص معينة يوجد بشأنها اتفاق على أنها سلبية وغير مقبولة.

ويشير التعريف بوضوح إلى محك هام من محكات تعريف إساءة المعاملة الانفعالية والذي يشار إليه على نحو ما سبق بعنصري (ارتكاب فعل/عدم ارتكاب فعل من شأنه أن يحدث ألما نفسيًا بالطفل) وهنا إشارة إلى فئتي الإساءة الانفعالية النشطة المباشرة اللفظية أو غير اللفظية والتي تتضمن ارتكاب الآباء لسلوكيات أو أفعال ينتج عنها ألما نفسيًا، والإساءة الانفعالية السلبية غير المباشرة اللفظية أو غير اللفظية مثل التجاهل الانفعالي وإنكار الحساسية الانفعالية للطفل، وعدم التجاوب مع الاحتياجات والسلوكيات التعبيرية للطفل (STRAUS&FIELD,2003,PP.795-808).

- **فئات الإساءة الانفعالية** :

يمكن عرض أبرز تصنيفات الإساءة الانفعالية على النحو التالي:

- **تصنيف جارباريتو وجتمان وسيلي ١٩٨٦**.

قدم جاريارينو وجتمان وسيلي تصنيفا لفئات الإساءة الانفعالية في سياق سعيهم إلى التوصل إلى تعريف إجرائي لها انطلاقا مما سمياه بمدخل التعريف المؤسس أو المرتكز على الفعل.action-based "focus" والمعتمد علي تحديد فئات الإساءة الانفعالية وتحديد ما يعرف ما يعرف بمدرج الشدة على النحو التالي:

- الرفض أو النبذ: وفيه يرفض الراشد الاعتراف بقيمة الطفل أو الاعتراف بشرعية احتياجاته، وتتضمن سلوكيات الرفض وصف الطفل بالفاشل ورفض إظهار الحب له وعدم تقدير إنجازاته.
- العزل: وفيه يحول الراشد دون اشتراك الطفل في خبرات التفاعل الاجتماعي ويمنعه من تكوين أصدقاء ويجعل الطفل يعتقد أنه وحيد في هذا العالم وتتضمن سلوكيات العزل عدم السماح للطفل بالتواصل العادي مع الأقران وعدم السماح للطفل بالاشتراك في روتين الأسرة العادية وحبس الطفل في حجرته أو في سرداب أو في مكان تحت المنزل.
- التخويف أو الترويع: وفيه يقوم الراشد بالهجوم الدائم علي الطفل وإحاطته بجو من الخوف والإزعاج والترهيب وجعل الطفل يعتقد أن هذا العالم عدائي ومرعب. وتتضمن سلوكيات التخويف أو الترويع تهديد الطفل وترويعه بالمسدسات والسكاكين والسوط. وتطرح سوء المعاملة بين الزوجين مشكلة صعبة في هذا الإطار ولا تعتبر صيغة من صيغ التخويف إلا أن مشاهدة الطفل للإساءة بين والديه بمكن أن يكون لها تأثيرا سلبيا علي النمو النفسي له علي الرغم من أن الطفل في مثل هذه الحالات لا يتعرض بصورة مباشرة للإساءة ونحن ندرك أن مشاهدة مثل هذا النشاط ربما يؤثر علي النمو الانفعالي للطفل ولكن مشاهدة جريمة أو كارثة طبيعية أو حدث صادم ربما

يؤثر أيضاً علي النمو الانفعالي للطفل إلا أن هذه الأمثلة لا تعد من أشكال الإساءة وقد انعكس هذا الفهم علي النظام القانوني إذ لا تعد الإساءة للقرين الزوج أو الزوجة) متغيرا للإساءة الانفعالية للطفل.

- التجاهل: وفيه يحرم الراشد الطفل من الإثارة والاستجابات الأساسية مما يخمد النمو الانفعالي والمعرفي للطفل. وتتضمن سلوكيات التجاهل الفشل في إثارة أو تحفيز الطفل بصورة مناسبة وعدم مناداة الطفل باسمه وعدم إظهار الود أو الحب له.
- الإفساد أو الحث علي الفساد: وهو فشل الراشد في التربية الاجتماعية السوية للطفل وحث الطفل علي الاشتراك في أعمال تخريبية وتعزيز الانحراف وجعل الطفل غير متوافق مع المعايير الاجتماعية. وتتضمن سلوكيات الإفساد تشجيع الطفل وتعليمه النشاط المنحرف المضاد للمجتمع وتعليم الطفل سلوك الاستغلال الجنسي وتعليمه أن الشر خير وأن الخير شر.
- الاعتداء اللفظي: وفيه يسيء الراشد إلي الطفل عن طريق مناداته باسم غير محبب والتهديد الدائم له والتهكم عليه باستمرار بتعليقات سلبية تحطم تقدير الطفل لذاته وإشعاره دائماً بالخزي والعار. وتتضمن سلوكيات الاعتداء اللفظي إخبار الطفل علانية بأنه عديم القيمة ومناداة الطفل بأسماء قبيحة تحط من كرامته وتشعره بالازدراء (Garbarino,Guttmann.,&Seeley,1986,P.16).
- الضغط أو الإجبار الزائد: وفيه يقوم الراشد بالضغط الدائم الملح علي الطفل ليكبر بسرعة وليحرز تقدماً مبكراً في المجالات الدراسية والمهارات البدنية/الحركية والتفاعل الاجتماعي والتي تشعر الطفل دائماً أنه لن يكون عند المستوي المطلوب. وتشمل سلوكيات الإجبار الزائد التوقعات العالية المبالغ فيها وتوجيه نقد دائم أو عقاب الطفل علي إتيانه بسلوكياتٍ تصدر عن الأطفال من نفس مجموعته العمرية ومقارنة سلوكياته دائماً بسلوكيات الأطفال الأكبر منه سناً خاصة السلوكيات المتقدمة جداً مما يجعل الطفل دائماً في مكانة متدنية بالنسبة لهذه السلوكيات.

- **تصنيف بارنيت ، مانللي، وسي سيكتي ١٩٩٣ :**

قدم بارنيت ومانللي وسي سيكتي تصنيفاً لفئات الإساءة الانفعالية في إطار تحديد وضعيتها ضمن ستة أنماط إساءة معاملة أخرى مع تضمين أبعادًا محددة للتصنيف تشمل: حادة/مزمنة، الفترة النمائية، السياق أو المكان الذي تتم فيه، والجاني. وفيما يلي عرض للأسس التي بنى عليها هذا التصنيف وللملامح العامة له باعتباره تصنيفاً ذا طابع إجرائي يمكن الانطلاق منه لتأسيس تفهمًا أفضل لظاهرة الإساءة الانفعالية.

يشير بارنيت ومانللي وسي سيكتي إلى أنه يوجد اتفاق عام بين الباحثين في المجال على أن كل أفعال سوء المعاملة والإهمال تحمل أو تنقل رسائل

انفعالية سلبية إلى الضحايا. وبناء على ذلك ربما يصح القول بأن كل أفعال سوء المعاملة والإهمال تشكل إساءة انفعالية بصورة أو بأخرى. ويتم في العادة تمييز الأفعال المجسدة للإساءة الانفعالية عن الأفعال المجسدة لصيغ سوء المعاملة الأخرى لأغراض تأسيس تصور نظري عام متكامل لكل نمط صيغة فرعية من صيغ سوء المعاملة داخل النظام للتعريف. والغالبية العظمى من الوقائع التي تقع تحت صيغة سوء المعاملة الانفعالية تتضمن اعتداءًا صارخًا وتجاهلا للاحتياجات الانفعالية الأساسية للطفل. وتتضمن الإساءة الانفعالية أيضًا سلوكيات المعاملة الوالدية المؤذية أو الضارة بسبب عدم اتساقها أو عدم حساسيتها وعدم تجاوبها مع المستوى الارتقائي للطفل والمرحلة النمائية التي يمر بها وبالتالي عدم إشباع أو عدم تلبية الحاجات الانفعالية للطفل. وتتضمن الحاجات الانفعالية للطفل. من بين حاجات أخرى بطبيعة الحال.:

- **الحاجة إلى الأمن والسلامة النفسية** :

وما تتطلبه من ضرورة تعايش الطفل مع بيئة أسرية خالية من العنف والعدوان، ولتحقيق هذه الحاجة يجب أن يتاح للطفل سياقات تفاعل تمكنه من إقامة علاقات تعلق آمن مع المحيطين به خاصة الوالدين. وترتبط هذه الحاجة بصورة واضحة بنوعية وطبيعة مناخ العلاقات التفاعلية المتبادلة بين أعضاء الأسرة.

- **الحاجة إلى التقبل وتقدير الذات** :

يتحدد سواء أو انحراف مسار النمو النفسي للطفل بناء على نوعية علاقات الاجتماعية المتبادلة، فالعلاقات القائمة على التواد والاحترام وإشعاره بالقيمة والجدارة الشخصية تكسبه ثقة في ذاته، في الآخرين، وفي العالم بصورة عامة تضمن سواء مسار النمو النفسي، والعكس صحيح ومن هنا يجب تجنيب الطفل كافة أشكال التقييمات السلبية غير الواقعية التي تبث فيه الإحساس بالنقص والدونية مما قد يؤدي به إلى بغض الذات.

- **الحاجة إلى الاستقلال الذاتي بما يتناسب مع المرحلة العمرية** :

إذ يحتاج كل الأطفال إلى استكشاف البيئة من حولهم وإلى الولوج في المزيد من العلاقات الاجتماعية خارج السياق الأسري. وعلى الأسر أن تقيم نوعًا من التوازن بين هذا الدافع القوي الذي يسيطر على الأطفال وتوفير درجة معقولة من الرقابة والإشراف. فإن تم تجاوز هذا التوازن بشكل أو بأخر هنا يمكن القول بأن هذا الطفل أو ذاك يتعرض إلى نمط من أنماط الإساءة الانفعالية.

وتوجد الكثير من الأفعال أو الممارسات الوالدية التي يمكن بسهولة تصنيفها تحت نمط الإساءة الانفعالية ويمكن تصنيفها في نفس الوقت تحت أنماط إساءة المعاملة الأخرى. ولكي يوضح بارنيت ومانللي وسي سيكتي هذه الإشكالية وضعا ما يعرف بمحك التضمين/الاستبعاد ويمكن توضيحه بالحالات التالية:

- من مجالات التداخل بين الإساءة الانفعالية وحالات أو وقائع الإساءة البدنية ما يتعلق بقضية التقييد أو الكبح البدني أو الحبس البدني للطفل. وبسبب

أن تقييد حركة الطفل أو حبسه اعتداء مباشر على حاجة الطفل إلى الاستقلال الذاتي نعتبر مثل هذه الأفعال مجسدة لإساءة انفعالية. ومع ذلك إذا ترتب على هذه الأفعال جرح أو أذى بدني بالطفل فيمكن إدراجها تحت كل من الإساءة الانفعالية والإساءة البدنية. ومن مجالات التداخل الأخرى ما يتعلق بقضية تهديد الطفل بالقتل. ففي المواقف التي يحاول فيها الآباء تخويف الأطفال بتهديدهم بصورة لفظية أو عن طريق الإشارات بالأذى هنا تدرج مثل هذه التهديدات تحت نمط الإساءة الانفعالية، أما إذا أذى أو جرح الآباء الطفل بالفعل أثناء مثل هذا الفعل يعتبر مثل هذا الفعل إساءة بدنية.

- في حالات وجود شواهد تفيد تهديد الطفل أو قهره وإجباره نفسيًا لمحاولة دفعه إلى الاشتراك في علاقات جنسية. هنا يثبت تعرضه إلى كل من الإساءة الجنسية والإساءة الانفعالية في نفس الوقت.
- يوجد نقطة مهمة للتمييز بين الإساءة الانفعالية والإهمال البدني تتمثل في حالات هجر الطفل والتخلي عنه. ففي حالات هجر الآباء للطفل أو تخليهم عنه ولكن مع ضمان وجود رقابة أو إشراف عليه وتوفير احتياجاته البدنية (كأن يترك الطفل في كنف أو رعاية الأقارب بدون أن يعرف مكان والديه) فإن ذلك يجسد فئة من فئات الإساءة الانفعالية. أما إذا ترك الطفل وحيدًا تمامًا بدون إشراف أو إشباع احتياجاته البدنية هنا تصنف هذه الأفعال تحت نمطين من إساءة المعاملة: نقص الإشراف والفشل في توفير الاحتياجات الأساسية، والإساءة الانفعالية.
- في حالات إجبار الطفل على تحمل مسئولية رعاية شخص آخر مع توافر شرط نقص الإشراف والمتابعة هنا يدرج مثل هذه التصرف حيال الطفل تحت كل من الإساءة الانفعالية ونقص الرقابة والإشراف.

وفيما يتعلق بتقديرات شدة الأفعال أو السلوكيات المجسدة للإساءة الانفعالية نجدها حسب تصور بارنيت وزميليه تتوزع على النحو التالي:

- **المستوى الأول** :

- يتوقع أو يطلب القائم بالرعاية من الطفل بصورة منتظمة تحمل مستوى مرتفع من المسئولية (كأن يحمل طفل في مرحلة المدرسة مسئولية رعاية إخوته الأصغر منه).
- يقيد القائم بالرعاية علاقات الطفل الاجتماعية مع الآخرين ذوي الأهمية (كأن يطلق أحد الوالدين بصورة دائمة أمام الطفل تعليقات مهينة أو محتقرة للآخر).
- أن يحتقر ويهين ويقلل من شأن ويسخر القائم بالرعاية من الطفل(كأن يطلق عليه أسماءً أو أوصافا بذيئة مثل غبي، فاشل، جبان أو رعديد...الخ).
- تجاهل أو رفض القائم بالرعاية الاعتراف بحاجة الطفل إلى الانتباه والتقدير.(كأن لا يستجيب القائم بالرعاية لبكاء الطفل أو لمحاولات الطفل الأكبر سنًا التي تهدف إلى جذب الانتباه).

- يستخدم القائم بالرعاية التخويف أو الترويع كطريقة لتأديب الطفل.

• **المستوى الثاني** :

- لا يوفر القائم بالرعاية للطفل مختلف فرص التنشئة الاجتماعية المناسبة لعمره (كأن يحرم طفل سن المدرسة من اللعب مع أقرانه).
- يضع القائم بالرعاية الطفل في وضعية قلب الدور أو عكس الأدوار (كأن يتوقع أن يتولى الطفل رعاية أبويه وليس العكس).
- يعوق القائم بالرعاية نمو إحساس الطفل بالنضج والمسئولية (كأن يصر القائم بالرعاية على معاملة الطفل الذي يبلغ ١٢ سنة بنفس طريقة تعامله مع الطفل الذي عمره ٤ سنوات).
- يرفض القائم بالرعاية أو لا يهتم أو لا يدرك الاحتياجات النفسية للطفل كالحاجة إلى التواد والحاجة إلى التقدير الإيجابي (كأن لا يشترك القائم بالرعاية مع الطفل في تفاعلات وجدانية إيجابية، على أن يكون هذا التجاهل ذا طابع مزمن.

• **المستوى الثالث** :

- توجيه اللوم للطفل بسبب المشكلات الأسرية أو الزوجية (مثل إخبار الطفل بصورة دائمة أنه السبب المباشر في كل مشكلات الأسرة).
- يضع القائم بالرعاية الطفل في ظروف تفضي إلى الفشل نتيجة التوقعات الوالدية المبالغ فيها والتي لا تتناسب مع عمر ولا مع قدرات الطفل مع بث الإحساس بالفشل وعدم القيمة الشخصية في نفس الطفل.
- التهديد الدائم والمباشر بإيقاع الأذى بالطفل.
- إطلاق أسماء ونعوتًا بذيئة ومهينة على الطفل مثل (غبي، أحمق، شرير فاجر، ..الخ).
- تقييد أيدي وأرجل الطفل لفترة من الوقت.
- تعريض الطفل إلى سلوكيات شاذة غير مناسبة مثل (العدوان تجاه بقية أعضاء الأسرة).
- يظهر القائم بالرعاية نمط سلوك قائم على السلبية أو العداء المباشر تجاه الطفل. مثل (الصراخ ف يوجه الطفل أو التهديد بإلقائه من النافذة).

• **المستوى الرابع** :

- التهديد بالانتحار أو الهجر أمام الطفل.
- تعريض الطفل لمشاهدة نوبات الاعتداءات الزوجية الشديدة التي قد يترتب عليها إيذاء المستهدف منها.
- توجيه اللوم للطفل لموت أو لمرض أحد أعضاء الأسرة.
- حبس وعزل الطفل (مثل وضع الطفل في حجرة مظلمة وإغلاقها عليه لمدة طويلة).
- تقييد حركة الطفل في حدود مساحة ضيقة.

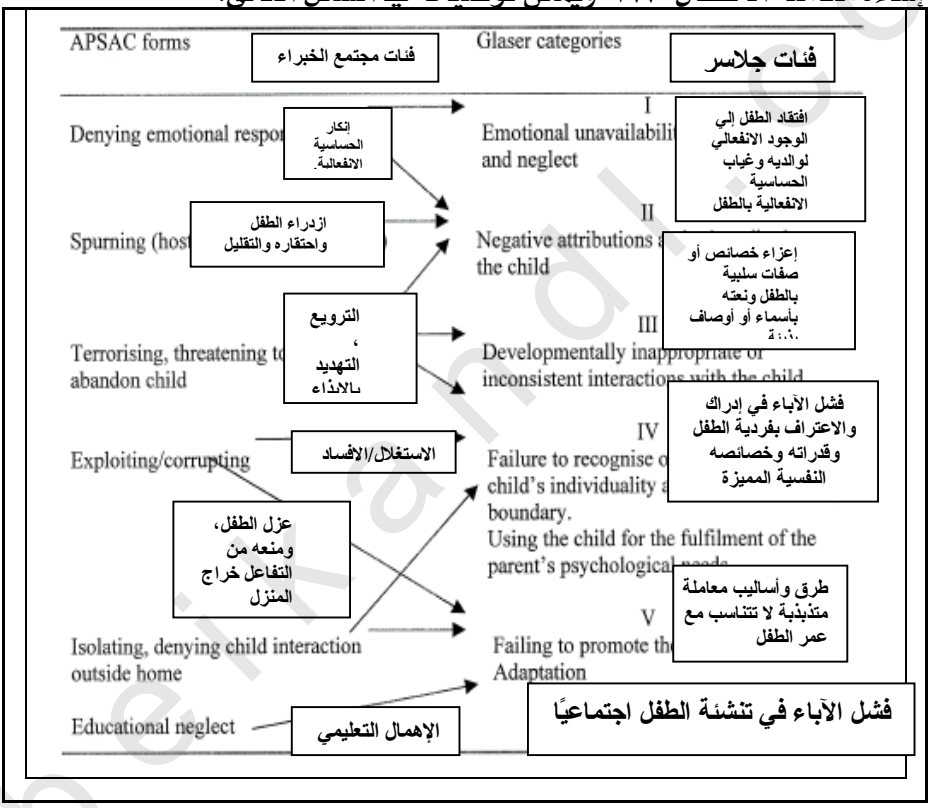
• **المستوى الخامس** :

- يحاول القائم بالرعاية الانتحار أمام الطفل.

- يحاول القائم بالرعاية ارتكاب جرائم قتل أسري أمام الطفل أو التهديد بقتل الطفل.
- يهجر القائم بالرعاية الطفل لمدة طويلة من الوقت دون أن يبدي أي تعاطف أو تواد معه عند الالتقاء به (Barnett,Manly.,&Cicchetti,1993,PP.67-71).

- **تصنيف ديانا جلاسر ٢٠٠٢** :

طورت ديانا جلاسر تصنيفا لفئات الإساءة الانفعالية بناء على المقارنة بين التصنيفات المختلفة التي طرحت في المجال وتصنيف مجتمع خبراء قضايا إساءة معاملة الأطفال ١٩٩٥ ويمكن توضيحه في الشكل التالي:



شكل رقم (١) : تصنيف ديانا جلاسر للإساءة الانفعالية. المصدر .(Glasser,2002,P.708)

- **العوامل المؤدية إلى إساءة معاملة وإهمال الأطفال** :

من الصعب أن تحدد بدقة مجموعة العوامل والأسباب التي تؤدي إلى إساءة معاملة وإهمال الأطفال. ومن الممكن أن يؤثر الإطار النظري الذي ينطلق منه الباحث في تحديد هذه العوامل والأسباب، وبالتالي عادة ما تطرح قضية التشخيص السببي Etiology لظاهرة إساءة معاملة والإهمال في سياق ما يعرف بالنماذج النظرية المفسرة لها. وبصورة عامة قد يكون من المفيد في هذا الصدد

تجميع العوامل التي قد تفضي إلى إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم في الجدول التالي كما لخصتها ليزا بيثا تمهيداً لمناقشة تفصيلية أوسع لها في إطار النماذج النظرية المفسرة لإساءة المعاملة والإهمال.

جدول رقم (١) : العوامل المؤدية إلي زيادة احتمالات تعرض الأطفال إلي خبرات سوء المعاملة والإهمال. المصدر: (Bethea,1999,P.6)

* عوامل اجتماعية/مجتمعية (أ) ارتفاع معدل الجرائم في المجتمع. (أ) نقص أو قلة الخدمات الاجتماعية. (ب) ارتفاع معدل الفقر. (ت) ارتفاع معدل البطالة. * عوامل متعلقة بالآباء (بالوالدين) (ح) تعرض الوالدين أو أحد منها إلي خبرات سوء المعاملة في طفولته. (د) الآباء المراهقون (أي من أصبحوا آباء وهم مراهقون). (ذ) الأسرة وحيدة العائل. (ر) (ث)عدم النضج الانفعالي. (ز) (ج)قصور مهارات التوافق. (س) انخفاض تقدير الذات. (ش) تعاطي المخدرات وشرب الخمور.	-* تابع عوامل متعلقه بالاباء (خ) نقص المساندة الاجتماعية. (ر) العدوان الأسري. (ز) نقص أو قصور مهارات أو أساليب المعاملة الوالدية. (د) عدم القدرة علي تحمل الضغوط. (ذ) - المعاناة من أمراض أو اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب. (ر) - عدم الاستعداد لاستقبال مولود جديد. (ز) - كثرة عدد أطفال الأسرة. (س) - الحمل غير المرغوب فيه أو غير المخطط له (ش) - تكران الحمل أو الحمل غير الشرعي. * عوامل متعلقة بالطفل (أ) الولادة قبل اكتمال الحمل (ب) نقص الوزن عند الولادة. (ت) المشكلات الصحية لدي الطفل (ث) الإعاقة.

وتقسم آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٥،ص:٨- ١٠) أسباب إساءة معاملة الأطفال إلى محاور ثلاثة: هي

- **أسباب تتعلق بالطفل** :

وتشمل التأخر في النمو ونقص الوزن والإعاقة بأشكالها المختلفة والأمراض المزمنة والنشاط الزائد واضطراب الانتباه والحالة المرضية والوجدانية للطفل.

- **الأسباب المتعلقة بالوالدين وتشمل** :

- خبرات الحرمان والقسوة إليهم في الماضي.
- الأفكار الخاطئة والمعتقدات الخاطئة حول الأساليب التربوية المطلوبة في كل مرحلة عمرية من حياة الطفل.
- الأنانية والنرجسية وعدم النضج الانفعالي.
- انخفاض نسبة ذكاء والمستوى التعليمي والثقافة.
- الاضطرابات الوجدانية المختلفة.
- الاضطرابات العقلية وما يصاحبها من مسالك عنف وعدوان.
- الأمراض المزمنة ومصاحباتها النفسية والإعاقات.
- الأعباء والضغوط الأسرية خاصة الاقتصادية.
- حجم الأسرة والترتيب الميلادي للطفل ونوع الجنس والشكل العام للطفل.
- نقص الخبرة في معاملة الأطفال ونقص مهارات التكيف والعجز عن التحكم في الانفعالات والعزلة الاجتماعية ونقص في المهارات الزواجية.

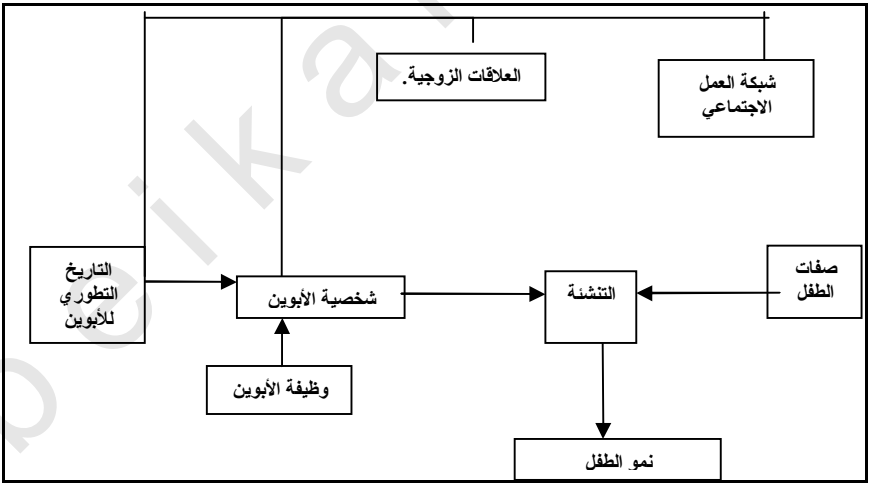
- تناول المخدرات والخمر والمنومات.
- الخلافات الزواجية والطلاق والتفكك الأسري.

- **أسباب تتعلق بالبيئة** :

يتسع المجال البيئي ليشمل الأسرة والمدرسة والمجتمع والظروف الاقتصادية والاجتماعية ولذلك يختلف المجال البيئي وتأثيره من أسرة لأخرى ومن دولة إلى أخرى ومن هذه الخصائص:

- البطالة وانخفاض الدخل الأسري مثل حالات الأسر ذات الأحجام الكبيرة مع انخفاض الدخل الأسري مما يدفع بالأطفال إلى سوق العمالة في سن صغير وما يتعرض له الطفل من الإساءة بكل أنماطها.
- التفكك الأسري والهجر والطلاق وغياب الأب أو الأم عن المنزل مما يزيد من أعباء أحدهما ،وينتج عن الضغط النفسي للمسئولية التربوية الملقاة على أحدهما الغضب والقسوة في التفاعل الوجداني والاجتماعي مع الأطفال.
- السكن والإقامة في المناطق المحرومة ثقافيًا وذات مستوى اقتصادي وثقافي منخفض حيث يسود العنف في التعامل بين أفراد مثل هذه التجمعات السكانية التي يكثر فيها المنازعات للازدحام السكاني وتقليد النماذج العدوانية من الشباب، وحيث ينتشر بينهم تعاطي المخدرات والمخالفات القانونية وأحيانًا الأخلاقية والقدوة السيئة.

ويقتضي تفهم ديناميات إساءة معاملة الأطفال الوقوف عند طبيعة ونوعية ومحددات التفاعلات بين الآباء والكبار عمومًا والأطفال في إطار العوامل التي تحدد نوع التنشئة الاجتماعية للطفل. ويمكن توضيح طبيعة هذه المحددات من

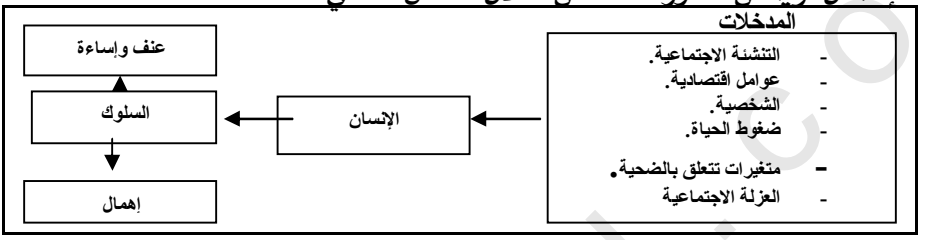


شكل رقم (٢) : العوامل التي تحدد نوعية التنشئة . المصدر: بيسلكي وفوندرا، ١٩٨٩، نقلاً عن بدر العيسي، ١٩٩٩،ص:١٦١).

خلال الشكل (٢): يلاحظ من الشكل رقم (٢) أن تنشئة الأطفال تتأثر بعوامل مباشرة تنتج من داخل أحد الأبوين (شخصيته)، ومن الطفل نفسه (الصفات

الفردية للطفل)، ومن البيئة الاجتماعية التي تتدخل في العلاقة بين الأبوين والطفل، لاسيما العلاقة الزوجية، وشبكات العمل والمساندة الاجتماعية والتجارب الوظيفية للآباء. وفي الحقيقة يمكن أن تتجمع هذه العوامل جميعًا وتقود إلى ممارسة إساءة معاملة الطفل.

وفي إطار مثل هذا التفهم يمكن القول أن لإساءة معاملة الأطفال مدخلات كثيرة تتعلق بكل من الضحية والقائم بالإساءة ، وبالكثير من المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها لتنتج في النهاية الإساءة أو الإهمال. ويمكن تصور ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (٣) : العلاقة بين مدخلات ومخرجات السلوك

وترى سعاد عبد الله البشر (٢٠٠٥،ص: ٤٠٣- ٤٠٤) في إطار تناولها لما أسمته مناحي تفسير إساءة معاملة الطفل أن العوامل الفردية تلعب الدور الأكبر في إساءة معاملة الأطفال وتلخص هذه العوامل في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) : العوامل المسهمة في إساءة معاملة الأطفال.

العوامل	المكونات
١. العوامل البيولوجية (النفسية الفسيولوجية).	* تعرض الآباء لضغوط لم يستطيعوا تحملها.
	* ردود فعل قاسية تجاه الأطفال.
٢. العوامل البيولوجية (النفسية العصبية).	* ترتبط طريقة التعامل القاسي بعجز عصبي نفسي مثل فقدان التحكم في الذات.
	* قصور وظيفي مؤقت في المخ.
	* شخصية مضادة للمجتمع لدى الفرد المسيء.
٣. العوامل المعرفية والانفعالية:	*انخفاض دال في توكيد الذات. وترتبط هذه الخاصية بالإدراك السلبي للأطفال، والقدرة المنخفضة على التعامل مع الضغوط العائلية.
	* لدى الآباء الذين يؤذون أبنائهم وعي أقل وإدراك مشوه لسلوكيات أبنائهم مما يقودهم إلى فهم خطئ لهذه السلوكيات.
	* عدم القدرة على تحمل الضغوط مما يقود إلى التعبير عنها في شكل إيذاء الأطفال.
٤. العوامل السلوكية.	* العزلة والوحدة النفسية، وعدم الارتباطات بالنشاطات الاجتماعية، مع خبرة أقل في تلمس أو طلب المساندة والدعم الأسري.
	* إسقاط طموحات الآباء على الأبناء.
	* المبالغة في الانضباط والحرص التام على أن يحقق الأبناء طموحات رسمها لهم آباؤهم ، وإن لم يحقق هؤلاء الأبناء هذه الطموحات فإن الضرب والأذى يلحق بهم.

- **معدلات شيوع الإساءة الانفعالية للأطفال** :

تحظى الإساءة الانفعالية باهتمام قليل من قبل المتخصصين والعامة مقارنةٍ بالإساءة البدنية والإساءة الجنسية. ويبدو أن للمتغيرات الثقافية تأثيرا قويا

علي الأساليب غير البدنية التي يختارها الآباء لتأديب أطفالهم قد يعتبرها آخرون علي خلفية مختلفة من الثقافة مضرة نفسيا بالأطفال. وتعريف الإساءة الانفعالية بالتالي صعب للغاية. وتداعيات الإساءة الانفعالية حتى وإن تم التوصل لتعريف للإساءة الانفعالية تتنوع بصورة شديدة الاتساع بناء علي السياق الذي تحدث فيه وبناء علي عمر الطفل حال تعرضه لها

ويوجد شواهد تدل علي صياح أو صراخ الآباء في وجه الأطفال استجابة سلوكية شائعة في الكثير من الدول. ولعن الطفل وسبه وإطلاق أسماء بذيئة عليه يبدو أن معدلات شيوعه تختلف بين الدول.

وبقراءة تقرير نتائج دراسة مشروع تأمين العالم أو عالم آمن الذي حررته منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٣) يلاحظ أن معدلات تعرض الأطفال لصيغ الإساءة الانفعالية المختلفة في الدول الخمس التي شملتها الدراسة مرتفعة إذ أن ١٥٪ على سبيل المثال من الأطفال يطلق عليهم آبائهم أسماءً بذيئة، ويتعرض أكثر من ٨٪ من الأطفال للتهديد بالطرد من المنزل، كما أن معظم الآباء يستخدمون العقاب البدني المقترن بالإساءة اللفظية كوسيلة لتأديب أطفالهم. ويلخص الجدول التالي أهم نتائج هذه الدراسة.

جدول رقم (٣) : معدلات الإساءة الانفعالية في خمس دول مختلفة.

بعض أشكال الإساءة الانفعالية	شيلي	مصر	الهند	الفلبين	الولايات المتحدة
• الصراخ أو الصياح بصوت غاضب وعال في وجه الطفل.	٨٤	٧٢	٧٠	٨٢	٨٥
• إطلاق أسماء بذيئة علي الطفل.	١٥	٤٤	٢٩	٢٤	١٧
• لعن وسب الطفل بألفاظ بذيئة.	٣	٥١	لم	٠	٢٤
• رفض التحدث مع الطفل.	١٧	٤٨	٣١	١٥	لم يوجه السؤال.
• تهديد الطفل بالطرد من المنزل.	٥	٠	لم	٢٦	٦
• التهديد بهجر الطفل والتخلي عنه.	٨	١٠	٢٠	٤٨	لم يوجه السؤال.
• تهديد الطفل وتخويفه بالأرواح الشريرة.	١٢	٦	٢٠	٢٤	لم يوجه السؤال.
• حبس الطفل في المنزل ومنعه من الخروج.	٢	١	لم	١٢	لم يوجه السؤال.

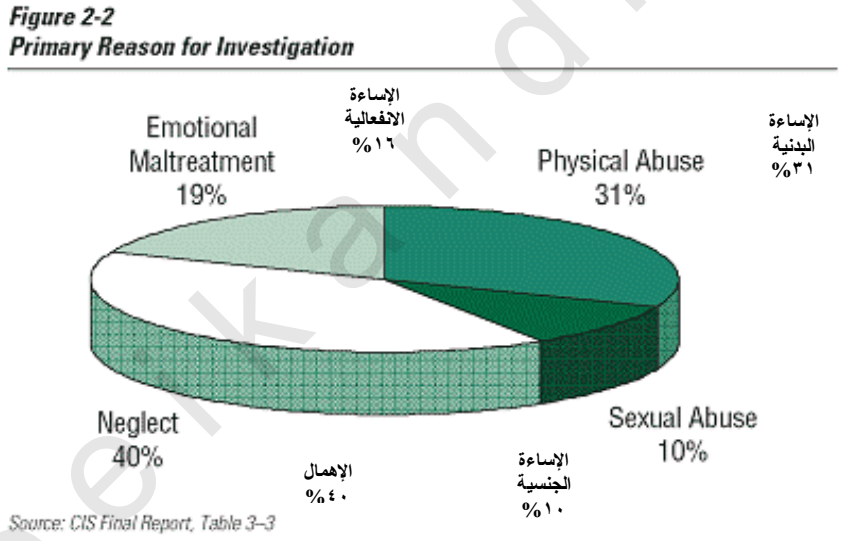
المصدر *(World Health Organization(2003).World Report on Mental Health, World Safe Study).*

كما يفيد جوي توسي ٢٠٠٤ أنه من خلال فحص تقارير حالات الأطفال المثبت تعرضهم لسوء المعاملة في مقاطعة فيكتوريا باستراليا سنة ١٩٩٧ يمكن القول بأن الإساءة الانفعالية أكثر فئات سوء المعاملة انتشارًا إذ أنها تمثل ٤٠٪ من إجمالي حالات التعرض لسوء المعاملة والإهمال، ومع ذلك يوجد ندرة شديدة في برامج التدخل الوقائي والعلاجي التي تمكن من التعامل مع المشكلات

النفسية والسلوكية المقترنة بهذه الصيغة من صيغ سوء المعاملة (Tocci,2004,P,321).

وبالنظر إلى نتائج الدراسات التي تعاملت مع عينات من المجتمع أي عينات غير كلينيكية فيما يفيد تقرير قسم الصحة والخدمات النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية يلاحظ أن معدلات شيوع الإساءة الانفعالية تتراوح بين ٢٥٪ إلى ٩٤٪. في حين تظهر نتائج الدراسات التي تعاملت مع عينات كلينيكية كشفت نتائج دراسة عن أن معدل الإساءة الانفعالية ٤١٪ (Us Department of Health and Huamn Services,1999)

أما في المملكة المتحدة فتشير نتائج دراسة ديانا جلاسر وبرايور ١٩٩٧ وجود تزايد في معدلات حدوث الإساءة الانفعالية المثبتة مقارنة بصيغ سوء المعاملة الأخرى إذ ارتفعت هذه المعدلات وفق التقارير الرسمية في سنة ١٩٩٥ إلى (١٩٪ من إجمالي حالات سوء المعاملة) بعد أن كانت (١٣٪) سنة ١٩٩٥على نحو ما يتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (٤) : النسب المئوية لفئات إساءة المعاملة من إجمالي الأطفال المثبت تعرضهم إليها وفق تقديرات سنة ١٩٩٥ في المملكة المتحدة.

إلا أن جلاسر وبرايور يشيران إلى أنه عندما تجرى دراسات إحصائية تستهدف قياس الإساءة الانفعالية للأطفال بوصفها فئة إساءة معاملة قائمة بذاتها لا تقل نسبة الأطفال ضحايا إساءة المعاملة الانفعالية عن ٢٤٪ من إجمالي عدد الأطفال (Glasser&Prior,1997.PP.315-329).

• **التأثيرات النفسية والسلوكية للإساءة الانفعالية للأطفال** :

يبدو أن الإساءة الانفعالية ليست أكثر صيغ إساءة معاملة الأطفال انتشاراً وحسب، ولكن يعتقد بعض الباحثون أنها تفضي إلي معاناة ضحاياها من تداعيات نفسية وسلوكية قد تكون مدمرة للبناء النفسي لهم (Garbarino&Vondra,1987, 22–24.).وربما تتجلى تأثيرات الإساءة الإنفعالية في إحساس ضحاياها بالعجز واليأس وانعدام القيمة وهي تأثيرات غالبا ما تنتج كذلك من التعرض للإساءة البدنية كذلك. مقارنة بالإحساس بالخزي والعار الذي يوجد لدي الأطفال ضحايا الإساءة الجنسية أو الافتقار إلي الاستثارة البيئية المناسبة والمساندة المطلوبة لتحقيق الارتقاء النفسي السوي لدي الأطفال ضحايا الإهمال (Brassard,Hart.,&Hardy,1993,PP. 715– 729).

ويضيف أوهاجن أن ضحايا الإساءة الانفعالية يعانون كذلك من الصدمة النفسية أو الانفعالية التي غالبا ما تترتب علي التعرض للإساءة البدنية والإساءة الجنسية، وتعد الصدمة الانفعالية أو النفسية المتغير الأكثر تأثيرا سلبيا علي الارتقاء النفسي للأطفال. وتدعم نتائج دراسة اللجنة الوطنية للبحث في وقاية الأطفال من إساءة المعاملة والإهمال في المملكة المتحدة إذ خلصت نتائج هذه الدراسة التي تكونت عينتها من ٧٢١ راشد تعرضوا لإساءة المعاملة في مرحلة الطفولة أن ٨٠٪ من الذين تعرضوا للإساءة الجنسية مقترنة بالإساءة البدنية و/أو الإساءة الانفعالية يشعرون أن الإساءة الانفعالية أكثر صيغ الإساءة ضررا علي المدى البعيد (O,Hagen,1995,PP. 449-461).وتثبت ودراسة بيرجز و هاوكنز نتائج مشابهة فبعد إجرائهم مقابلات مقننة مع مجموعة من الرجال المثبت تعرضهم للإساءة الجنسية، الإساءة البدنية، والإساءة الانفعالية علي يد مقدمي الرعاية لهم أن الأطفال يمكن أن يشفون من الألم والجروح البدنية، ولكن ربما لا يشفون أبدا من الخوف،والإذلال،والعار، وفقدان الثقة المتضمنة في الإساءة الجنسية (Briggs&Hawkins,1997,P.60) .

كما تفيد ديانا جلاسر أن الإساءة الانفعالية يمكن أن تكون منبأ قوياً بالإعاقات التالية في النمو النفسي للأطفال أكثر من الإساءة البدنية. والطفل المحروم من ما يصح تسميته التغذية الانفعالية حتى وإن كان معافىً بدنيا يمكن أن يفشل في الارتقاء النفسي والعضوي بل يمكن أن يصل به الأمر للموت. ويمكن أن يعاني الأطفال المساء معاملتهم انفعاليا من القلق وبطء أو تأخر النمو النفسي، وانخفاض تقدير الذات. وعلي الرغم من صعوبة ملاحظة علامات مرئية للإساءة الانفعالية فإن الجروح الخفية لهذا النمط من إساءة المعاملة تتضح في العديد من الطرق السلوكية وتتضمن عدم الأمن النفسي، قصور وانخفاض تقدير الذات، السلوك التخريبي، أفعال الغضب (مثل إشعال الحرائق، وتعذيب الحيوانات)، الانسحاب الاجتماعي، تأخر أو قصور نمو المهارات الأساسية، تعاطي المخدرات والخمور، صعوبة تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

وينمو الأطفال المساء معاملتهم انفعاليا ولديهم إحساس بعدم الكفاءة في الكثير من المجالات. وتستمر مأساة الإساءة الانفعالية مع التقدم في العمر ويصبح هؤلاء الأطفال آباء ربما يواصلون هذه الدائرة مع أطفالهم (Glasser,2002,PP.697-714) .

ويلخص هارت وبينجللي وبراسارد نتائج الكثير من تقارير الدراسات التي تناولت تأثيرات سوء المعاملة النفسية على ضحايا وخلصوا إلي التأكيد على النقاط التالية:

- سوء المعاملة الانفعالية المكون المحوري أو الرئيسي لكل صيغ سوء معاملة الأطفال وإهمالهم.
- تأثيرات سوء المعاملة الانفعالية على الأطفال ضحايا التعرض لها واسعة المدى وبالغة الخطورة.
- يمكن تصنيف تأثيرات سوء المعاملة الانفعالية على الأطفال ضحايا التعرض لها في الفئات التالية:-
  - ✓ عدم القدرة على التعلم.
  - ✓ عدم القدرة على بناء والاستمرار في علاقات اجتماعية إيجابية مشبعة متبادلة مع الآخرين.
  - ✓ سلوكيات وانفعالات ومشاعر شاذة أو غير مناسبة في ظل التواجد في ظروف تفاعل عادية.
  - ✓ ضيق وكدر انفعالي ونوبات تقلب مزاجي حادة سلبية في الغالب إضافة إلي احتمالات المعاناة من الاكتئاب.
  - ✓ الميل إلي تطوير أعراض بدنية مرضية. (Hart,Binggeli & Brassard , 1998, PP.27–58.)

كما يلخص كل هوجيز وجراهام بيرمان أبرز تأثيرات الإساءة الانفعالية على ضحايا التعرض لها في النقاط التالية:

- الأفكار الخاصة برؤية الطفل لذاته بما تتضمنه من مشاعر وسلوكيات مثل تدني تقدير الذات، وجهة النظر السلبية عن الحياة عموماً وتلون وجهة النظر هذه بطابع انفعالي قاتم، أعراض القلق، الاكتئاب، الانتحار أو الأفكار الانتحارية.
- الصحة الانفعالية للطفل بما تتضمنه من عدم ثبات أو عدم استقرار انفعالي، اضطراب الشخصية البينية، التبلد الانفعالي وفقدان الحساسية والتجاوب الانفعالي، مشكلات ضبط الذات والتحكم في الاندفاعات، الغضب سلوك الإساءة البدنية للذات، اضطرابات الأكل، وتعاطي المخدرات.
- المهارات الاجتماعية بما تتضمنه من سلوكيات غير اجتماعية قد تكون مضادة للمجتمع، مشكلات التعلق أو الارتباط بالآخرين خاصة الآباء والمعلمين، القصور الدال في الكفاءة الاجتماعية، نقص التعاطف أو التوحد الانفعالي مع الآخرين، الاغتراب وعزل الذات عن مسار الخبرات الاجتماعية،

التمرد وعدم الطاعة، عدم التوافق الجنسي، العنف أو العدوان، الانحراف أو ارتكاب الجريمة.

- التعلم بما يتضمنه من انخفاض في التحصيل الدراسي، صعوبات التعلم قصور الاستدلال الخلقي.
- الصحة البدنية بما تتضمنه من عدم النمو البدني السوي يعزي لعوامل غير عضوية، آلام البطن، سوء الصحة البدنية بشكل عام، وارتفاع احتمالات الوفاة المبكرة .(Hughes,&Bermann,1998,PP.23–50).

ويشير طلعت منصور غبريال (٢٠٠١،ص،ص: ٢١- ٢٢) إلى أن نتائج الدراسات التجريبية عن التأثيرات النفسية الاجتماعية تفيد بوجود علاقة سببية بين الإساءة الانفعالية ومركب من الأعراض " متلازمة " يعرف " القزمية النفسية الاجتماعية Psychosocial Dwarfism" وتتضمن هذه الأعراض سلوكيات شاذة أو غريبة في الأكل والشرب والنوم والسلوك الاجتماعية، واضطراب النمو الذهني، والعجز عن الاستجابة للناس والمنبهات. وقد درس أندرو سيروتناك ظاهرة القزامة النفسية الاجتماعية لدى الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال وأشار بوضوح إلى أنها دالة للحرمان الانفعالي ولتعايش الأطفال لفترات طويلة في بيئة رعاية باردة وجافة تسود فيها أشكال الإساءة الانفعالية المختلفة نتيجة تشوه أو اختلال علاقات التفاعل الاجتماعي المتبادلة بين الآباء والأطفال. كما أشار إلى أن للقزامة النفسية الاجتماعية ثلاثة أنماط فرعية:

- النمط الأول للقزامة النفسية الاجتماعية. وهو النمط الذي تظهر ملامحه وأعراضه خلال مرحلة المهد، ومن أهم مؤشراته أو أعراضه: الفشل في النمو المرجع إلى عوامل غير عضوية (حالة الضعف والهزال العام لدى الطفل)، دون أن يقترن ذلك بسلوكيات غريبة أو شاذة. وغالبًا ما تظهر على الحالات مؤشرات الاكتئاب، مع إفرازات هرمونية عادية لغدد الجسم، ودون أن تتوافر شواهد على تعرض مثل هذا الطفل إلى النبذ الوالدي.
- النمط الثاني للقزامة النفسية الاجتماعية. وتتضح مؤشراته أو أعراضه بعد وصول الطفل إلى سن الثالثة من العمر. إذ يوجد لدى بعض الضحايا فشل في النمو المرجع إلى عوامل غير عضوية مقترنًا بأنماط سلوكية غريبة وشاذة، وغالبًا ما يعاني الضحايا من الاكتئاب، مع تناقص دال في الإفرازات الهرمونية للغدد، مع وجود إثباتات تفيد تعرض مثل هذه النوعية من الأطفال إلى النبذ الوالدي.
- النمط الثالث للقزامة النفسية الاجتماعية. تتضح مؤشراته أو أعراضه خلال مرحلة الطفولة المبكرة وما بعدها. وعادة ما يوجد ما يدل على متلازمة الفشل في النمو المرجع إلى عوامل غير عضوية، سلوكيات غريبة وشاذة. خلل واضح في الإفرازات الهرمونية لغدد الجسم، مع وجود نوع من الحساسية الزائد لهذا الخلل، إضافة إلى إمكانية إثبات تعرض الطفل إلى الكثير من صيغ سوء المعاملة الانفعالية.
- وفيما يتعلق بالمحكات التشخيصية لهذه المتلازمة يفيد أندرو سيروتناك بضرورة إثبات ظهور أعراض الاضطراب النفسي التالية:

- ✓ سلوكيات غريبة تدور حول اكتساب الأكل والماء، على الرغم من توافر كميات كافية من السعرات الحرارية والسوائل (أكل اللوحات المعلقة على الجدران، النهم والتقيؤ، أكل بقايا الطعام من النفايات والحاويات، الشرب من مياه المرحاض، وسرقة الطعام).
- ✓ اضطرابات النوم (الأرق، التجوال الليلي).
- ✓ سلوكيات شاذة (الانسحاب، التبلد الانفعالي، القلق، التوتر والضيق والكدر الانفعالي، نوبات التقلب المزاجي الحادة، الخجل، الاستهداف للحوادث، وإيذاء الذات).
- ✓ الكثير من صيغ التأخر الارتقائي (تأخر الكلام، التأخر المعرفي، والتأخر النفس حركي).

وفيما يتعلق بالعلاقة بين أعراض القزامة الاجتماعية وسلوكيات المعاملة الوالدية التي يتعرض لها الأطفال المبتلون بهذه المتلازمة وجد أن آباء الأطفال الذين توجد لديهم هذه المتلازمة يعانون من بعض صيغ الخلل النفسي والسلوكي منها: الاكتئاب، القلق، اضطرابات الشخصية، العدوان الأسري وعدم الاستقرار الزواجي، تعاطي الخمور والمخدرات، غياب شريك الحياة أو الأب عن الأسرة، ارتكاب مختلف أشكال سوء المعاملة الأخرى نتيجة الفقر، تدني المستوى التعليمي.

وحال توافر الأعراض السابقة والظروف المشار إليها يتم تأكيد تشخيص متلازمة القزامة النفسية الاجتماعية لدى الأطفال ضحايا الإساءة والإهمال الانفعالي إذا تم إبعاد الطفل عن بيئة التفاعل غير الآمنة والمسيئة وحدث تحسن له في مسار النمو النفسي، في الحالة السلوكية العامة له، وفي تحسن حالة الإفرازات الهرمونية لغدد الجسم (Sirotnak,,2005,PP.1-11).

وعادة ما تختلف تداعيات أو تأثيرات الانفعالية حسب المرحلة النمائية ويمكن توضيح تأثيرات إساءة المعاملة الانفعالية وفق المرحلة النمائية خاصة مرحلة الطفولة يلخصها روميو على النحو التالي:

- **تأثيرات الإساءة الانفعالية في مرحلة الطفولة** :

قد يكون من الصعب في الكثير من الحالات اكتشاف المؤشرات السلوكية للإساءة الانفعالية. بل قد يتعذر إيقافها أو وقاية الأطفال منها أو مقاضاة جناتها. وتترك الإساءة البدنيةٍ والإساءة الجنسية والإهمال جروحا مرئية ، بينما تترك الإساءة الانفعالية أثارا غير مرئية تعبر عن نفسها بالعديد من الطرق المختلفة. وبالتالي الإساءة النفسية أو الانفعالية داخلية وتؤثر علي تقدير الطفل لذاته وعلي صورة الذات لديه. ومع ذلك يمكن للمعلم أو الأخصائي النفسي والاجتماعي المسلح بالمعلومات الكافية عن الإساءة الانفعالية اكتشاف المؤشرات السلوكية لدي الطفل الذي لديه تقدير ذات متدنٍ ولديه صورة ذات

سلبية أو مشوهه. وتجدر الإشارة إلي أن بعض الأطفال يستجيبون لإساءة الانفعالية بطريقة سلبية في حين يستجيب البعض الآخر بطرق عدوانية ويعرض الجدول التالي لهذه الأعراض.

جدول رقم (٤) : الأعراض السلبية والعدوانية التي يستجيب بها الأطفال لإساءة الانفعالية.

الأعراض السلبية	الأعراض العدوانية
• صعوبة تكوين علاقات اجتماعية مع الاخرين. • عدم القدرة علي الارتباط أو تكوين علاقات تعلق مع الأطفال الآخرين. • عدم الثقة في الذات، وإعاقة النمو الانفعالي. • الخجل الشديد. • التعرض للعدوان والعنف والاستغلال علي يد الأطفال الآخرين. • التعب والإرهاق الشديد والبلادة والفتور أو الكسل السلوكي الشديد. • اليأس والعجز المكتسب. • الإحساس بعدم الأهلية أو بعدم الكفاءة. • التشاؤم الشديد والانشغال المفرط بالمستقبل والتهيب التام منه. • صعوبة التركيز في الأنشطة المدرسية. • إنكار الذات وتميع الهوية. • العجز عن الاشتراك في أو الاستمتاع بالأنشطة الترفيهية. • لإيذاء الذات مثل شد الشعر، قضم الأظافر؛ والتعرض للحوادث. • * علامات تحقير الذات كأن يصف الطفل نفسه بالغبي، الشرير؛ الفاسد؛ .... الخ.	• مضايقة الاخرين والاعتداء عليهم. • تخويف الآخرين وتهديدهم. • الاستبداد والانحراف السلوكي. • الاستهزاء والسخرية بالآخرين. • قسوة معاملة الأطفال والحيوانات. • تدمير الممتلكات وإشعال الحرائق. • عدم الاهتمام بالواجبات المنزلية والتأخر في القيام بها. • معارضة العودة إلي المنزل أو رفض العودة إلي المنزل.
المصدر: (Romeo,2000,PP.34-45)	

- **علاج ووقاية الأطفال من التعرض للإساءة الانفعالية** :
- **الوقاية من ظاهرة إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم** :

إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم ليست ظاهرة جديدة. ومنذ أن تبدأ علاقات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال حديثي الولادة وآبائهم يجد الآباء أنفسهم في مواجهة صعوبات عديدة فيما يتعلق بتلبية العديد من المطالب الخاصة برعاية وتربية هؤلاء الأطفال (TenBensel,Rheinberger,&Radbill,1997,PP.2-38). وفي سبيل إشباع وتلبية الآباء لهذه المطالب يعولون كثيراً علي النماذج التي تعرضوا لها أثناء طفولتهم الخاصة بمعنى يستعيد هؤلاء الآباء خبراتهم الخاصة بأساليب معاملة آبائهم لهم وهم في مرحلة الطفولة ويستعيدون كذلك مختلف الخبرات التفاعلية التي عايشوها مع أعضاء أسرهم الممتدة. كما قد يعول هؤلاء الآباء علي المساندة الاجتماعية والنفسية المتاحة في المجتمع وعلي نصائح الأصدقاء وعلي المساعدة التي توفرها مؤسسات الخدمات المتاحة في المجتمع المحلي وغير ذلك من المصادر. وخلال الثلاثين سنة الماضية أسست الكثير من منظمات ومؤسسات وقاية أو حماية الأطفال من كل صور الاستغلال والاضطهاد وسوء المعاملة والإهمال وطبقت تجاوبا مع ما تنادي به هذه المنظمات والمؤسسات العديد من برامج التدخل التي تستهدف التعامل مع

نقص معلومات ومهارات الآباء فيما يتعلق بأساليب رعاية ومعاملة الأطفال؛ وخلق وتوسيع شبكات علاقات مساندة رسمية؛ وتغيير اتجاهات ومعايير المجتمع فيما يتعلق برعاية وتعليم الأطفال.

وقد أدي ظهور حركة المساندة الأسرية؛ حركة التدخل المبكر في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وحركات وقاية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال؛ وغيرها من الحركات المشابهة إلي تزايد ملحوظ في برامج التدخل الوقائي والعلاجي التي تحسنت معها بصورة عامة ظروف وأساليب رعاية ومعاملة الأطفال في الدول المتقدمة (Willis,Holden,&Rosenberg,1992,P.58).

وتستهدف غالبية برامج التدخل الوقائي والعلاجي التعامل مع الآباء الذين يدركون أنه تنقصهم المعلومات والمهارات المتعلقة بأساليب رعاية ومعاملة الأطفال والذين يسعون إلي البحث عن المصادر الضرورية التي تعوضهم هذا النقص. ومع ذلك لا يتوافر في المجتمعات المعاصرة المصادر التي يمكن بمقتضاها توفير مختلف خدمات الرعاية لكل الأسر التي تحتاج إلي المساعدة والأسر التي لا تستشعر حاجاتها إلي هذه المساعدة علي الرغم من توافر ظروف ومتغيرات ارتكابها لسلوكيات الإساءة والإهمال وهناك كذلك الكثير من الأسر التي تدرك حاجتها الماسة إلي المساعدة لكنها لا تعرف كيفية الحصول عليها. مثل هذه الأسر يعوزها تطبيق المفهوم النظري الصحيح فيما يتعلق بسلوك الطفل أو تعديل أساليب معاملتها له بما يتناسب مع طبيعة وخصائص مرحلة النمو النفسي التي يمر بها وبما يضمن انتظام وسلامة مسار الارتقاء النفسي بصفة عامة. وربما ينقص الآباء القدرة علي/ أو الرغبة في اكتساب الكفاءات المعرفية والاجتماعية والانفعالية المكونة لما يعرف بالوالدية السوية (Daro,1993,PP. pp.331-367) .

وارتفعت الكثير من الدعوات في ظل قصور برامج الوقاية الحالية من سوء معاملة وإهمال الأطفال إلي إعادة التفكير في نظم صيغ وإجراءات تدخل تتجاوز هذا القصور ونتج عن ذلك التأكيد علي أن برامج وقاية الأطفال من سوء المعاملة والإهمال يجب أن تؤسس علي ثلاث مبادئ أساسية هي:

- الأول: يجب أن تزود هذه الجهود مخططي سياسات الرعاية الاجتماعية بمحكات ومعلومات واقعية وكاملة عن واقع وطبيعة ظاهرة سوء معاملة وإهمال الأطفال في المجتمع.
- وذلك باعتماد سياسة التخطيط المرحلي الذي يشترك فيه كل من لهم علاقة بظاهرة سوء معاملة الأطفال وذلك لقياس مدي انتشار سوء معاملة وإهمال الأطفال في المجتمع؛ تحديد مصادر الخدمات الإنسانية والاجتماعية المتاحة في المجتمع؛ ثم وضع نظام لتطبيق خدمات الوقاية له علاقة بكل مكونات المجتمع المحلي.
- الثاني: تحديد الأسر التي تواجه التحديات والصعوبات والتي هي في حاجة ماسة إلي خدمات المساندة المختلفة.

- الثالث: التركيز ليس فقط علي مجرد تغيير السلوكيات الفردية ولكن توظيف خدمات برامج الوقاية كنقطة انطلاق للتوصل إلي إصلاح نظم ومؤسسات الخدمات الصحية والاجتماعية في المجتمع بصفة عامة.

وتؤسس برامج وقاية الأطفال من إساءة المعاملة والإهمال على المعرفة بعوامل الخطورة والاستهداف وبالظروف المعروف أنها قد تسبب الإساءة والإهمال (عزة عبد الكريم مبروك، ٢٠٠٣، ص: ٣٨٥). وقد صيغت نماذج نظرية يفترض أن تنظم في إطارها سياسات وبرامج التدخل الوقائي من أهم هذه النماذج ذلك النموذج الذي قدمته دارلي هيجينز ومارتيا ماك كابي ١٩٩٨ بعنوان : سوء المعاملة والإهمال: نموذج المخاطر والوقاية. ويمكن توضيح معالمه في الشكل التالي:

شكل رقم (٥) : محاور التدخل الوقائي من إساءة المعاملة بناء على نموذج المخاطر/الوقاية.

المصدر: (Higgins,D.& McCabe,1998,PP. 93)

وفي إطار هذا المسار يطرح طلعت منصور غبريال (٢٠٠١، ص: ٢٣- ٢٨) تصورًا عامًا للوقاية من إساءة المعاملة والإهمال يمكن تلخيص أبرز مكوناته في النقاط التالية:

- توضيح المفاهيم وتحديد المصطلحات ودلالاتها أو مضامينها النظرية والتطبيقية.
- تطوير برنامج للدراسات والبحوث الوبائية للوقف على التقديرات الإحصائية الدقيقة لهذه الظاهرة.
- توفير قاعدة بيانات عن تقديرات معدل شيوع وانتشار ظاهرة إساءة المعاملة والإهمال.
- تطوير أدوات القياس والتقدير.
- تكوين هيئات أو جمعيات أو مؤسسات معنية بحماية الأطفال من إساءة المعاملة والإهمال.

ويمكن بصورة عامة تلخيص استراتيجيات وقاية الأطفال من إساءة المعاملة والإهمال في الجدول التالي.

جدول رقم (٥) : استراتيجيات وقاية الأطفال من إساءة المعاملة والإهمال.

(١) استراتيجيات بحثية	تابع الاستراتيجيات البحثية.
أ- تشخيص حالات الحمل لدى غير المتزوجات للكشف عن تأثيراته المحتملة عليها وعلى الطفل بعد ولادته. ب- قياس عدد ومصادر ومستويات الضغوط على الآباء الجدد: * المساندة الاجتماعية. * الموقف المالي. * حالة التوافق الزواجي. * مستوى التعليم. * عدد الأطفال. ت. اكتشاف الأسر التي تعاني من مشكلات مثل: * تعاطي المخدرات أو إدمان الكحول. * العنف الأسري. * الصحة النفسية. ث. قياس مستوى الخدمات المتاحة للآباء الجدد: * خدمات أخصائي الخدمة الاجتماعية. * الزيارات المنزلية طويلة المدى. * تجميع الآباء. ث. تعليم الآباء الجدد ما يتعلق. * مهام النمو النفسي لمرحلة الطفولة. * طرق الرعاية والتوجيه المناسبة للمرحلة العمرية. * مشكلات الرعاية والتغذية. * أساليب تعليم الطفل تأمين ذاته. * أساليب التأديب والمعاملة السوية.	(ص) التنفير من العقاب البدني. ج. تشخيص أنماط الخدمات التي تقدم للأسر وحيدة العائل أو للأسر التي يمارس الأب والأم فيها أعمالاً متواصلة. ح. تشخيص نظم الإعانات للأسر العاملة الفقيرة. خ. تحديد الخدمات الصحية المتاحة. د. تحديد الآباء الذين يعانون من مشكلات صحية. (٢) استراتيجيات محلية، وحكومية. أ. تدعيم نظام الرعاية الصحية الشاملة للأطفال. ب. مراقبة جودة نظم خدمات رعاية ووقاية الأطفال. ت. تدعيم مؤسسات إعالة وتقديم الخدمات للأسر. ث. توفير كافة مراكز علاج حالات الإدمان، اعتلال الصحة النفسية، ومراكز اكتشاف وعلاج الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال.

المصدر: (Behrman ,1993,P.212)

كما يمكن تلخيص الخصائص العامة لبرامج الوقاية الناجحة من إساءة المعاملة والإهمال في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) : الخصائص العامة لبرامج الناجحة في مجال الوقاية من سوء معاملة الأطفال.

(١) تقوية الاسر وتعظيم علاقاتها بكل مصادر الخدمات والمساندة في المجتمع.
(٢) التعامل مع الآباء باعتبارهم الراعون الأساسيين لنمو وتطور الأطفال.
(٣) توفير مختلف فرص تمكين الآباء للتصرف بشكل إيجابي من تلقاء أنفسهم حيال سلوكيات الطفل وسلوكياته.
(٤) احترام كرامة وتكامل الأسرة.
(٥) تعظيم وتعزيز قدرة الآباء على تنمية الإمكانيات النمائية لأطفالهم إلى أقصى مدى ممكن.
(٦) تأسيس علاقات مباشرة ومستدامة بين الأسر ونظم المساندة في المجتمع.
(٧) توفير سياقات تفاعل إيجابي يمكن أن تجمع كل من الآباء والأطفال ليتفاعلوا سويًا، وليتبادلون علاقات المساندة، ليتعلم كل من الآخر.
(٨) تعظيم التنسيق والتكامل بين الخدمات التي تحتاج إليها الأسر.
(٩) تحسين وعي المجتمع بأهمية الممارسات الوالدية السوية.
(١٠) توفير كافة أشكال المساندة في حالات الطوارئ على مدار الساعة.

المصدر: (Rushton,1995,PP. 440-441)

- **علاج جناة وضحايا إساءة المعاملة والإهمال** :

يفيد جون لوتسكير ١٩٩٧ (Lutzker,1997, PP.7-11) أن مداخل علاج جناة وضحايا إساءة المعاملة والإهمال تتوزع على ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول: بيولوجي. المحور الثاني: نفسي اجتماعي؛ المحور الثالث:نفسي تربوي. وفيما يلي تناول موجز لهذه المحاور:

- **المحور البيولوجي** :

بدأت المحاولات البحثية التي استهدفت استقصاء المصادر الجديدة التي يمكن بمقتضاها التنبؤ بظاهرة إساءة معاملة الأطفال بالتركيز على الحالات الفسيولوجية وردود الأفعال لدى جناة إساءة المعاملة وضحاياها. وعلى الرغم من حداثة هذا المجال الدراسي، إلا أنه وجهت إليه الكثيرُ من صيغ النقد لاعتبارات منهجية والاعتبارات متعلقة باختيار العينات مما يجعل من الصعب تفسير نتائج هذه الدراسات بل وتعذر المقارنة بينها. وقد راجع ويدوم ١٩٩٥ نتائج بعض الدراسات التي تناولت الإسهامات البيولوجية والجينية في إساءة معاملة الأطفال وخلص إلى أن هذه الدراسات تكشف عن وجود علاقة مثبتة بين رد الفعل الفسيولوجي والاستثارة العصبية الزائدة وإساءة معاملة الأطفال كما كشفت عن أن ردود الأفعال الفسيولوجية والاستثارة أو التهيج العصبي الزائد يضر بصورة واضحة بالحالة الصحية العامة لجناة إساءة المعاملة بالإضافة إلى التأثيرات الضارة التي تطال ضحايا إساءة المعاملة (Widom,1996, 47-53).

ويمكن تصنيف الدراسات الفسيولوجية تحت أربعة فئات، الفئة الأولى: الاستجابات الفسيولوجية للمثيرات الصادرة من الأطفال (مثل الصراخ). الفئة الثانية: سلوك الطفل المزعج المثير للضغط والتوتر النفسي. الفئة الثالثة: الاستثارة الفسيولوجية ومشكلات ضبط وتنظيم الذات لدى الأطفال ضحايا إساءة المعاملة. والفئة الرابعة: اضطرابات الاستثارة الفسيولوجية مثل اضطراب الضغوط التالية للصدمة، الأمراض النفسية والفسيولوجية لدى الراشدين الذين تعرضوا إلى إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة.

وحظيت ردود الفعل الفسيولوجية للمثيرات الصادرة من الطفل مثل الصراخ أو البكاء المستمر بمعظم الاهتمام الكلينيكي مقارنة بالفئات الأخرى. وعمومًا فإن هذا الخط البحثي كشف عن الآباء الذين يسيئون معاملة أبنائهم عادة ما يكونون في حالة من الاستثارة والتهيج ويميلون إلى خبرة رد الفعل الفسيولوجي المرتفعة مقارنة بالآباء غير المسيئين (Casanova,etal.,1994,PP.995-1004). ويبدو أن استخدام تكنيكات التعامل مع الضغوط أو إدارة الضغوط يتوسط بين رد التعرض للمثيرات المزعجة مثل صراخ الطفل ورد الفعل الفسيولوجي.

وقد استخدم فرض الاستثارة أو التهيج الفسيولوجي المرتفع أيضًا كمنبأ بقصور أو اختلال الاستجابة للسلوك المزعج أو المثير للضيق الذي يصدر عن الطفل والذي قد يتمثل في العصيان ونوبات النزق والغضب والتهيج الانفعالي

الحركي. وعمومًا تؤيد النتائج هذا الفرض وبالتالي لبرامج العلاج التي تعتمد على فنيات ضبط الذات فعالية خاصة في هذا المجال.

أما ما يخص الفئة الثالثة والرابعة فتعد من المجالات الأكثر حداثة ولكنها تفتح آفاقًا واسعة للوقاية من واكتشاف حالات التعرض إلى إساءة المعاملة. وعادة ما تتطور لدى الأطفال المساء معاملتهم مشكلات ضبط وتنظيم الذات إضافة إلى الأمراض النفسية والفسيولوجية. فقد كشفت نتائج دراسة بيجلي وسيكتي ١٩٩٤ (Beeghley&Cicchetti,1994,PP.5-30) عن معاناة الأطفال المساء معاملتهم من مشكلات في ضبط وتنظيم الذات تفضي إلى سلوكيات توافق خاطئة، مشكلات ضبط الاندفاعات، وتوتر واختلال العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين مما يستوجب إعداد برامج علاجية تستهدف بشكل مباشر تنمية مهارات ضبط وتنظيم الذات.

- **المحور النفسي الاجتماعي** :

صيغت معظم العلاجات الإمبيريقية لإساءة المعاملة والإهمال بصورة عامة من المداخل السلوكية والمعرفية السلوكية. وقد ركزت العلاجات المبكرة في المجال إما على التدريب على إدارة السلوك أو خفض الضغط/إدارة الغضب لدى الآباء. وتتسق هذه الاستراتيجيات مع المنطق الذي يفيد بأن إساءة معاملة وإهمال الأطفال إما دالة لنقص أو قصور أساليب ومهارات المعاملة الوالدية وبالتالي تبرز الحاجة إلى برامج تدريب الآباء، أو بسبب عجز الآباء عن التعامل مع أو إدارة الضغوط والغضب.

ويعد البرنامج التدريبي الذي أعده جيلبيرت ١٩٦٧ من البرامج المبكرة في المجال والتي هدفت إلى تعليم الآباء كيفية الثناء على الأطفال بعد إتيانهم بسلوكيات إيجابية. وبشكل كان تركيز برامج تدريب الآباء في هذه الفترة على تداعيات أو تأثيرات السلوك الوالدي أكثر من التركيز على سوابقه. ثم طرح ولف وساندرز ١٩٨١ برنامجا تدريبًا للآباء أكثر شمولا اعتمد على فنية القراءة نمذجة مهارات إدارة السلوك أمام الآباء، فنية قيام الآباء بلعب الدور لمهارات المعاملة الوالدية، فنية التعاقد مع الآباء، وطور ولف وزملاؤه أيضًا ١٩٨٨ هذا البرنامج بتضمينه استراتيجيات اختزال الضغوط وكشفت النتائج عن وجود تحسن دال في أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة الآباء واقترن ذلك بتحسن عام في سلوك أطفالهم. وقد أكدت النتائج على فعالية فنيات النمذجة التعليمات العلاجية، التغذية الراجعة الحيوية، وسلب الحساسية التدريجي في تنمية مهارات المعاملة الوالدية واختزال الضغوط لدى الآباء جناة إساءة معاملة الأطفال.

وفي الإطار ذاته قارن آذار ١٩٨٤ بين تشكيلة من فنيات التدخل: اختزال الضغوط، التدريب على التواصل، والتدريب على إعادة التكوين المعرفي؛ بمجموعة فنيات تدخل أخرى تتضمن استراتجيات العلاج المؤسس على الاستبصار، ومجموعة ضابطة. فكشفت النتائج عن أن أسر المجموعة الأولى

أظهرت تحسنًا دالاً في الحالة السلوكية العامة وفي أساليب المعاملة الوالدية مقارنة بالمجموعتين الأخريين. وتنتهي نتائج هذه الدراسة كذلك إلى التأكيد على أهمية تعليم الآباء التوقعات الواقعية فيما يخص نمو الطفل. (نقلا عن، Azar&Wolfe,1989,PP.451-453).

وطور لوتسكير ١٩٩٢،١٩٩٤ ما سماه النموذج الإيكولوجي السلوكي Ecobehavioral model في العلاج تأسيسًا على حقيقة أن ظاهرة إساءة المعاملة والإهمال مشكلة متعددة الأبعاد وبالتالي تتطلب تقيمًا وعلاجًا متعدد المحاور. وفي إطار هذا النموذج صاغ ما يعرف بمشروع الإثنا عشر طريقة ومشروع الرعاية الآمنة. وقد أظهرا هذين المشروعين فعالية في تعليم الآباء عددًا من المهارات تم تضمينها في: التدريب على مهارات الوالدية، اختزال الضغوط، ضبط الذات، التوكيدية، الاستشارات المتبادلة، تأمين المنزل، والطب السلوكي، وتعليم الأمهات تدريب الأطفال على مهارات السلوكي السوي (Lutzker,1994,P.23).

ويقسم ولف وويكيرلي ١٩٩٣ برامج العلاج النفسي الاجتماعي في مجال إساءة المعاملة والإهمال إلى ثلاث فئات: البرامج العلاجية المتمركزة حول الطفل، البرامج العلاجية المتمركزة حول الآباء، والبرامج العلاجية المتكاملة. وعلى الرغم من ندرة البرامج العلاجية المتمركزة حول الطفل إلا أنها تظهر بشكل عام أن برامج العلاج النفسي الفرد والجماعي ذات فعالية في التخفيف من المشكلات النفسية والسلوكية الناتجة عن التعرض إلى إساءة المعاملة والإهمال(Wolfe&Wekerle,1993,PP.474-500).

وحدد فانتوزو وآخرون ١٩٨٧ عددًا من المتغيرات الاجتماعية المهمة ذات التأثيرات الإيجابية على الأطفال ضحايا إساءة المعاملة والإهمال تتمثل في المساندة والتواد من قبل الراشدين الكبار وتم تضمين الكثير من هذه المتغيرات في برامج تعتمد على أسلوب اللعب العلاجي الذي يشارك فيه الراشدون الأطفال. وكشفت المحاولات التجريبية لهذا الأسلوب عن وجود تحسن دال في الحالة النفسية والسلوكية العامة لهؤلاء الأطفال (Fantuzzo,etal.,1987,PP.357-363).

وكما أشير من قبل تمثل البرامج المتمركزة حول الآباء وسيلة العلاج الأساسية لإساءة المعاملة والإهمال. وحاولت مداخل العلاج المعرفي السلوكي تحسين مهارات الوالدية، تغيير الوعي الوالدي، وتغيير مهارات التوافق الوالدي. أما الخدمات والبرامج العلاجية متعددة المحاور أو المتكاملة مثل تلك البرامج التي المؤسسة على النموذج الإيكولوجي السلوكي والتي تمثل الفئة الثالثة فتعد الفئة السائدة في الوقت الحالي وتركز مثل هذه النوعية من البرامج على: الأسرة، خدمات التدخل المنزلي، السلوك الوالدي، وحالة الطفل.

- **محور التربية النفسية أو السيكولوجية** :

تهدف التربية النفسية إلى التعريف بكافة أنماط إساءة المعاملة ومناقشة تأثيراتها في سياق تعرف الحالة الوجدانية والظروف المتعلقة بخبرات إساءة

المعاملة، تبين المشاعر والانفعالات المنفرة، وتقديم وصف وتفسير للأعراض المتعلقة بصدمة الإساءة.

والهدف الأساسي للتربية النفسية تغيير ردود الأفعال الانفعالية الناتجة عن إساءة المعاملة وتعليم الأطفال الاستجابات السوية للمواقف غير السوية التي يتواجدون فيها. وتتضمن التربية النفسية الكثير من الأبعاد:

- إدارة القلق عن طريق ضبط التنفس، الاسترخاء، والتخيل الموجه.
- تعليم الأطفال مهارات مواجهة الخوف.
- تعليم مهارات تهدئة الذات عن طريق فنية الاسترخاء.

وتركز المداخل المعرفية في التربية السيكولوجية على التعامل مع الخبرة الذاتية الداخلية للطفل المساء معاملته لتغيير الإعزاءات الداخلية الخاطئة التي ربما يكونها عن نفسه ويعتبرها تعريفا لذاته، ويستعان في مثل هذه الحالة بفنيات إعادة التكوين المعرفي، الحوار الداخلي الموجه للذات، وإيقاف التفكير وتستخدم هذه الفنيات لتصحيح أخطاء التفكير وتقليل القلق (Deblinger,1992,P.160).

- **المراجع العربية** :

- آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٥). مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين. توزيع مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- بدر العيسى (١٩٩٩). سوء معاملة الطفل الكويتي: طرق الوقاية والعلاج. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (٦٦)، السنة السابعة عشرة، ربيع (١٩٩٩)، ص،ص: ١٤٤- ١٩١. تصدر عن مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، الكويت.
- سعاد عبد الله البشر (٢٠٠٥). التعرض للإساءة في الطفولة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب واضطرابات الشخصية الحدية في الرشد. مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٥) العدد (٣) يوليو (٢٠٠٥). تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، القاهرة. (ص: ٣٩٩- ٤١٩).
- السيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٤) إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٤)، العدد (٢) أبريل ٢٠٠٤. (ص،ص: ٢٣٧- ٢٧٤).
- طلعت منصور غبريال (٢٠٠١). نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال. مجلة الطفولة والتنمية، المجلد الرابع، العدد الأول، شتاء ٢٠٠١، يصدرها المجلس العربي للطفولة والتنمية (ص: ١٣- ٢٨).

- **المراجع الأجنبية** :

- Azar, S.T.,Wolfe, D.A.(1989). Child abuse and neglect. In E,J. Mash & R.A. Barkely (eds.), Treatment of Childhood disorders. (PP.451-493). New York: Guilford.
- Barnett,D.,Manly,J.T.,&Cicchettti,D.(1993). Defining Child Maltraetment: the Interface between Policy and Research.

Advances in Applied Developmental Psychology. Vo,(8). (PP.2-71).

- Beeghly,M.&Cicchetti,D.(1994). Child maltreatment, attachment, and the Self-System: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. Development and Psychopathology, 6, PP. 5-30.
- Behrman RE, ed. (1993). Home visiting. Vol. 3. Los Altos, Calif.: Center for the Future of Children,PP. 210-214.
- Bethea, L. (1999). Primary Prevention of Child Abuse. American Family Physican, March, 15,1999,PP.1-14).
- Bifulco,Moran,Baines,Bunn,&Stanford,(2002) Exploring psychological abuse in childhood: II. Association with other abuse and adult clinical depression. Bulletin of the Menninger Clinic, 66[3],213-240).
- Brassard, M. R., Hart, S. N. and Hardy, D. B. (1993). The psychological maltreatment rating scales. Child Abuse and Neglect, 17, 715-729
- Briggs, F. & Hawkins, R.M.F. (1997), Child Protection: A guide for teachers and Child Care Professionals, Allen and Unwin, St Leonards, NSW.
- Casanova,G.M.,etal.,(1994). Physiological responses to child stimuli in mothers with and without achildhood history of physical abuse. Child Abuse and Neglect, 18, (12), PP.995-1004.
- Claussen, A. H. and Crittenden, P. M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. Child Abuse and Neglect, 15, 5-18.
- Crittenden, P. M., Claussen, A. H. and Sugarman, D. B. (1994). Physical and psychological maltreatment in middle childhood and adolescence. Development and Psychopathology, 6, 145-164.
- Daro, D. (1988), Confronting Child Abuse: Research for Effective Program Design, Free Press, New York.
- Deblinger, E. (1992). Child sexual abuse. In A. Freeman,&F.M. Datttilio (Eds.), Comprehensive Casebook of Cognitive Therapy, (PP.159-167). New York: Plenum.
- Doyle, C. (1997) Emotional abuse of children: issues for intervention. Child Abuse Review, 6(5): 330-342.
- Fantuzzo, etal., (1987). Effects of peer initiations on the Social behavior of socially withdrawn preschool children with a history of child maltreatment. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 18, PP. 357-393.

- Feild, T., and Winterfeld, A. (2003). Guidelines on abuse—emotional abuse. Tough problem s , tough choices : Guidelines for needs-based service planning in child welfare . Englewood, CO: American Humane and Casey Outcomes and Decision - Making Project .
- Garbarino, J., Guttmann, E. and Seeley, J. W. (1986). The Psychologically Battered Child. California: Jossey-Bass Publishers.
- Garbarino, J., Guttmann, E. and Seeley, J. W. (1986). The Psychologically Battered Child. California: Jossey-Bass Publishers.
- Garbarino, J. (1993). Psychological child maltreatment: A developmental view. Primary Care, 20, 307-315.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. Child Abuse and Neglect, 26, 697-714.
- Glaser, D. and Prior, V. (1997) Is the term child protection applicable to emotional abuse? Child Abuse Review, 6(5): 315-329.
- Hart, S. N. & Brassard, M. R. (1991). Psychological maltreatment: Progress achieved. Development and Psychopathology, 3, 61-70.
- Hart, S. N., Binggeli, N. J. and Brassard, M. R. (1998). Evidence for the effects of psychological maltreatment. Journal of Emotional Abuse, 1, 27-58.
- Higgins,D.& McCabe,M (1998). The 'Child Maltreatment: Risk and Protection' Model - Evidence for a New Approach to Maltreatment Research. Paper presented at: Changing families, challenging futures 6th Australian Institute of Family Studies Conference ,Melbourne 25-27 November 1998.
- Hughes, H. M. & Graham-Bermann, S. A. (1998). Children of battered women: Impact of emotional abuse on adjustment and development. Journal of Emotional Abuse,1, 23-50.
- Lutzker J.R(1997). Problems related to child abuse and neglect. California Wellness Foundation, California University Press.
- Lutzker J.R. (1994). Child abuse and neglect: Can we collect good data and provide real treatment? A Symposium presented at the 28th annual convention of the Association for the Advancement of behavior Therapy, San Diego, CA.
- McGee, R. A. & Wolfe, D. A. (1991). Psychological maltreatment: Toward an operational definition. Development and Psychopathology, 3, 3-18.

- O'Hagan, K. (1995). Emotional and psychological abuse: Problems of definition. Child Abuse and Neglect, 19, 449-461.
- O'Hagan, K.(1993). Emotional and Psychological Abuse of Children. Buckingham:Open University Press.(No).315.
- Romeo,F.R(2000).The Educator's Role In Reporting the Emotional Abuse of Children, Journal of Instructional Psychology ,Sept, 2000. (PP. 34-45).
- Romeo,F.R(2000).The Educator's Role In Reporting the Emotional Abuse of Children, Journal of Instructional Psychology ,Sept, 2000. (PP. 34-45).
- Rushton FS Jr.(1995). Let's focus on prevention, not treatment, of child abuse and neglect [Editorial]. J S C Med ;91(10):440-441.
- Sirotnak A.P(2005). Child Abuse & Neglect: Psychosocial Dwarfism. Available at: http://www.emedicine.com/ped/topic566.htm
- STRAUS,M.A&FIELD,C.J.(2003).Psychological Aggression by American Parents:National Data on Prevalence, Chronicity, and Severity. Journal of Marriage and Family, (65) PP.795–808.
- TenBensel, R., Rheinberger, M., & Radbill, S. (1997). "Children in a world of violence: The roots of child maltreatment." In M.E. Helfer, R. Kempe & D. Krugman (Eds.), The Battered Child: Fifth Edition, (PP. 2-28). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tucci,T.(2004). Emotional Abuse – the forgotten form of child abuse. Australians Commette Against Child Abuse. Monash University Press.
- Us Department of Health and Huamn Services,(1999). Annaul Report of child abuse and Neglect Statisitics.
- Widom, C. S.,(1996). "Childhood Sexual Abuse and Its Criminal Consequences," Society,Vol.4. No, 1. PP.47-53.
- Willis, D., Holden, E.W., and Rosenberg, M.. (Eds.). (1992). Prevention of Child Maltreatment:Developmental and Ecological Perspectives. New York: Wiley.
- Wolfe,D.A., &Wekerle, C. (1993). Treatment Strategies for Child physical abuse and neglect: A critical progress report. Clinical Psychology Review, 13, PP. 474-500.
- World Health Organization(2003).World Report on Mental Health, World Safe Study Project.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

" تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم "

(مشروع بحثي مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة طيبة)

إعداد :

د/أسامة بن محمد بن سلمان الحازمي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد كلية التربية جامعة طيبة

د/ شعيب جمال محمد صالح

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية جامعة طيبة

د /هشام أنور محمد خليفه

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية جامعة طيبة

obeikandl.com

obeikandl.com

" تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم "

د/ أسامة بن محمد سلمان الحازمي د/ شعيب جمال محمد صالح
د /هشام أنور محمد خليفه

• **المستخلص** :

استهدفت الدراسة الحالية تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء بعض معايير إعداد المعلم ، ولتحقيق ذلك استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتم إعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة للطالب/ المعلم تم بناؤها في ضوء سبعة معايير من معايير إعداد المعلم هي: إعداد وتخطيط الدروس، إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب استخدام استراتيجيات وطرق التدريس، استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية،التمكن من مادة التخصص، تقويم تعلم الطلاب، ثم تم إعداد بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء التدريسي للطلاب في ضوء المعايير السبعة التي تم تحديدها ، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٥٠) طالبا معلما من طلاب التدريب الميداني بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة ، من تخصصات علمية وأدبية وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- التوصل لقائمة بالمهارات التدريسية اللازمة للطالب/ المعلم في ضوء بعض معايير إعداد المعلم شملت (٦٤)مهارة فرعية أو مؤشرا للأداء التدريسي تحت (٧) مهارات رئيسة تمثل في مجملها معايير إعداد المعلم المحددة في الدراسة الحالية.
- أن مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة طيبة - أفراد عينة البحث - في ضوء معايير إعداد المعلم المحددة في الدراسة الحالية كان بدرجة (متوسطة)في عدد (٦) معايير من المعايير السبعة المحددة في الدراسة، وكان بدرجة (جيدة)في معيار واحد وهو معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.
- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الأداء التدريسي الكلي بين طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي لصالح طلاب العلمي.

Evaluating the Teaching Performance of Student-teachers at the College of Education, Taibah University in Medinah in Light of Teacher Preparation Criteria

Abstract:

This study aimed at evaluating the teaching performance of student-teachers at the College of Education, Taibah University in Madinah, KSA in light of some teacher preparation criteria. To achieve this purpose, the descriptive analytic method was used. A list of skills needed for the student-teachers was designed in light of seven teacher preparation criteria. These criteria are as follows: lesson planning, class management and interaction with students, using teaching methods and strategies, using instructional technology, personality traits and human relationships, mastering the subject matter, and evaluating student learning. A checklist was prepared for observing the student-teachers teaching performance in light of the seven criteria that were determined. Participants of this study were 50 student-teachers of different science and literary majors at the College of Education, Taibah University in Medinah. The following results were reached:

- Designing a list of 64 teaching skills needed for student-teachers in light of seven teacher preparation criteria.
- The teaching performance of student-teachers at the College of Education, Taibah University in Medinah who participated in this study was moderate in six criteria and was good in only one criterion dealing with human relationships.
- There was a significant difference at 0.01 level of significance in the total teaching performance between students majoring in literary sections and those majoring in science sections in favor of those majoring in science sections.

- **مقدمة** :

يعد المعلم في أي نظام تعليمي العنصر المهم الذي تقوم على جهوده عملية التربية والتعليم، فهو المنفذ الحقيقي للمنهج وهو العنصر الفاعل في العملية التربوية بما ينقل من معلومات ومعارف، و قيم، وبما ينّمي من قدرات واتجاهات ومهارات.

ولقد تزايد الاهتمام مؤخراً في المملكة العربية السعودية برفع مستوى المنتج التعليمي لمؤسسات إعداد المعلم كماً ونوعاً، وتفعيل دور الجامعات وكليات التربية بهدف تطوير إعداد المعلمين إيماناً بدورهم الأساسي في تحقيق جودة التعليم.

وشغلت قضية إعداد المعلم والاهتمام بنموه المهني حيزاً بارزاً من اهتمام الباحثين والمؤسسات البحثية ولا سيما في العقدين السابقين. وقد أسفرت تلك الجهود عن حقيقة مؤداها أن هذا المجال ما يزال في حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث والدراسات حتى يمكن مواكبة العصر ومتغيراته المتسارعة... فكثير من التربويين يربطون بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى متعلمي مراحل التعليم العام وبين مستوى المعلم الذي يعد نتيجة مباشرة لضعف برامج الإعداد (عبد الله الكندري وآخران،١٩٩٨، ص١١٥- ١١٦) وهناك دراسات حديثة تشير إلى أن المدارس بدأت تخرج طلاباً لا يلمون حتى بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب ، والقضية في ضوء ذلك تنحصر في أن برامج الدراسة في كليات التربية إذا كانت ترجو تخريج معلم على قدر عال من الكفاءة في التدريس فإن ذلك يقتضي الاهتمام بالنواحي النظرية والعملية بصورة يمكن أن تجعل المعلم متمكناً من كفاءات التدريس ومنها الكفاءة في إدارة التفاعل اللفظي في التدريس(اللقاني،١٩٧٨، ص١٠)

وعلى الرغم من حظو عملية إعداد المعلم بالكثير من الاهتمام من قبل المؤتمرات الدولية والمحلية ، التى تعكس توصياتها اهتماما بالغا بإعداد المعلم حيث أوصى مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى فى القاهرة عام ١٩٧٢بضرورة العمل على تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة ، والعناية بالجوانب العملية التطبيقية التي تمس العملية التربوية ، والحرص على مسايرة إحداث التطورات

في المادة العلمية(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٢) إلا أن واقع إعداد المعلم لازال في حاجة إلى مراجعة ؛ فقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى حاجة المعلم إلى تطوير مهاراته التخصصية والتربوية ، وسد الفجوات التي تنشأ عنده بين ما يمتلكه من معلومات وما هو مكلف بتدريسه ومن ثم كانت دعوتهم إلى ضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة؛ لرفع كفاءتهم التدريسية.(شريف، ١٩٨٣)،(الخطيب١٩٩٠)،(رفاع، ١٩٩٣) (عبد السميع، ٢٠٠٠)،(عامر،١٩٩٥)،(شعبان ، ١٩٩٨) (عبد الحميد، ٢٠٠٠)،(سعيد، ٢٠٠٢)،(عبد الوهاب، ٢٠٠١).

ولكي تحصل مؤسسات إعداد المعلم على المنتج المطلوب أي المعلم الكفء المتميز الذي يستطيع الوصول بتلاميذه إلى مستوى التمكن فإنها لا تقوم بإعداد المعلم بشكل عشوائي ، بل تقوم بإعداده في ضوء معايير معينة، وبالبحث عن تلك المعايير وُجد أن هناك عدة مؤسسات تعليمية عالمية وعربية أهتمت بتحديد المعايير المهنية اللازمة للمعلم عند اعداده لضمان إيجاد معلم متميز، ومن ذلك قائمة المؤسسة الامريكية لإعداد المعلم وجودة التدريس (INTASC) ، وضمت عشرة معايير ، وقائمة مؤسسة " كنتاكي" التربوية للتقييم والاعتماد وضمت تسعة معايير، وقائمة إدارة التربية بولاية اريزونا بالولايات المتحدة الامريكية .

ومن المعايير أيضا معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ويعتبر هذا المجلس من مؤسسات الاعتماد المهنية الهامة للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية (NCATE, 2000, p. 10 -١١) تضم هذه المعايير (تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم، الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير.

كما أعدت عدد من وزارات التربية والتعليم في العالم العربي قوائم بالمعايير المهنية اللازمة للمعلم ومن ذلك ما يلي:

- قائمة وزارة التربية والتعليم المصرية ، وقد شملت مجموعة من المعايير المهنية ضمن ثمانية مجالات رئيسة .
- قائمة معايير وزارة التربية والتعليم في الاردنية وقد شملت سبع مجالات.
- وقائمة المعايير المهنية التي وضعتها هيئة التعليم بدولة قطر وقد شملت اثنا عشر معيارا.

وفي ظل وجود العديد من المعايير المهنية اللازمة لإعداد المعلم فقد كان من الضروري، أن تراجع الممارسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم وتقيمه لمعرفة مدي توافر تلك المعايير في الخريجين من تلك المؤسسات المسؤولة عن إعداد معلمي المستقبل من عدمه خاصة في ظل ما يلي:

- ما تشير إليه نتائج العديد من الدراسات من وجود قصور في أداء المعلمين للمعايير المهنية للأداء التدريسي، مما يتطلب ضرورة تقويم أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية اللازمة لهم للوقوف على الوضع الحالي من اجل تحسينه وتطويره ، وقد أكدت على أهمية اجراء هذا التقويم دراسات عديدة منها دراسة (شلبي، ٢٠٠٥) و(الجرجاوي ،نشوان ، ٢٠٠٦)و(العلي، ٢٠٠٧) و(john,2008) و(الغامدي، ٢٠٠٩) و(الزهراني، ٢٠٠٩) (الزعبي، والسلامات، ٢٠١٠).
- ما يشير إليه الواقع العملي، وما لاحظه الباحثون من خلال خبرتهم العملية في الاشراف على طلاب التدريب الميداني ومتابعتهم ، وقد عزز ما لاحظه الباحثون دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية أشارت إلى انخفاض مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين، وارجعته لأسباب عديدة منها وجود مشكلات في التربية الميدانية أو التدريب الميداني كما يسميه البعض مثل قصور الإشراف وعدم وجود تصور لمخطط الدروس، ووجود صعوبات في تطبيق المفاهيم النظرية المتعلمة داخل غرف الصف (محمود الأستاذ ٢٠٠٧، منصور غوني ،١٩٩٤).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن تقويم الاداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء معايير إعداد المعلم يعد ضرورة لابد منها إذا أردنا الوقوف على نقاط الضعف لعلاجها، ونقاط القوة لتدعيمها ، وتطوير برامج إعداد المعلم، فقد أشار (زيتون ،٢٠٠٤، ص١٢٤) إلي أن تقويم أداء المعلم القائم على المعايير يعد استجابة للاهتمام بحركة المعايير التي سادت جوانب عملية التدريس سواء ما يختص بالبرامج، أو المناهج، أو بيئة التعلم ، أو الإدارة التعليمية، أو إعداد المعلم؛ وأصبحت المعايير بمثابة الإطار الذي يسترشد به عند تصميم برامج إعداد المعلم .

ولما كانت نتائج التعليم ترتبط ارتباطاً مباشرا بمستويات الاداء التدريسي ودرجة كفاءة المعلم في الاضطلاع بأدواره ومسئولياته، وانطلاقاً من أهمية الأداء التدريسي للمعلم ، وتأثيره المباشر على تحصيل للتلاميذ لجوانب التعلم المختلفة ؛ من حقائق ، ومفاهيم ، ومهارات ، وتعميمات، فإن هناك حاجة ماسة لتقويم اداء الطلاب المعلمين في كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم .

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

استجابة لما نادت به دراسات عديدة من ضرورة تقويم الوضع الحالي للمعلمين خاصة قبل الخدمة حتى يمكن الوقوف على نقاط القوة في أدائهم التدريسي وتدعيمها، ونقاط الضعف لعلاجها، والوقوف على مدي توافر المعايير المهنية اللازمة للمعلم لدى هؤلاء ، وفي ضوء ما لاحظه الباحثون من خلال إشرافهم على طلاب التدريب الميداني - أو التربية العملية كما يسميها البعض - بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة من ضعف في أدائهم التدريسي، تسعي

الدراسة الحالية إلي تقويم الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء بعض المعايير المهنية اللازمة لإعداد المعلم، وذلك من خلال التعرف على تلك المعايير، ووضع قائمة لمهارات التدريس التي يمكن ملاحظتها وقياسها لدي الطلاب المعلمين يشتق محتواها من تلك المعايير، ثم التعرف على مستوى أدائهم التدريسي داخل غرفة الصف .

وتحاول الدراسة الحالية الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع الاداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء بعض معايير إعداد المعلم ، ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

- ما المهارات التدريسية التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب/ المعلم في ضوء بعض معايير إعداد المعلم .
- ما مستوى الاداء التدريسي للطلاب المعلمين في كلية التربية جامعة طيبة في ضوء بعض معايير إعداد المعلم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم يمكن أن تعزي إلى طبيعة التخصص (علمي- أدبي)؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلي :

- تحديد أهم المعايير المهنية اللازمة للمعلم عند اعداده والتي لها علاقة مباشرة بأدائه التدريسي.
- إعداد قائمة بالمهارات التدريسية المتضمنة في تلك المعايير.
- تحديد مستوى الأداء التدريسي الفعلي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء تلك المعايير.

- **أهمية الدراسة** :

يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في :

- التعرف على أهم المعايير المهنية اللازمة لإعداد المعلم والتي لها علاقة مباشرة بأدائه التدريسي.
- الاستفادة من قائمة المهارات التدريسية اللازمة للطالب/ المعلم التي سيتم إعدادها في ضوء بعض معايير إعداد المعلم.
- الاستفادة من بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي التي سيتم إعدادها في ضوء بعض معايير إعداد المعلم .
- التعرف على جوانب القصور في أداء الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة طيبة.
- تطوير برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة طيبة.
- سد الفجوة الكبيرة القائمة بين النظرية والتطبيق بالنسبة لمهارات التدريس.
- تبني الاتجاه القائم علي تصميم برامج إعداد المعلم علي أساس معايير إعداد المعلم.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه يناسب طبيعة مشكلة الدراسة الحالية، وذلك لأنه يعني بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها ،واقتراح التوصيات والحلول المناسبة .

- **حدود الدراسة** :

- حدود مؤسسية: جامعة طيبة كلية التربية والعلوم الإنسانية.
- حدود بشرية: عينة من طلاب كلية التربية بجامعة طيبة من تخصصات علمية وأدبية في العام الجامعي ١٤٣٣- ١٤٣٤هـ ، وبلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً/معلماً.
- اقتصرت المعايير التي تم تقويم الاداء التدريسي للطلاب في ضوئها على عدد من المعايير ذات العلاقة المباشرة بالأداء التدريسي للمعلم، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، وقد تم التوصل إلى تلك المعايير من خلال مراجعة العديد من النماذج الاجنبية والعربية لمعايير إعداد المعلم ، وهذه المعايير هي : إعداد وتخطيط الدروس- إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب- استخدام استراتيجيات وطرق التدريس- استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية- السمات الشخصية والعلاقات الانسانية- التمكن من مادة التخصص- تقويم تعلم الطلاب.

- **أداة الدراسة** :

تمثلت أداة الدراسة الحالية في بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء بعض المعايير اللازمة لإعداده.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقويم** Evaluation :

ويقصد به في الدراسة الحالية: العملية التي يتم من خلالها الحكم على الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة طيبة في ضوء معايير اعداد المعلم، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي المعدة لذلك.

- **الأداء التدريسي** Teaching performance :

ويقصد به في الدراسة الحالية : كل ما يصدر عن الطالب المعلم من أداءات سلوكية ترتبط بمهارات التدريس المطلوبة منه، ويمكن ملاحظتها وقياسها من خلال بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي المعدة لذلك ، ويقاس الاداء التدريسي إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في تلك البطاقة.

- **معايير إعداد المعلم** Teacher preparation standards :

ويقصد بمعايير إعداد المعلم في الدراسة الحالية: البنود التي تم التوصل إليها من خلال الرجوع للأدبيات التربوية والدارسات ذات الصلة بمعايير إعداد المعلم والتي تتناول ما يجب أن يتوافر لدي المعلم من معلومات أو ما يقوم به من أداءات حتى يكون معلما ناجحا.

- **الدراسات السابقة** :

سوف يتم تناول الدراسات السابقة في الدراسة الحالية في أربعة محاور وهي :

- **دراسات اهتمت بالأداء التدريسي للطلاب المعلمين خلال التدريب الميداني** :

- دراسة هيل (Hall ،١٩٩٢): وقد هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين والتي تعتبر أكثر صعوبة بالنسبة لهم ، وبلغت عينة الدراسة (١٩) طالباً معلماً وهم الذين استكملوا مقررات التربية العملية ، واستخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات لتحديد الكفايات الأكثر صعوبة من وجهة نظرهم ، وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات التي تعتبر أكثر صعوبة للطلاب المعلمين هي العلاقات الإنسانية والنمو المهني ، واقترحت الدراسة أن يركز برنامج الإعداد على هذه المهارات.
- دراسة كايم (Kim ،١٩٩٢): وقد هدفت إلي توضيح أثر التدريب على المعلمين قبل الخدمة ليكونوا معلمين جيدين في أثناء عملية التدريس ، وبيان أن المعلمين المتدربين قادرون على تخريج طلاب أفضل و أن لديهم القدرة على منح طلابهم الرضا التعليمي ، وبلغت عينة الدراسة (٧٣) معلما بحيث كان منهم (١٧) مجموعة تجريبية والباقي مجموعة ضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريب كان له أثر في زيادة قدرة المعلمين على تدريس طلابهم بطريقة أفضل.
- دراسة البثيتي (1995): وقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجة الطالب المعلم في مقررات طرق التدريس والمعدل التراكمي والعبء التدريسي وعدد الفصول التي أمضاها الطالب والدرجة التي يحصل عليها في التربية العملية بجامعة أم القرى، وكانت عينة الدراسة (50) طالبا من طلاب التربية العملية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن جميع العوامل المذكورة لها علاقة إيجابية مع درجة الطالب في مادة التربية العملية .
- دراسة كار سوي (Carr-souya,1995) وهدفت إلى تقصى الكفايات التعلمية لمعلمي المناطق الريفية في لوزانا، وتوصلت الدراسة إلي أن تدني الكفايات التعليمية لدي معلمي المناطق الريفية يعود إلي عدم قدرتهم على دفع الرسوم التعليمية وتكاليف الدراسة، مما أدي إلي عدم تمكنهم من الالتحاق بالدورات التدريبية التي تساهم برامج الجامعة من خلالها في تطوير الكفايات الضرورية لمعلمي المناطق الريفية، وقد استخدمت الدراسة مشروع (وست) هو عبارة عن برنامج تطويري لتدريب المعلمين الدين يتخرجون من جامعة لوزانا لامتلاك وتطوير الكفايات اللازمة لمعلمي المناطق الريفية ويشمل هذا البرنامج على احدي وعشرين ساعة دراسية معتمدة لمتطلب أساسي يهدف إلي تدريب المعلمين على استخدام الكمبيوتر لإغراض التدريس والتغلب على العقبات التعليمية للطالب مع التركيز على تكنولوجيا التعلم وبرنامج العمل مع الأسرة.
- دراسة البابطين (1996): وقد هدفت إلى تقويم مستوى فاعلية التدريس داخل غرفة الصف لطلاب كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود. وقد

استخدم الباحث بطاقة ملاحظة توكمان، حيث ترجمها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وأجريت هذه الدراسة على عينة من (42) طالبا متدربا، منهم (18) طالبا متميزا حصلوا على معدلات تراكمية أكثر من (4) درجات من أصل (5) والباقي (24) طالبا متميز حصلوا على معدلات تراكمية أقل من 2,75 من أصل 5 درجات، وقد أسفرت الدراسة عن أن مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية يتصف بالإيجابية بشكل عام طبقا لبطاقة توكمان المعدلة وأنه لا توجد فروق بين درجات الطلاب المتميزين وغير المتميزين فيما يختص بفاعلية التدريس، ولا توجد فروق بين درجات الطلاب المتميزين وغير المتميزين في محاور البطاقة التالية: الإبداع السيطرة، على الموقف التعليمي، التنظيم في السلوك، ورقة المشاعر.

- دراسة عسقول (1999) : وقد هدفت إلى معرفة تأثير تدريب الطلبة في كلية التربية بالجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وشملت عينة الدراسة خمسين طالبا وخمسين طالبة من طلبة المستوى الثالث المسجلين مساق التربية العملية، وقد قام الباحث بتصميم استبانه لقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم وطبقها على العينة قبل التدريب وبعده وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع اتجاهات الطلبة بعد تدريبهم على بعض مهارات التدريس عنها قبل التدريب ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب واتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس وذلك لصالح الطالبات، وقد زادت الفروق بعد التدريب عنها قبل التدريب.
- دراسة الجسار والتمار (2004): وقد هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة الكويت من خلال استطلاع رأي الطلبة المعلمين، وتحاول الإجابة عن السؤالين التاليين : (١) ما رأي الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية؟ (٢) ما الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء أدائهم للتربية العملية؟ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على (50) عبارة موزعة على ستة محاور رئيسة. وبلغت عينة الدراسة (221) طالبا وطالبة من المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2001/2000)، وخلصت أهم نتائج الدراسة إلى أن الدور الوظيفي الذي يقوم به مركز التربية العملية والإدارة المدرسية والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة، أثناء فترة التربية العملية من أكثر المحاور ضعفا في برنامج التربية العملية، بحصوله على أقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع محاور توظيف المعلومات والمهارات التدريسية، ودور كل من المشرف المحلي والمشرف الخارجي.
- دراسة عفانة وحمدان (2005): حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، والكشف عن نوعية العلاقة بين مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية وتحصيل طلبتهم، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء الصفي طبقا لعدة متغيرات: الصف الدراسي نوعية المادة، طريقة التدريس، جنس الطلبة. إذ اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (137) فصلا، وتم استخدام بطاقة

الملاحظة لرصد الأداء الصفي، حيث تكونت من (32) فقرة موزعة على ستة أبعاد. واستخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية اختبارات "ت" تحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه للإجابة عن أسئلة الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن التغذية الراجعة، والمناخ الصفي، والإدارة الصفية ليست على المستوى المقبول تربويا، ولا توجد فروق في الأداء الصفي طبقا لمتغير الصف الدراسي.

- دراسة أسما (٢٠٠٣): يهدف هذا الدراسةإلى اقتراح برنامج لتدريب الطالبات المعلمات على مهارات صوغ الأهداف التعليمية وإعداد التهيئة للدروس ومهارة صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات والغلق وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي ودوره في رفع مستوى أداء الطالبات – المعلمات في المجموعة التجريبيّة في المهارات موضع الدراسة على زميلاتهن في المجموعة الضّابطة . وأوصي الدراسةباعتماد الأساليب التي اتبعها البرنامج التدريبي في تدريب الطلاب – المعلمين في شتى مهارات التدريس ، واستخدام أسلوب التعليم المصغر كأسلوب أساسي في التدريب العملي ، وإعطاء عناية أكثر لتدريب الطلاب – المعلمين على مهارتي التهيئة والغلق كمهارتين متممتين إحداهما للأخرى ، والتدريب بصورة أكثر عمقا وأكثر عملية على مهارة صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطلاب.
- دراسة منصور غوني(١٩٩٤) : والتي سعت إلي محاولة التعرف على اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري الذي يتمثل في المفردات الدراسية ، والإعداد التطبيقي الذي يتمثل في أداء التربية العملية . اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الأمبريقي للتعرف على الاتجاه نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية ، كذلك للتعرف على اختلاف هذا الاتجاه بين الطلبة والطالبات . وقد أوضحت النتائج أن الإعداد النظري المتمثل في المقررات الدراسية كان له تأثيره القوي في اتجاهات الطلاب إيجابيا نحو مهنة التدريس ، بينما لم تؤد التربية العملية دورها المطلوب في تقوية اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس . كما أوضحت النتائج أن الطالبات عند التحاقهن بكلية التربية كان لديهن اتجاهات أقوى من الطلبة نحو التدريس بينما كان تأثير الإعداد النظري أفضل بالنسبة للطلبة من الطالبات ، أما التربية العملية فلم يكن لها تأثير ملموس في أي من الجنسين . وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ، قام الباحث باقتراح بعض التوصيات التي من شأنها أن تفيد في تعديل الوضع السائر في المجتمع السعودي ، أو تحسينه بالنسبة للاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس
- دراسة مكوين (Mcewen 1991): والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي للطلاب المعلمين خلال فترة الإعداد من جهة، وبين أدائهم في التربية العملية من جهة أخرى، وأسفرت نتائج الدراسة إلي أن الطلاب واجهوا مشاكل عدة منها: إدارة الصف، تقييم الطلاب، طرق التدريس، وبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وأثبتت أيضا أن عوامل العمر والجنس وحجم الفصول وعددها كانت تأثيرها ضعيفة علي الأداء التدريسي.

- **دراسات اهتمت بتقويم برنامج إعداد المعلم والتربية الميدانية ومنها** :

- دراسة الحبيب والحبيب(1994): وقد هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني الذي يشرف عليه مركز التربية العملية بكلية التربية جامعة الكويت للعام الدراسي1993- 1994م وذلك للتعرف على جوانب القوة والضعف في هذا البرنامج، وقد تألفت عينة الدراسةمن "127"فرداً من التربويين ذكوراً وإناثاً ذوي الاهتمام ببرنامج التربية العملية وممن يشغلون مشرف محلي، ومشرف متدرب، وناظر مدرسة، وقد كشفت النتائج أحكاماً مشجعة من جانب أفراد العينة تعكس مدى فائدة استمرارية التدريب الميداني في برنامج التربية العملية .
- دراسة العاجز وحماد(1999): وقد هدفت إلى تقويم أداء طلبة مساق التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وبلغت عينة الدراسة (179) طالبا وطالبة من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، بنسبة مئوية (29٪) من مجتمع الدراسة المكون من 600 طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط البعد الأول (الخصائص الشخصية والمهنية) أعلى متوسط مقارنة بالأبعاد الثلاثة التي جاءت متقاربة، و أن تقديرات المديرين والمديرات والمعلمين المضيفين لأداء الطلبة في الجامعتين (الإسلامية والأزهر) جاءت متقاربة، بينما وجدت بعض الفروق في بعض الفقرات الأخرى، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس في أداء الطلبة بينما وجد بعض الفروق تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة العلوم.
- دراسة مصطفي كامل (٢٠٠١): والتي هدفت إلي فحص فعالية برامج الإعداد التربوي و الأكاديمي التي يتلقاها الطلاب المعلمون في كلية التربية في إكسابهم مهارات الأداء التدريس الفعال، وأسفرت نتائج الدراسة عن قصور فعالية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية في إكساب الطلاب المعلمين المهارات التي يحتاجون إليها، وأن الأسلوب المتبع في تقويم أداء الطلاب لا يركز بدرجه مناسبة على مهارات التدريس.
- دراسة تيسير النهار (٢٠٠٠): والتي هدفت الإسهام في تطوير التربية العملية في الجامعات العربية من خلال تقديم صورة موجزة عن واقع التربية العملية في بعض الدول المتقدمة (أمريكا)، ومن ثم تطوير نموذج يحدد الأهداف والإجراءات والمتطلبات والمدة الزمنية اللازمة، حيث تقترح: (أولا) أن تكون الأهداف موجهة لمساعدة الطلبة المعلمين علي إدراك المعارف والمهارات والاتجاهات لممارسة مهنة التعليم وعلي تعميق فهمهم للعوامل المؤثرة في عملية التعليم، (ثانيا) أن تشمل مكونات البرنامج مهارات الملاحظة الواعية ومهارات التدريس القائم علي أساليب متقدمة، (ثالثا) بالنسبة للمدة الزمنية التي يقضيها الطالب في التدريب العملي فهي تقترح أن تكون (٤٤٠) ساعة زمنية منها (١٢٠) للمشاهدة و (٣٢٠) للإقامة التي ترى أن تكون علي مرحلتين مدة كل مرحلة منها ثمانية أسابيع.
- دراسة فاضل إبراهيم (١٩٩٩): والتي هدفت تقويم تجربة التربية العملية بكلية المعلمين بجامعة الموصل من منظور الطلبة والمعلمين والمشرفين ومديري

المدارس، وتوصلت هذه إلي أن الطلبة المعلمين قد تحقق لديهم بعض الجوانب الإيجابية منها: اكتساب الخبرة في التعامل مع التلاميذ، التعود علي الالتزام وتحمل المسئولية، والاستفادة من خبرة المعلم المتعاون وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم. وكانت هناك بعض الجوانب السلبية منها: قصر فترة زيارة المشرف، وجود فجوة بين المفاهيم النظرية المتعلمة وبين الواقع، سوء توزيع الطلاب المعلمين علي المدارس، قلة توافر الوسائل والمستلزمات التعليمية في المدارس، وعدم التزام الطلبة المتعلمين بملاحظات المشرفين وضعف التعاون بين المشرف والمعلم المتعاون بالمدرسة.

- دراسة الحسن المغيدى (١٩٩٨): والتي هدفت تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل- المنطقة الشرقية، وذلك من خلال أربعة أبعاد رئيسية هي دور المشرف التربوي، دور المعلم المتعاون، دور مدير المدرسة ودور ورشة التربية العملية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن اتجاهات الطلبة المعلمين نحو قيام المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم المتعاون من حيث الأدوار المطلوبة منهم في برنامج التربية الميدانية ايجابية وأنهم يمارسون أدوارهم بفعالية، أما اتجاهات الطلبة نحو فعالية ورش التربية العملية كانت متباينة في بعض جوانبها كعدم التركيز علي مناقشة مشكلات الطالب المعلم، وغلبة الطابع النظري الأكاديمي.
- دراسة السالمي (Al Salmi1996): والتي هدفت إلي التعرف علي مدي فعالية برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس في إكسابهم المهارات التدريسية، وأسفرت نتائج الدراسة علي أن برنامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية فشل في إكساب الطلاب المعلمين بعض المهارات المتعلقة بالتعلم الذاتي، وطرح الأسئلة، والاهتمام بضعيفي المستوي من الطلبة.
- دراسة عبد الله محمد إبراهيم وآخرون (١٩٩٤): والتي هدفت إلي تقويم برنامج التربية العملية من خلال تحديد أهداف للبرنامج والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطلاب المعلمون ومن ثم ما مدي استخدامهم لتلك المهارات في ممارساتهم الميدانية. ولقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود ضعف عام في مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات التدريس الأخرى كالعرض والمشاركة والأسئلة والوسائل وخاتمة الدرس.
- دراسة عبد الله الفرا (١٩٩٣): والتي هدفت التعرف علي المعوقات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية بجامعة صنعاء في اليمن، ولقد توصلت نتائج هذه الدراسة الي بعض المشكلات التي تواجه تنفيذ التربية العملية ومنها: - عدم جودة الأجهزة التعليمية، - عدم وجود ورش خاصة بالوسائل التعليمية، - ضعف قابلية الطلبة للتطبيق الميداني، - قصر فترة التربية العملية.
- دراسة حسان محمد حسان (١٩٩٢): والتي هدفت إلي التعرف علي دور برامج التربية العملية بدول الخليج في تمكن الطلاب من تطبيق ما تعلموه نظريا

ولقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود صعوبات كثيرة تواجه الطلاب منها: صعوبة التكيف مع المواقف الجديدة، تباعد المدارس، صعوبة استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية.

- دراسة سعد الهاشل وآخرون (١٩٩٠): والتي هدفت تقويم اثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم للكفايات التعليمية في كلية التربية بجامعة الكويت، وكشفت نتائج هذه الدراسة علي أن هذا البرنامج لم يكسب الطلاب كفايات المبادرة، المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية، تنمية أسلوب التعلم الذاتي والتنويع في الأداء، هذا فضلا عن وجود بعض الصعوبات أو المشكلات مثل: تساهل المشرفين في تقويم الطلبة المعلمين، انتشار المدارس وتباعدها كثرة عدد الطلبة المشمولين ببرنامج التربية العملية وعدم متابعة إدارة المدرسة للطلبة المعلمين فيها.

- **دراسات اهتمت بتقويم الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة، ومنها** :

- دراسة سامي عدوان وفيوليت فاشة (١٩٩٣) وهدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة بمشاركة الجامعات الفلسطينية ومن خلال وجهة نظر المعلمين الملتحقين بهذا البرنامج وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (١٩٩) معلماً، و(٩٠) معلمة، واستخدم الباحثان لهذا الغرض استبانة وكان من نتائج الدراسة :
  - ✓ أن البرنامج يغلب عليه الجانب النظري عن الجانب العملي.
  - ✓ النشطات مفيدة للمعلمين وطالبوا بإضافة موضوعات أخري للتدريب أثناء الخدمة لتزيد من فائدة البرنامج لهم ومن فعاليته.
  - ✓ التأكيد على إدخال الحاسوب والتكنولوجيا في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
  - ✓ لم تكن مؤهلات المدربين على الدرجة المطلوبة.
  - ✓ قلة مراجعة الكتاب.
- دراسة أحمد الخطيب ومحمد عاشور (١٩٩٦) وهدفت الدراسة إلى تطوير استراتيجية لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، وتأتي أهمية هذا الدراسة من طرح استراتيجية جديدة في برامج إعداد المعلم العربي لتتناسب مع التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي حدثت على المستويين العربي والعالمي ومدى انعكاسات هذه التغيرات على المستويين العربي والعالمي، ومدى انعكاسات هذه التغيرات على النظم التربوية وعلى نظم إعداد المعلم العربي بشكل خاص، وقد تم تطوير هذه الاستراتيجية لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، مع الأخذ بعين الاعتبار اعتماد أسس ومبادئ حديثة في إعداد المعلم مع التركيز على الجانب المهني والتطبيقي وتحديث المساقات والمقررات التي يتكون منها هذا البرنامج، وكان من توصيات الدراسة ما يلي:

- ✓ إجراء مراجعة شاملة لخطط وبرامج إعداد المعلم العربي لتتناسب مع المتغيرات الجديدة.
- ✓ مراعى مبدأ المرونة في برنامج إعداد المعلم العربي.
- ✓ تطوير معايير انتقاء الطلاب الملتحقين برنامج إعداد المعلمين واستقطاب المتفوقين منهم.
- ✓ إعادة النظر في معايير تصنيف المساقات الدراسية التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلمين.

◄◄ دراسة فاروق الفرا (١٩٩٦) وهدفت إلى تقويم برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة، وكيفية تطوير هذه البرامج وتحسينها. بالإضافةٍ إلي عرض بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج تدريب المعلمين عربياً ودولياً، ومن ثم التوصل إلي توجهات أساسية لتحسين برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) معلماً (٢١٠) ذكوراً ،(١٨٠) أنثى من العاملين في المدارس الإعدادية والابتدائية وقد جمعت البيانات بواسطة أداة إعدادها الباحث، وتضمنت المجالات التالية:- التخطيط لبرامج التدريب، أهداف برامج التدريب اختيار المحتوى، أساليب وإجراءات التدريب، وسائل الاتصال التعليمية الفئات التي يستعان بها في التدريب، البرامج المقدمة مستقبلا. تقويم برامج تدريب المعلمين. ثباتها، وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

- ✓ لا يشارك المعلمون في التخطيط ولا يراعى احتياجاتهم الميدانية.
- ✓ ندرة مراعاة أهداف البرامج للتدريب على إجراء الأبحاث الإجرائية التطبيقية.
- ✓ محتوى برامج التدريب لا يرتبط بالشكل المناسب باحتياجات المعلمين والمعلمات ولا تراعى الاتجاهات الحديثة والتحديث في المناهج الدراسية وكذلك قلما يوضع في ضوء أهداف البرامج و يندر أن يربط هذا المحتوى بين النظرية والتطبيق الميداني الصفي.ٍ
- ✓ المحاضرات من أكثر الأساليب استخداماً بالبرامج التدريبي.
- ✓ ندرة استخدام وسائل الاتصال التعليمية في برامج التدريب.
- ✓ قلة الاهتمام بالتقويم الحقيقي الفعلي لبرامج التدريب واستجابة المعلمين عليه محدودة
- ✓ يجب أن يكون التقويم في ضوء أهداف البرامج وإمكانية تحقيقها.

◄◄ دراسة (الدويش، ١٤٢١) وقد استهدفت التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية و التعرف على نقاط القوة والضعف في تحققها لدى مجتمع الدراسة لتعرف على أثر كل من الخبرة، والمؤهل، والدورات التدريبية والتخصص وحفظ القر آن الكريم على أداء مجتمع الدراسة،والتوصل إلى مقترحات سهم في الارتقاءٍ بأداء معلمي القرآن الكريم. وقد بلغت العينة ثمانية وثمانون معلماً يدرسون في عشر مدارس. وقد استخدم الباحث بطاقة

ملاحظة من تصميمه.وقد ، وقد اشارت نتائج الدراسة إلي: التوصل إلى قائمة لكفايات معلم القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية شملت ستا وستين (66) كفاية ،وضعف مستوى أداء المعلمين بعامة، جاء ترتيب الكفايات من حيث درجة التحقق على النحو التاليالتعامل مع الطلاب و إدارة الفصل، ويليه مجال تنفيذ الدرس، ثم تقويمه ثم التخطيط، وأخيرا الوسائل التعليمية ، كان مستوى المعلمين متميزا في إتقان تلاوة القرآن وحفظه ، والاتصال بالخلق والسمت الحسن والتواضع، والقدرة على اكتشاف اللحون الجلية في تلاوة الطلاب .

- دراسة نبيل جبر (٢٠٠٢) وهدفت الدراسة إلى تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين المتدربين و المشرفين التربويين في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، وتوضيح إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين و المتدربين والمشرفين التربويين في النظرة لبرامج التدريب أثناء الخدمة تغري إلي عامل الجنس وعامل الوظيفة (معلم - مشرف - عام المؤسسة (وكالة ، حكومة)) وذلك من أجل تطوير هذه البرامج وتحسينها والتوصل إلي توجهات أساسية لتحسين برامج تدريب المعلمين واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحى كونه مناسبا للدراسة ومن أجل ذلك أعدت أداة الدراسة والتي تكونت من (٩١) فقرة موزعة على ثمانية مجالات وهي الحاجة للتدريب ، تخطيط البرامج التدريبي - أهداف البرامج التدريبي - محتوي البرنامج التدريبي - الأساليب والوسائل التعليمية - إمكانيات المركز التدريبي - تقويم البرنامج التدريبي - وجهة نظر المعلمين المتدربين في أعضاء هيئة التدريب.
- وكانت عينة الدراسة (٤٥٥) معلماً ومعلمة (٢١٣) معلماً و(٢٤٢) معلمة بالإضافة (٨٠) مشرفاً تربوياً ممن شاركوا بالبرامج التدريبية، وكان من نتائج الدراسة:
  - ✓ عدم وجود فروق دالة بين متوسط عينة الدراسة الذكور مقارنة بدرجات عينة الدراسة من الإناث.
  - ✓ وجود فروق دالة بين متوسط درجات كل من المعلمين المتدربين والمشرفين التربويين وذلك لصالح مجموعة المشرفين.
  - ✓ كذلك وجدت فروق دالة بين كل من معلمي ومشرفي الوكالة ومعلمي ومشرفي الحكومة في الاستجابة على فقرات الاستبانة ذلك لصالح معلمي ومشرفي الوكالة.
  - ✓ كما أفادت النتائج أن المعلمين بحاجة ماسة إلي المزيد من البرامج التدريبية تراعي جوهرها الخبرة والحداثة وحاجاتها للمعلمين.
- دراسة فؤاد العاجز ومحمد البنا (٢٠٠٣) وهدفت إلى وضع تصور مقترح يلبي الاحتياجات الوظيفية لإعداد المعلم الفلسطيني أثناء الخدمة في ضوء مفهوم الأداء، وذلك خلال تقويم برامج التدريب الحالية كما هو واقعها وتلمس احتياجات المعلمين الوظيفية لمجالات التدريب المقترح، وقد استخدم

الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال إعداد استبانة من تصميم الباحثين مكونة من مجالين هما:

- ✓ مجال تقويم البرامج التدريبية ويتضمن (٣٠) فقرة.
- ✓ ومجال البرامج التدريبي المقترح للمعلمين أثناء الخدمة ويتضمن (٤٠) فقرة.

◄◄ وبلغت عينة الدراسة (٢٧٥) معلماً ومعلمة بنسبة مئوية (١٥٪) من مجتمع الدراسة المكون من (١٨٣٧) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الأساسية العليا.، وتوصلت الدراسة إلي أن النسبة المئوية لبعد المدرب والمتدرب كانت مرتفعة في مجال تقويم البرامج التدريبية الحالية وأقلها نسبة وقت التدريب والمتدرب ومكان التدريب والإمكانات، كما بلغت النسبة المئوية لتقويم المعلمين والمعلمات لبرامج التدريب (٦٦.٠٨٪) وهى نسبة مئوية مقبولة نوعا ما إلا أنها منخفضة بالنسبة للبرامج التدريس المقترح ، وكان من نتائج الدراسة:

- ✓ لا توجد فروق دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات في مجموع مجال تقويم البرامج التدريبية تغري لعامل الجنسي والمؤهل العلمي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة بين تقديرات المعلمين والمعلمات تعزي لمتغير مدة الخدمة.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة بين تقدير المعلمات والمعلمين في مجالات تقويم.
- ✓ البرامج التدريبية لمتغير عدد الدورات التي حضرها المعلمون والمعلمات لصالح الذين حضروا ثلاث دورات فأقل.

◄◄ دراسة (وائل المصري، ٢٠٠٥) وهدفت التعرف على مدى فاعلية الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية من خلال بطاقة ملاحظة السلوك التدريسي، والتعرف على أثر الاستراتيجية المقترحة على مستوى الأداء لمعلمي التربية الرياضية والمستوى المعرفي في مجال التدريس، وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واستخدام الباحث المنهج التجريبي التربوي بأسلوب تصميم الاختبار القبلي والبعدي باستخدام مجموعة واحدة، واختيرت عينة الدراسة عمديه من معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية بلغ حجمها (٦٠) معلماً ومعلمة مقسمين بالتساوي، وعينة عشوائية من تلاميذ وتلميذات الصف التاسع (١٢٥) تلميذا و(١٢٥) تلميذة من مدارس المرحلة الإعدادية بقطاع غزة، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- ✓ بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي من إعداد الباحث.
- ✓ اختبار معرفي لمعلمي التربية الرياضية من إعداد (محمد هلال).
- ✓ بطارية فلشمان للياقة البدنية لتلاميذ الصف التاسع بالمرحلة الإعدادية (محمد حسنين).
- ✓ مقياس أدجنجتون للاتجاهات (محمد علاوي).

- وكان من نتائج الدراسة : أن الاستراتيجية المقترحة أثرت تأثيراً إيجابياً على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وعلى المستوى المعرفي في مجال التدريس، وبالتالي كان الأثر إيجابيا على مستوى التلاميذ من الصف الثالث الإعدادي في بعض نواتج التعلم.
- دراسة زياد الجرجاوي وجميل نشوان (٢٠٠٦) وقد هدفت إلى تقويم أداء المعلمين المهني العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداة الدِراسة وهي إسبانه تكونت من (٤٢) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلما ومعلمة، وكانت هناك العديد من النتائج أهمها:
  - ✓ عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للمعلمين.
  - ✓ ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم.
  - ✓ ضعف ممارسة المعلمين في العمل البحثي وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي.
  - ✓ ضعف الاتزان العاطفي والاتزان النفسي والانفعالي.
  - ✓ قلة الاهتمام بالنمو الجسمي والصحي السليم.
  - ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقويم أداء المعلمين المهني يرجع لكل من الجنس والخبرة أو المؤهل العلمي للمعلمين.
- دراسة عبد الرحمن أحمد الحمد(٢٠٠٨) والتي هدفت التعرف إلى آراء مدرسات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت حول أدائهن التدريسي، وقدر العمل الذي يقمن به، فضلا عن تعرف آرائهن حول تدريس مقرر التربية الوطنية في هذه المدارس .تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) مدرسة موزعة على عدد (٢٣) مدرسة في المرحلة المتوسطة من مدارس التعليم العام بدولة الكويت. وطوّر الباحث استبانة مكونة من أربعة أقسام في ٣٥ بنداً تتناسب مع محاور الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسات الاجتماعيات ذات المؤهل العام ومدرسات الاجتماعيات ذات المؤهل التربوي حول آرائهن عن عملهن الحالي كمدرسات؛ خاصة فيما يتعلق بالخبرة المهنية. كما تبين أن هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة ومدى رضا مدرسات الاجتماعيات عن أدائهن التدريسي، حيث اتضح أن زيادة عدد سنوات الخبرة عامل مؤثر في مدى استمتاع المدرسات بمهنتهن ورضاهن عنها.
- دراسة (Boling, Charlotte Jones, C.J, 2002) والتي هدفت إلى تحديد أثر تقديم برنامج التنمية المهنية عبر الإنترنت على تطوير المعارف والأساليب التدريسية لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية، من خلال تقديم مجموعة من الموضوعات عن خرائط المفاهيم، وخرائط الكلمات، استراتيجيات خرائط القواعد والنحو، النظرية المعرفية للتعلم، والتنمية المهنية عبر الإنترنت وبعض الاختبارات للتقويم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى حدوث إثراء لمعارف المعلمين في المحتوى الدراسي واستراتيجيات التدريس المعرفية، وتشجيع التعلم عبر الإنترنت.

- دراسة (Quesada. A, et al, 2001) والتي هدفت إلى تحديد أثر تقديم برنامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات عبر الإنترنت في تطوير أداء المعلم لاستخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديم برامج التنمية المهنية عبر الإنترنت ساهم في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وساهم في بناء مجتمع الرياضيات التخيلي وإقامة علاقات بين المعلمين دون حواجز للزمان والمكان.

- **دراسات تناولت معايير اعداد المعلم ومنها** :

- دراسة (فضل الله ، وسالم،٢٠٠٤): وقد استهدفت اقتراح معايير لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام وقد اشارت الدراسة إلى اربعة مجالات رئيسة لمعايير جودة الاداء التدريسي ، تمثلت في : (التخطيط للتدريس – البيئة الصفية – تقويم التدريس - المسئولية المهنية) واقترحت الدراسة معايير لتدريب معلمي اللغة العربية في التعليم العام وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية في التعليم العام في ضوء تلك المعايير التي تركز على الأداء اللغوي والتدريسي وتفي باحتياجات المعلمين الفعلية اللغوية والتدريسية .
- دراسة (شلبي، ٢٠٠٥): وقد استهدفت تحديد مدى توافر المعايير المهنية المعاصرة في اداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الاعدادية ، وعلاقته بالخبرة الزمنية والبعثات التعليمية ، وقد بينت النتائج أن اغلبية المعايير توافرت بدرجات تتراوح ما بين (قليلة - متوسطة) لدى العينة ، حيث تراوحت نسبة توافر المعايير ما بين (٠٪ - ٢٥٪) باستثناء معيار اخلاقيات معلم الرياضيات ، كما توافرت المعايير بنسبة (٣٤٪) لدى معلمي البعثات التعليمية مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الزمنية الطويلة.
- دراسة الزهراني (٢٠٠٩): وهدفت إلى تعرف مستوى أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وتحصيل طلابهم ، وقد اظهرت النتائج ان مستوى اداء معلمي الرياضيات لمعايير المهنية كان ضعيفا ، حيث تحقق بنسبة (٥٥,٣٨٪) كما توصلت إلى دم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغيرات الخبرة التدريسية ، نصاب الحصص، الكثافة الطلابية.
- دراسة العليمات (٢٠١٠): وهدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى ، في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين و لتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة مكونة من) ٥٢(فقرة، موزعة على ستة مجالات، هي :مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة مجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال تقويم التعلم ومجالالتطوير الذاتي، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم .وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها وزعت على عينة الدراسة المكونة من) ٧٥ (مديرا ومديرة، و) ١٢ (مشرفا ومشرفة، وقد قام الباحث باختيار المديرين بالطريقة العشوائية، أ ما اختيار المشرفين فقد تم بالطريقة القصدية أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى

للكفايات التدريسية، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا كانت متوسطة .كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى وظيفة المقوم، سواءً أكان مديرا أم مشر فا تربو يا، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس :مديرا أو مديرة.

- دراسة (الزعبي، والسلامات ٢٠١٠): وهدفت إلى استقصاء مدى امتلاك معلمي العلوم للمعايير الاردنية لتنمية المعلمين مهنيا من وجهة نظرهم ونظر المديرين ومشرفي مادة العلوم ، واظهرت النتائج أن النسبة المئوية للمتوسط الحسابي لإجابات المعلمين على المجالات ككل بلغت (٨٢,٦٠٪) في حين بلغت النسبة المئوية لإجابات مديري المدارس والمشرفين (٧١,٨٠٪) وبلغت (٦٣,٦٠٪) على التوالي ، كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية يعزى للخبرة بين المتوسطات الحسابية للمعلمين.
- دراسة (عيسى، ٢٠١١): وقد استهدفت تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء اللازمة لهم بما يناسب مجالهم وأدوارهم، وعلاقة مستوى هذا الأداء ببعض المتغيرات: (سنوات الخبرة- نصاب الحصص- كثافة الطلاب)؛ ومن ثم إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لهؤلاء المعلمين في ضوء واقع أدائهم لتلك المعايير. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمعايير المهنية لجودة الأداء، وبطاقة لملاحظة المعايير، تم تطبيقها على (٣٠) معلما وقد أظهرت النتائج أن هناك تفاوتا في مستوى الأداء التدريسي معلمي التربية الإسلامية في المعايير المهنية؛ حيث تراوحت نسب تحققها بين (٠,٤٨ - ٠,٧٠)، وفي الأداء الكلي بنسبة (٠,٥٨)، وهي تشير إلى تدني هذا الأداء وضعفه بشكل عام، كما لم توجد فروق دالة بين مستويات أداء المعلمين في مجالات المعايير المهنية، تُعزى للخبرة، أو تُعزى لكثافة الفصل في مجالي "التمكن من مادة التخصص" و"التخطيط للتدريس"، في حين وُجدت فروق دالة في بقية المجالات للمعلمين ذوي الفصول (أقل من ٣٠ طالبا)، وفي مجالات المعايير المهنية، للمعلمين ذوي النصاب (من ٢٠ فأقل).وفي ضوء نتائج الدراسة أعدَّ البرنامج التدريبي المقترح، وتم تقديم بعض التوصيات، والمقترحات. الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي - الأداء التدريسي - معلم التربية الإسلامية- المعايير المهنية – الجودة.
- دراسة إدريس سلطان صالح يونس (٢٠٠٨): والتي هدفت إلى تطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا فى ضوء المعايير القومية وتعرف أثر وحدة من البرنامج المطور فى الأداء التدريسي والاتجاه نحو تدريس الجغرافيا لدى عينة من طلاب شعبة الجغرافيا كلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق ذلك قام الباحث بما يلي : إعداد قائمة بمعايير أداء معلمي الجغرافيا قبل الخدمة ، تحليل محتوى مقررات طرق تدريس الجغرافيا فى عينة من كليات

التربية، عداد تصور مقترح لمقرري طرق تدريس الجغرافيا لطلاب شعبة الجغرافية بكليات التربية، تجريب وحدة من المقررات المطورة باستخدام طريقة الموديولات التعليمية، بطاقة ملاحظة لأداء معلمي الجغرافيا قبل الخدمة أثناء التدريس، مقياس اتجاه نحو تدريس الجغرافيا .

- **وكان من نتائج الدراسة** :

✓ لا تتوافر معايير أداء معلم الجغرافيا قبل الخدمة بكليات التربية فى مقررات طرق التدريس بمستوى مقبول (مستوى تفصيلى) .
✓ أدى برنامج الإعداد التربوي القائم على معايير الأداء إلى :
✓ اكتساب معلمي الجغرافيا قبل الخدمة لجوانب الأداء التدريسي.
✓ عدم تأثر اتجاه معلمي الجغرافيا قبل الخدمة نحو تدريس الجغرافيا.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

باستعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- أوصت بعض الدراسات السابقة بالتركيز على التدريب والأداء كدراسة هول (Holl ،١٩٩٢) ودراسة كايم (Kim ،١٩٩٢).
- أكدت أغلب الدراسات انخفاض الأداء التدريسي للطلاب المعلمين.
- أجريت جميع الدراسات على الطالب المعلم وفي فترة التدريب الميداني أو التربية العملية بغض النظر عن اختلاف المسمى .
- رغم اختلاف عينات الدراسة أو بلد التطبيق إلا أن غالبية الدراسات تقاربت في نتائجها من حيث عدم وجود فروق في الأداء تبعاً لمتغير الجنس مثل دراسة العاجز وحماد (1999) إلا أن دراسة عسقول (1999) توصلت إلى وجود فروق بين اتجاهات الطلاب واتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس وذلك لصالح الطالبات.
- توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في مستوى أداء الطالب المعلم تبعاً لمتغير المعدل التراكمي كدراسة البابطين (1996) أو متغير الصف الدراسي كدراسة عفانة وحمدان (2005).
- أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن وجود فروق في الأداء تبعاً لمتغير التخصص وذلك لصالح التخصصات العلمية كدراسة العاجز وحماد (1999).
- تباينت الدراسات السابقة في استخداماتها لأدوات الدراسة ، فبعض الدراسات استخدمت الاستبانات مثل دراسة الجسار والتمار (2004) ودراسة عسقول (1999) ودراسة هول (Holl ،١٩٩٢) والبعض الآخر استخدم بطاقة الملاحظة كدراسة عفانة وحمدان (2005) ، ودراسة البابطين (1996) ، وذلك حسب هدف الدراسة في حين استخدمت الدراسة الحالية بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الطلاب المعلمين.

- **واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يأتي** :
  - تعزيز وتوثيق مشكلة الدراسة الحالية.
  - تعريف مصطلحات الدراسة الحالية
  - التعرف على معايير إعداد المعلم.
  - إعداد بطاقة الملاحظة الخاصة بالدراسة الحالية .
  - تحديد أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية.
- **أدبيات الدراسة** :
- **مفهوم التقويم التربوي** :

تعددت التعريفات التي أوردتها الادبيات التربوية لمفهوم التقويم التربوي ويمكن القول بأنها جميعا تدور حول اصدار حكم على ظاهرة تربوية معينة أو إعطاء قيمة لشيء ما من أجل اتخاذ قرارات بشأنه.

- **مجالات التقويم التربوي** :

تتنوع المجالات التي يشملها التقويم التربوي، وقد أشار إلى عدد من الميادين التي يمكن أن يشملها التقويم التربوي فذكر أن منها ما يلي (العجمي، 2007، ص٢):

- تقويم أداء المعلمين ، ومدى إقبالهم على مهنة التدريس ، وقدرتهم على تحقيق النمو المطلوب للطلاب.
- تقويم التنظيم المدرسي.
- تقويم العلاقة بين المجتمع والمدرسة.
- تقويم خطة المباني المدرسية ، والتجهيزات ، والأدوات المدرسية
- تقويم المنهج المدرسي من حيث أهدافه ومحتواه وتنظيمه وتنفيذه.
- مدى تقدم التلميذ وما اكتسبه من مهارات وقيم واتجاهات.

ومما سبق يمكن القول بأن التقويم التربوي يعد عنصراً هاماً من عناصر العملية التعليمية التربوية والتي تشمل مكوناتها كل من : المعلمين ، المدراء ،الوكلاء ،المشرفون التربويون ،الأخصائيون الاجتماعيون ، والموظفون ذو العلاقة بالعملية التربوية إضافة إلى البرامج التعليمية ومناهجها وأنشطتها المدرسية وطرائق التدريس والكتاب المدرسي ووسائله والمبنى المدرسي وتجهيزاته

- **أساليب تقويم أداء المعلم** :

لما كانت الدراسة الحالية تدور حول تقويم أداء الطالب/ المعلم ، الذي هو معلم الغد فإن ما ينطبق على المعلم ينطبق على الطالب المعلم، ولعله من المنطقي أن يشار إلى الاساليب تستخدم في تقويم اداء المعلم، فقد اشار موسى ١٩٩٩، ص ص ٢٢٥- ٢٣٠) إلى وجود أساليب عديدة يمكن استخدامها في تقويم المعلم منها ما يلي:

- تقويم المعلم في ضوء آراء الادارة والتوجيه الفني: ويعتمد هذا الاسلوب على استطلاع رأى الادارة والتوجيه الفني وذلك لقياس مدى نجاح المعلم في العملية التدريسية، وهنا يتم استخدام مقاييس التقدير كوسيلة لقياس

فعالية الاداء التدريسي للمعلم وعادة تسمى هذه المقاييس بطاقات تقويم المعلم او بطاقات الملاحظة ، وعلى الرغم من شيوع هذا الاسلوب في تقويم المعلم إلا ان هناك مجموعة من الصعوبات تواجه هذه الطريقة منها أن مكونات البطاقة يجن ان تعرف تعريفاً اجرائيا حتى لا يختلف الملاحظون في تفسيرها، و تستخدم في الدراسة الحالية بطاقة ملاحظة تم اعدادها لقياس الاداء التدريسي للطلاب وروعي فيها ما ينبغي مراعاته ووضح الهدف منها ووضعت لها التعليمات المناسبة التي ينبغي ان يراعيها الملاحظ.

- تقويم المعلم عن طريق أخذ آراء زملائه فيه: من خلال استفتاءات تهدف إلى التعرف على علاقة المعلم بزملائه على اعتبار ان هناك علاقة كبيرة بين نجاح المعلم في عمله وبين علاقته بزملائه ويؤخذ على هذا الاسلوب تدخل عوامل الذاتية للزملاء في الحكم مما يؤثر في موضوعية النتائج.
- تقويم المعلم عن طريق أخذ اراء التلاميذ: وعلى الرغم من أهمية هذا التقويم ألا انه يحتاج لمرجعة تأثر التلاميذ في حكمهم على المعلم بعوامل غير موضوعية مرتبطة بالرسوب والنجاح والضبط والتسيب .
- تقويم المعلم في ضوء تحصيل التلاميذ : وهذا الاسلوب يركز على نتائج التعلم بدلا من عملية التعلم نفسها ويعتمد هذا الاسلوب على فكرة أن تحصيل التلاميذ يعد مؤشرا صادقا على نجاح المعلم وإخفاقه ، ويؤخذ على هذا الاسلوب أن هناك عوامل عديدة تؤثر في تحصيل التلاميذ منها الخلفية الاجتماعية للتلميذ ، والفروق الفردية بين التلاميذ ، والاختبارات التحصيلية وما يوجه إليها من انتقادات من حيث موضوعتيها وثباتها وقدرتها على قياس نواتج التعلم.
- تقويم المعلم عن طريق تحليل التفاعل داخل حجرة الدراسة: ويعتمد هذا الاسلوب على الملاحظة الحية للعملية التعليمية داخل حجرة الدراسة بمعنى رصد ما يجرى داخل الفصل من تفاعلات لفظية وغير لفظية بين المعلم وتلاميذه ، ويركز على طبيعة التفاعل ، كما انه يعد من المحكات الهامة على فعالية المعلم وعلى الرغم من أهمية هذا الاسلوب إلا أنه يركز على اجتماعية التدريس من ناحية وعلى طرق التدريس من ناحية أخرى ، ولكن لا يهتم كثيرا بالمحتوى العلمي.
- تقويم المعلم عن طريق الكفايات والمهارات الادائية : ويعتمد هذا الاسلوب على تحديد الكفايات المهنية والشخصية اللازمة للمعلم باعتبار أن امتلاك المعلم لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عملية التدريس ، ويعد هذا الاسلوب من انسب الاساليب في تقويم أداء المعلم واكثرها فاعلية .
- والتقويم الذي تستهدفه الدراسة الحالية ينتمي لهذا النوع من التقويم حيت تسعى الدراسة الحالية إلى تقويم الاداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير اعداد .

- **مفهوم الأداء التدريسي** :

الأداء التدريسي هو كل السلوكيات التدريسية التي تصدر عن المعلم في الموقف التعليمي، وأن هذه السلوكيات التدريسية يمكن ملاحظتها، وقياسها وان مستوى الأداء يتوقف على الخلفية المعرفية للفرد ، كما أن هذه الأداءات السلوكية هي المكون الرئيسي للمهارة ومن ثم لا يمكن قياس المهارة إلا من خلال تلك الأداء ات السلوكية، ومن ثم فإن الحكم على مهارة أداء الفرد يتم في ضوء تلك السلوكيات المحددة للمهارة ويتم قياسها بالأدوات الملائمة.

- **أساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلم** :

تتعدد أساليب أو طرق قياس الاداء التدريسي للمعلم وقد أشار كل من صبري، والرافعي (٢٠٠٨، ص٢١٦) إلى أن منها ما يلي:

- تحليل العمل: وفيه يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام، وأدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.
- تحليل التفاعل: ويركز هذا الأسلوب على تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس.
- ملاحظة المعلم: وهذا هو أهم أساليب تقويم المعلم، خصوصاً فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، وغالباً ما تتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يمكن خلالها تقدير مهارات المعلم في تخطيط، وتنفيذ وتقويم عملية التدريس. وقد تتم ملاحظة المعلم بشكل غير منتظم، ودون الاعتماد على بطاقات ملاحظة، أو قوائم تقدير مثلما يفعل الموجه، أو المشرف التربوي عندما يجلس مع المعلم أثناء التدريس، وقد يكون الحكم غير دقيق ما لم يكون الشخص القائم بالملاحظة هنا على قدر كبير من الخبرة، والدراية بمهارات الأداء.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي أعدت لهذا الغرض، وقد تم وضع تعليمات واضحة ومحددة لمن يقوم بعملية الملاحظة.

- **مفهوم المعايير** Standards :

المعيار بصفة عامة هو شيء يقاس به أو عليه، وأن معايير إعداد المعلم هي عبارة عن محددات أو متطلبات أساسية ينبغي أن تتوافر لدى المعلم، وتتكون من مجموعة من المستويات التي يجب أن يصل إليها أداء المعلم ويمكن في تلك المعايير الحكم أداء المعلم.

- **نشأة المعايير** :

يشير كل من أدي وشاير(Adey@Shayerm1994,P3) إلى أن نشأة فكرة المعايير كانت في الخمسينيات من القرن العشرين عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية Standardized Testing وذلك من قبل الاكاديمية المهنية لاختيار المتقدمين إلى مهنة ما، وبدأت تزدهر هذه الفكرة لاختيار المتقدمين إلى

الجامعة ، ثم انتقل تطبيقها إلى الثانوية العامة ببريطانيا ، وفي ذلك الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالذكاء ، وبعض معايير الاداء ، وفي عام ١٩٥٤ قامت الجمعية الامريكية لعلم النفس(APA) والمركز القومي للقياس بصياغة معايير الاختبارات النفسية والتربوية.

كما أشار ديكر (Decker2003,P151) إلى أن فكرة المعايير ارتبطت بحاجة الدولة وخاصة المتقدمة إلى إعادة صياغة مناهجها وبرامج إعداد المعلمين لديها وكذلك إمعان النظر في كون المدرسة مؤسسة تربوية منتجة أم لا ، حيث وضعت أمريكا البذرة الأولى حول المعايير التربوية عام ١٩٨٤ وذلك على أثر التقرير الشهير المعروف بـ " أمة في خطر" حيث شهدت أمريكا بعده حركة إصلاح تربوي تضمنت ظهور حركة المعايير في ميدان التربية، ثم بدأت حركة المعايير التربوية في التطور السريع بداية من عام ١٩٩٤م وحتى الان.

- **أهمية المعايير في ميدان التربوي** :

تعد المعايير في ميدان التربية ركيزة هامة لتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته حتى يكون عملا مؤسسيا تتحدد فيه الأهداف وتتوزع المسؤوليات وتتحدد من خلال الاحتاكم إلى مرجعية المعايير بوصفها الاداة التي يتم الاستناد إليها في تحقيق الموضوعية ، والحكم على الانجازات بشفافية.

ويمكن القول بأن حركة المعايير التربوية تنادي بالجودة في التعليم ، وتقدم الأدوات التي تضمن تحقيق هذه الجودة ، وتعتبر أن وجود منتج تربوي وتعليمي متميز هو مطلب حياتي في زمن العولمة، والضمان لإمكانية المنافسة في إطار العالمية التي تفرض نفسها على سائر المجتمعات. وتؤكد أراء عديدة على ضرورة خضوع منظومة التعليم لمعايير وتقويم دقيق على أسس علمية ، والاهتمام ببرامج تدريب المعلم وإعداده ، ليس فقط من الناحية العلمية ، ولكن من نواح أخرى كالإعداد والمعالجة للمادة العلمية وكيفية تدريسها باستخدام تقنيات عصرية (العطروزي، ٢٠٠١، ص ٥)

وقد أشارت العديد من الادبيات التربوية إلى أن أهمية المعايير في المجال التربوي تتضح فيما يلي(السعيد، ٢٠٠٥):

- إدراك المناخ العام للنسق التربوي من خلال تحديد الرؤية والرسالة للنظام.
- تحديد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي في مدخلاته أو عملياته أو مخرجاته.
- تعطي فرصة لتجميع البيانات حول العمليات التي تحدث وعلاقتها بالمنهج النهائي.
- تساهم في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجمع الطلاب ، والتنمية المهنية المستديمة لجميع المرسين التربويين.

- **نماذج لمعايير إعداد المعلم** :

هناك الكثير من المؤسسات والجمعيات والمراكز البحثية المتخصصة والمهتمة بإعداد المعلم وتدريبه وضعت مجموعة من المعايير ورأت ضرورة توافرها

لدي المعلم وبالتالي لابد أن تراعيها برامج إعداده ، ورأت أن تلك المعايير تمثل إطارا للأداء المتوقع أن يقوم به المعلم داخل الفصل وخارجه لكي يتحسن أداؤه ويحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، وفيما يلي عرض لنماذج من هذه المعايير ما يلي:

- **معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية** :

يعد المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) الجهة أو المؤسسة الرئيسة لاعتماد المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد وضعت هذه المؤسسة ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية، وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير وهذه المعايير هي(١١- NCATE, 2000, p. 10) :

- تطوير البرامج الأكاديمية.
- نظام التقويم.
- الخبرات الميدانية.
- تنوع المعلمين.
- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
- الإدارة والمصادر والموارد.

- **معايير مؤسسة** INTASC :

وهي مؤسسة تهتم بتحديد معايير المعلم وجودة التدريس، ووضعت تلك المؤسسة عشرة معايير تمثل إطارا عاما يشمل المعايير التي يجب أن تتوافر لدى المعلم وهذه المعايير هي :

- أن يكون المعلم على وعي بمفاهيم مادته التي يقوم بتدريسها ويستطيع توفير خبرات تعلم تجعلها ذات معنى للطلاب
- أن يكون على معرفة بكيفية تعليم الطلاب ويوفر لهم فرص تعلم تدعم نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.
- أن يكون على وعي باختلاف طرق تعلم طلابه ويوفر لهم مناخاً يناسب ذلك الاختلاف .
- أن يستخدم استراتيجيات تدريس تنمي التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء لدى الطلاب.
- تفهمه لكيفية إثارة دافعية التلاميذ للمشاركة النشطة في التعلم .
- أن ينمي الاستقصاء النشط والعمل الجماعي والتفاعل داخل غرفة الصف .
- أن يخطط للتدريس معتمدا على المعرفة المتضمنة بالمادة والمتعلمين وأهداف المنهج .
- أن يعرف كيفية توظيف استراتيجيات التقويم ليضمن نمو التلاميذ عقليا واجتماعيا بشكل مستمر.
- أن يسعى لتنمية نفسه مهنيا .
- أن يحرص على إقامة علاقات جيدة مع الزملاء بالمدرسة والهيئات المجتمعية. (النجدي، ٢٠٠٥، ص ٤٠١)

وقد وضعت المؤسسة لكل معيار من تلك المعايير مجموعة من المؤشرات المعرفية والأدائية والخلقية والتي يمكن قياسها لدى المعلم.

- **معايير مؤسسة كنتاكي التربوية للتقييم والاعتماد** :

وهي مؤسسة تهتم بمعايير المعلم واعتماده ، وقد حددت مجموعة من المعايير التي ينبغي توافرها لدي المعلمين لاعتمادهم في مهنة التدريس ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي يسهل ملاحظتها وقياسها لدى المعلم وتتحدد هذه المعايير فيما يلي(Kentucky education professional standards,2008):

- تخطيط وتصميم المواقف التعليمية.
- خلق المناخ التعليمي والحفاظ عليه.
- إدارة الموقف التعليمي.
- تقييم ومتابعة نتائج التعلم
- تأمل وتقييم الموقف التعليمي.
- التعاون مع أولياء الأمور والمؤسسات المجتمعية.
- المشاركة في التنمية المهنية

- **معايير مجلس اعتماد المعلمين بالمملكة المتحدة** (Teacher Training Agency,2004,p .6):

ويقوم هذا المجلس بمنح شهادة إجازة التدريس (شهادة المعلم المؤهل) من وكالة تدريب المعلم TTA بعد أن يحقق معاييرها والتي تتلخص في المحاور التالية :

- القيم وتشمل الممارسة المهنية.
- المعرفة والفهم.
- الاهداف.
- المراقبة والتقييم.
- إدارة حجرة الدراسة.

- **معايير مجلس اعتماد المعلمين بالمملكة المتحدة** (National Council For Accreditation Of Teacher Education,2008)

ومن مهام هذا المجلس وضع معايير عالمية لمل ينبغي أن يعرفه أو يفعله المعلم وتطوير نظام قومي تطوعي لتقييم وإجازة المعلمين الذين يحققون هذه المعايير بهدف تطوير برامج إعداد المعلم ، ووضع إطار منظم لإجراءات الاعتماد وتقييم الاداء بصورة واضحة، وقد حدد هذا المجلس المعايير فيما يلي:

- التمكن من المفاهيم الاساسية وبنية العلم لتخصصه ، واتقان مهارات الدراسة والاستقصاء
- تقديم فرص للتعلم تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم

- توفير بيئة تعليمية تحفز التفاعل الاجتماعي الايجابي وتستثير الدافعية الذاتية للمتعلم.
- التخطيط للتعليم في ضوء معرفته بمحتوى المادة الدراسية وطبيعة الطلاب
- امتلاك مدى واسع من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ، ويستخدمها في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات.
- يعزز الدراسة الايجابية والاستقصاء النشط والتفاعل الصفي الداعم من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها.
- يمتلك أصول المعرفة المهنية التي تمكنه من اتخاذ القرارات الخاصة بمهنته ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني.
- يبتكر مواقف ويخلق فرصا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم.
- ينمي علاقات مع الزملاء في المدرسة وأولياء الامور وأعضاء المجتمع المحلي من اجل دعم عمليتي التعليم والتعلم.
- يمارس التفكير والتأمل على نحو مستمر في ممارساته ليقوم آثار قراراته وأفعاله على الآخرين.
- يستخدم الاستراتيجيات التقويمية المناسبة لتقويم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للمتعلم.

- **المعايير المهنية للمعلم في مصر** :

من المبادرات العربية في هذا الصدد وثيقة المعايير المهنية الصادرة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر، وقد تضمنت هذه المعايير ثمانية مجالات رئيسية تمثل الجوانب الكبرى لأداءات المعلم وهي(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩) :

- مجال التخطيط وشمل(٣) معايير تضمنت (١٢ مؤشرا).
- مجال استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل وشمل (٦) معايير وتضمنت (٢٢ مؤشرا).
- مجال المادة العلمية وشمل (٣) معايير تضمنت (١٢) مؤشراً.
- مجال تكنولوجيا التعليم وشمل (٢) معيار تضمنت (٥) مؤشرات.
- مجال السياق المجتمعي وشمل (٣) معايير تضمنت (٩) مؤشرات.
- مجال أخلاقيات المهنة وشمل (٢) معيار ، تضمنت (١٠) مؤشرات.
- مجال التقويم وشمل (٢) معيار تضمنت (٩) مؤشرات.
- مجال التنمية المستمرة وشمل (٢) معيار تضمنت (٩) مؤشرات.

- **المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس بدولة قطر (المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٩)** :

قامت هيئة التعليم برعاية المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر بتنفيذ مشروع لوضع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس بدولة قطر وقدمت الهيئة عددا من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بلغت (١٢) معيارا رئيسيا وشملت (٥٥) مؤشرا ، وهذه المعايير هي:

- تصميم خبرات تعلم تربط الطلاب بالعالم خارج المدرسة وشمل هذا المعيار(٥) معايير فرعية.
- تصميم خبرات تتميز بالمرونة والابتكار للطلبة في تعلم فاعل وشمل هذا المعيار(٣) معايير فرعية
- توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فاعل وشمل هذا المعيار (٣) معايير فرعية.
- تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة للتحدي وشمل هذا المعيار (٥) معايير فرعية.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية التعلم للطلاب وشمل هذا المعيار (٦) معايير فرعية.
- تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها ، وشمل هذا (٥) معايير فرعية.
- تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك وشمل هذا المعيار (٥) معايير فرعية.
- توظيف معرفة الطلبة وطريقة تعلمهم في دعم عمليتي التعليم والتطوير وشمل هذا المعيار(٥) معايير فرعية.
- توظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص في دعم تعلم الطلاب وشمل هذا المعيار (٣) معايير
- العمل في الفرق المهنية وشمل هذا المعيار (٤) معايير فرعية.
- التدبر في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها وشمل هذا المعيار (٥) معايير فرعية
- بناء علاقات شراكة مع الاسر وشمل هذا المعيار (٣) معايير فرعية

ومن خلال استعراض النماذج السابقة لبعض المعايير الأجنبية والعربية لإعداد المعلم يمكن القول بأنه على الرغم من تعدد وتباين المعايير التي حددتها كل مؤسسة أو جهة إلا أنه يمكن استخلاص عدد من المعايير تم الاتفاق عليها بين معظم تلك النماذج يمكن في ضوئها تقويم المعلم، وقد قام الباحثون في الدراسة بمحاولة استخلاص بعض المعايير المتفق عليها والتي لها علاقة مباشرة بالأداء التدريسي للمعلم الذي يمكن ملاحظته وقياسه، وتم تحديد المعايير التي يمكن في ضوئها تقويم الاداء التدريسي للطالب المعلم وذلك وفق للإجراءات التالية:

- الاطلاع على العديد من الدراسات والادبيات التربوية ذات الصلة بمعايير إعداد المعلم.
- الاطلاع على العديد من النماذج التي تناولت معايير لإعداد المعلم ،ومن النماذج التي تم الاطلاع عليها لمعايير إعداد المعلم ما يلي :

✓ معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية .
✓ معايير مؤسسة INTASC .
✓ معايير مؤسسة كنتاكي التربوية للتقييم والاعتماد
✓ معايير مجلس اعتماد المعلمين بالمملكة المتحدة

- ✓ المعايير المهنية للمعلم في مصر.
- ✓ المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس بدولة قطر

- ◄◄ استخلاص بعض المعايير التي تكررت في النماذج التي تناولت معايير لإعداد المعلم وتم التركيز على المعايير ذات العلاقة المباشرة بالأداء التدريسي .
- ◄◄ إعداد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة للمعلم في ضوء بعض معايير إعداد المعلم.
- ◄◄ تحديد المحاور الرئيسية لقائمة المهارات:
  - ✓ إعداد وتخطيط الدروس.
  - ✓ إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب.
  - ✓ استخدام استراتيجيات وطرق التدريس.
  - ✓ استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية.
  - ✓ السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية .
  - ✓ التمكن من مادة التخصص.
  - ✓ تقويم تعلم الطلاب.
- ◄◄ إعداد قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي.
- ◄◄ تصميم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطالب المعلم في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء السابقة.
- ◄◄ عرض الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وبعد إجراء التعديلات والمقترحات التي أبداها السادة المحكمين، تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.

- **أداة الدراسة** :

مرت عملية إعداد بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي في الدراسة الحالية بالمراحل التالية:

- **تحديد الهدف من البطاقة** :

وهو ملاحظة الاداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة من أجل تقويمه في ضوء معايير اعداد المعلم التي تم تحديدها .

- **وصف البطاقة** :

بعد أن تم التوصل لقائمة بالمهارات التدريسية اللازمة للمعلم في ضوء بعض معايير إعداد المعلم تم بناء البطاقة بناءً على تلك المهارات ، وقد اشتملت بطاقة الملاحظة على عدد (٧) محاور هي المعايير التي سبقت الاشارة إليها وتضمن كل محور عددا من المهارات الفرعية أو مؤشرات الاداء وبلغ العدد الكلي للمهارات (٦٤) مهارة موزعة على المحاور السبعة.

- **صياغة عبارات البطاقة** :

عند صياغة عبارات البطاقة (الأداءات التدريسية) المراد قياسها تم مراعاة ما يلي:

- ◄◄ أن تحتوى كل عبارة على فعل أو اداء سلوكي واحد.

- أن تصاغ العبارات بصورة إجرائية تقبل الملاحظة والقياس.
- أن تكون الاداءات الفرعية مرتبطة بصورة مباشرة بالمجالات (المعايير أو المحاور) الرئيسة.

• **طريقة التسجيل في البطاقة** :

وضعت تعليمات وارشادات واضحة للملاحظ الذي سيستخدم البطاقة منها: أن يدرس البطاقة جيدا قبل استخدامه، وأن يسجل البيانات الخاصة بالطالب المعلم موضع الملاحظة بشكل كامل قبل عملية الملاحظة.

• **التقدير الكمي لأداء الطالب /المعلم** :

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

(١) : يوضح درجات الممارسة وفق مقياس ليكرت الخماسي

درجة الأداء الممارسة				
ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز
١	٢	٣	٤	٥

فقد حُددت درجة الأداء التدريسي للطالب وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لتفسير قيم المتوسطات الحسابية للعبارات، ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥- ١=٤) ثم قسم هذا الناتج على عدد خلايا المقياس، وعلى ضوء ذلك أصبح طول الخلية الصحيح هو (٤/٥= ٠,٨٠) ثم بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهو الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح بالإمكان تصنيف قيم الأوساط الحسابية لكل عبارة من العبارات وكذلك المتوسط الكلي لكل محور كما يلي (العمر، ٢٠٠٤، ص١٢٦- ١٢٧):

- أكبر من ٤,٢٠ إلى ٤ ممتاز - أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠ جيد جداً
- أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠ جيد - أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠ متوسط
- من ١ إلى ١,٨٠ ضعيف

• **ضبط البطاقة** :

بعد إعداد البطاقة تم ضبطها للتأكد من صدقها وثباتها وقد تم ذلك كما يلي:

• **صدق البطاقة** :

تم التحقق من صدق البطاقة بطريقتين، الطريقة الأولى : صدق المحكمين حيث تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتعرف على آرائهم فيها من حيث وضوح تعليمات البطاقة وملائمة الصياغة اللغوية ودقة العبارات، وارتباط الاداءات الفرعية بالمحاور الرئيسية، وقابلية الاداءات للملاحظة، وأية ملاحظات يبدونها، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة وإخراج البطاقة في صورتها النهائية والطريقة الثانية: هي صدق الاتساق الداخلي Internal Consistence للبطاقة : وفيها معامل ارتباط محاور البطاقة بالدرجة الكلية لها، وكذلك حساب

معامل ارتباط مفردات البطاقة بالدرجة الكلية لها، كما هو موضح بالجدولين التاليين:

جدول رقم (٢): يوضح معامل الاتساق الداخلي لمحاور البطاقة

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
معامل الاتساق الداخلي	٠.٨١٣**	٠.٨٧٣**	٠.٨٨٩**	٠.٨٠٤**	٠.٥٢٠**	٠.٨٧٧**	٠.٨٠٧**

*** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)*

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمحاور.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمفردات.

جدول (٣) : يوضح معامل الاتساق الداخلي لمفردات البطاقة

الأول	الثاني		الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
٠.٧٤**	٠.٥٤**	٠.٧٠**	٠.٦٩**	٠.٩١**	٠.٨٣**	٠.٦٤**	٠.٤٧**
٠.٥٥**	٠.٣٩**	٠.٧٥**	٠.٥٦**	٠.٤٤**	٠.٨٦**	٠.٧٤**	٠.٨٨**
٠.٨٢**	٠.٥٠**	٠.٧٣**	٠.٥٦**	٠.٦٠**	٠.٨٤**	٠.٧٠**	٠.٨٧**
٠.٧٤**	٠.٧٧**	٠.٦٥**	٠.٨٢**	٠.٧٤**	٠.٦٥**	٠.٧٤**	٠.٩٣**
٠.٦٧**	٠.٨٧**	-	٠.٧٠**	٠.٨٢**	٠.٧١**	٠.٥٢**	٠.٦٩**
٠.٦٠**	٠.٦٩**	-	٠.٧٤**	٠.٦٤**	٠.٧٠**	٠.٦٢**	٠.٧٣**
٠.٦٧**	٠.٨٠**	-	-	-	٠.٥٧**	٠.٦٣**	٠.٦٥**
٠.٥٨**	٠.٥٤**	-	-	-	-	٠.٨٦**	٠.٧٠**
٠.٨٢**	٠.٦٨**	-	-	-	-	٠.٧٨**	٠.٧٤**
٠.٧٨**	٠.٧٢**	-	-	-	-	-	٠.٦٢**
٠.٧٠**	٠.٧٦**	-	-	-	-	-	-

*** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)*

- **ثبات البطاقة** :

تم حساب ثبات البطاقة بطريقة ألفا كرونباك وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – بروان، ويوضح جدول (٤) نتائج معاملات الثبات لدي عينة الدراسة.

ويتضح من الجدول (٤)أن قيم معاملات ثبات البطاقة تعد معاملات مقبولة، حيث أن قيم معامل ثبات ألفاكرونباخ وسبيرمان أعطت مستوى ثابت ومرتفع لكل محور على حدة، وللمحاور ككل مما يعطي الثقة في استخدامها للتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية بجامعة طيبة.

جدول (٤) : يوضح نتائج معاملات الثبات لدي عينة الدراسة

المحاور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	البطاقة ككل
ألفا	٠.٨٨٦	٠.٩١٢	٠.٧٧٠	٠.٧٩١	٠.٨٥٩	٠.٨٥٩	٠.٨٩٧	٠.٨٥٣
سبيرمان	٠.٩١٦	٠.٩٣٨	٠.٥٥٩	٠.٧٢٥	٠.٩١٦	٠.٧٠٩	٠.٨١٤	٠.٧٩٧

- **تطبيق أداة الدراسة** :

تم تطبيق بطاقةٍ ملاحظةٍ الاداء التدريسي على عينة الدراسة والتي تكونت من عدد (٥٠) طالبا/معلما من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية جامعة طيبة للعام الجامعي (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ)، واشتملت العينة على تخصصات أدبية وتخصصات علمية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) : يوضح عينة الدراسة

التخصص	أدبي	علمي
العدد	٣٥	١٥

- **المعالجات الاحصائية** :

بعدٍ تطبيق أداة الدراسة تم التعامل مع البيانات الناتجة عن التطبيق احصائيا من خلال برنامج SPSS وتم التوصل لنتائج الدراسة.

- **عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها** :

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة** :

ما المهارات التدريسية التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب/ المعلم في ضوء بعض معايير إعداد المعلم؟ .. تمت الإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية، من خلال التوصل للمهارات التدريسية التي ينبغي أن يتمكن منها الطالب/ المعلم في ضوء بعض معايير إعداد المعلم.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة** :

ما مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين في كلية التربية جامعة طيبة في ضوء بعض معايير إعداد المعلم ؟ .. من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة ومعالجة البيانات الناتجة عن التطبيق إحصائيا تم التوصل إلى :

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار إعداد وتخطيط الدروس** :

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار إعداد وتخطيط الدروس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى قدرة الطلاب على إعداد وتخطيط الدروس والنتائج بالنظر إلى الجدول (٦) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار إعداد وتخطيط الدروس كان على النحو التالي:

- المتوسط العام لمستوى الاداء التدريسي في ضوء هذا المعيار بلغ (٢,٠٧٨) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٠١)، وهذا يعني أن مستوى أداء المعيار كان (٢,٠٧٨ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "١,٨٠ إلى ٢,٦٠" والتي تشير إلى خيار (متوسط) على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".
- هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية لقدرة الطلاب على إعداد وتخطيط الدروس ما بين المتوسطة في بعض الجوانب والضعيفة في الجوانب الأخرى حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلاب على إعداد وتخطيط الدروس ما بين "٢,٣٢ إلى ١,٦٨".

- تحقق المعيار بدرجة (متوسطة) في عشر من إجمالي عدد المؤشرات المكونة للمعيار، والبالغ عددها (١١) مؤشرا (٢، ٦، ١١، ١، ٣، ٥، ١٠، ٨، ٩، ٤) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، على حين هنالك مؤشرا واحدا متحقق بدرجة (ضعيف) وهو رقم (٧) والذي ينص على (يصمم أنشطة إثرائية علاجية صفية ولا صفية تراعي القدرات العقلية بين الطلاب).

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة لدراسة يتضح أن مستوى الاداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار إعداد تخطيط الدروس كان بدرجة (متوسطة) وهي نتيجة ليست بالعالية وإنما تعد مقبولة، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن إعداد وتخطيط الدروس لم ينل حيزا مناسبا في المقررات التربوية التي يدرسها الطلاب حيث لا تتوافر ساعات محددة للتدريب على التدريس المصغر في لائحة كلية التربية جامعة طيبة والتي من الممكن أن توفر التدريب الكافي على عملية إعداد وتخطيط الدروس، هذا فضلا عن اعتماد الكثيرين من الطلاب المعلمين على إعدادات الدروس الجاهزة ، والتي يمكن أن يحصل عليها الطالب جاهزة من مكتبات أو مراكز تقوم بإعداد تحضيرات جاهزة للدروس في مختلف المقررات وتقوم ببيعها جاهزة للمعلمين، وهذا يتنافى مع طبيعة عملية الإعداد والتخطيط للدروس والتي تتسم بصفة مستمرة بالتجديد والتطوير والتغيير، كما يؤدي بطبيعة الحال إلى حرمان الطلاب من عملية التحضير الذهني والتي تحقق بدورها درجة عالية من الحضور للطلاب أثناء تنفيذ الدروس داخل القاعات الدراسية.

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عسقول (١٩٩٩)، دراسة عفانة وحمدان (٢٠٠٥) دراسة أسما (٢٠٠٣)، دراسة مصطفى كامل (٢٠٠١)، دراسة الدويش (١٤٢١هـ).

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب** :

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى قدرة الطلاب على إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب والنتائج يوضحها الجدول التالي:

بالنظر إلى الجدول (٧) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب كان على النحو التالي:

- المتوسط العام لمستوى الاداء التدريسي في ضوء هذا المعيار بلغ (٢,٢٧٦) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٧١)، وهذا يعني أن مستوى أداء المعيار كان (٢,٢٧٦ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "١,٨٠ إلى ٢,٦٠" والتي تشير إلى خيار (متوسط) على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

جدول (٦) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار إعداد وتخطيط الدروس مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك / %	درجة تحقق مستوى الأداء					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز			
٢	يكتب البيانات الاساسية للدرس في التحضير وعلى السبورة أو في العرض التقديمي للدرس.	ك	٧	٢٠	٢٣	-	-	٢.٣٢٠	٠.٧١٣	١
		%	١٤	٤٠	٤٦	-	-			
٦	يحدد استراتيجيات التدريس التي تجعل الطالب محورا للنشاط الصفي (الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التعلم البنائي لعب الدور ..الخ)	ك	٨	٢٢	١٧	٣	-	٢.٣٠٠	٠.٨١٤	٢
		%	١٦	٤٤	٣٤	٦	-			
١١	يصمم محتوى الدرس في صورة مواقف تعليمية مرتبطة بالواقع الحياتي للطلاب	ك	٨	٢٢	٢٠	-	-	٢.٢٤٠	٠.٧١٦	٣
		%	١٦	٤٤	٤٠	-	-			
١	يعد خطة الدرس بحيث تكون مستوفيه للعناصر الاساسية لخطة الدرس	ك	٩	٢٧	١٤	-	-	٢.١٢٠	٠.٦٧٨	٤
		%	١٨	٥٤	٢٨	-	-			
٣	يصوغ أهداف الدرس بشكل اجرائي لتكون قابلة للملاحظة والقياس	ك	٤	٣٦	١٠	-	-	٢.١٠٠	٠.٥٢٠	٥
		%	٨	٧٢	٢٠	-	-			
٥	يوزع اهداف الدرس على مجالات التعلم المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)	ك	١١	٢٣	١٦	-	-	٢.١٠٠	٠.٧٣٥	٦
		%	٢٢	٤٦	٣٢	-	-			
١٠	يدون مصادر المعلومات التي تم الاستفادة منها في التخطيط لموضوع الدرس.	ك	٨	٣١	٩	٢	-	٢.١٠٠	٠.٧٠٧	٧
		%	١٦	٦٢	١٨	٤	-			
٨	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق اهداف الدرس.	ك	١٥	١٧	١٨	-	-	٢.٠٦٠	٠.٨١٨	٨
		%	٣٠	٣٤	٣٦	-	-			
٩	يحدد اساليب وأدوات التقويم مناسبة لنواتج التعلم المستهدفة.	ك	٨	٣٤	٨	-	-	٢.٠٠٠	٠.٥٧١	٩
		%	١٦	٦٨	١٦	-	-			
٤	يحدد مستوى الإتقان المطلوب في الموضوعات أو الأهداف التي تتطلب تحديد مستوى للإتقان	ك	٢١	١٦	١٣	-	-	١.٨٤٠	٠.٨١٧	١٠
		%	٤٢	٣٢	٢٦	-	-			
٧	يصمم أنشطة إثرائية علاجية (صفية ولا صفية) تراعي القدرات العقلية بين الطلاب.	ك	٢٠	٢٦	٤	-	-	١.٦٨٠	٠.٦٢٠	١١
		%	٤٠	٥٢	٨	-	-			
المتوسط الكلي لقدرة الطلاب على إعداد وتخطيط الدروس								٢.٠٧٨	٠.٧٠١	

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك / %	درجة تحقق مستوى الأداء: ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	يثني على من يستحق الثناء من الطلاب.	ك	١٨	٢٢	١٠	-	-	٢.٨٤	٠.٧٣٨	١
		%	٣٦	٤٤	٢٠	-	-			
٢	يستخدم لغة عربية صحيحة واضحة في الشرح والمناقشات والكتابة.	ك	٢٠	٢٦	٤	-	-	٢.٦٨	٠.٦٢١	٢
		%	٤٠	٥٢	٨	-	-			
٨	يستغل وقت الحصة بفعالية دون أهدار.	ك	٢٤	٢٤	٢	-	-	٢.٥٦	٠.٥٧٧	٣
		%	٤٨	٤٨	٤	-	-			
١	يتكلم بصوت واضح يسمعه جميع الطلاب بوضوح.	ك	٢	٢٧	١٤	٧	-	٢.٥٢	٠.٧٨٩	٤
		%	٤	٥٤	٢٨	١٤	-			
٥	يربط الدرس بالدرس السابق بخبرات المتعلمين السابقة.	ك	٢	٢٤	١٢	٨	-	٢.٤٤	٠.٩٠٧	٥
		%	١٢	٤٨	٢٤	١٦	-			
٤	يستخدم السبورة بشكل جيد فيكتب عليها البيانات الأساسية وينظمها بشكل جيد.	ك	١٤	١٢	٢٠	٤	-	٢.٢٨	٠.٩٧٠	٦
		%	٢٨	٢٤	٤٠	٨	-			
١١	يستخدم التفاعل اللفظي وغير اللفظي لإثارة انتباه الطلاب (التهيئة- إثارة الدافعية- التعزيز- غلق الدرس- ملخص ختامي).	ك	١٠	١٩	٢١	-	-	٢.٢٢	٠.٧٦٤	٧
		%	٢٠	٣٨	٤٢	-	-			
٦	يحرص على أن تكون أفكاره متسلسلة.	ك	١٢	٢٠	١٤	٤	-	٢.٢	٠.٩٠٤	٨
		%	٢٤	٤٠	٢٨	٨	-			
١٢	يربط الدرس بالخبرات السابقة للطلاب.	ك	٧	٢٧	١٦	-	-	٢.١٨	٠.٦٦١	٩
		%	١٤	٣٤	٥٢	-	-			
١٤	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين عند عرضه للدرس خاصة في سرعة عرض الدرس فلا يسرع ولا يبطئ.	ك	١١	١٩	٢٠	-	-	٢.١٨	٠.٧٧٤	١٠
		%	٢٢	٣٨	٤٠	-	-			
١٣	يحث الطلاب على تطبيق المفاهيم والموضوعات التي يدرسونها في	ك	٤	٣٨	٨	-	-	٢.٠٨	٠.٤٨٨	١١
		%	٨	٧٦	١٦	-	-			

رقم العبارة	العبارة	ك %	درجة تحقق مستوى الاداء: ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	حياتهم العملية.									
١٥	ينهي الدرس بملخص (لفظي – تخطيطي أي مكتوب) يوضح أبرز مكونات الدرس وعناصره.	ك	١٠	٣٠	٦	٤	-	٢.٠٨	٠.٨٠٤	١٢
		%	٢٠	٦٠	١٢	٨	–			
٣	يستخدم صوته بطريقة فعالة فينوع من نبرات صوته ارتفاعا وانخفاضا.	ك	١٣	٢٣	١٤	–	–	٢.٠٢	٠.٧٤٢	١٣
		%	٢٦	٤٦	٢٨	–	–			
٩	ينوع اساليب التمهيد لموضوع الدرس بما يحفز دافعية الطلاب (قصة، أسئلة مثيرة للتفكير، خبرات سابقة، مقدمة شائقة، مشكلة واقعية، حدث جار، آيات قرآنية).	ك	٢١	١٠	١٦	٣	–	٢.٠٢	٠.٩٩٩	١٤
		%	٤٢	٢٠	٣٢	٦	–			
١٠	يطرح أسئلة تقيس مستويات عقلية عليا (التحليل، التفسير، التصنيف، المقارنة، التقويم الابتكار، حل المشكلات).	ك	٢١	١٦	١٣	–	–	١.٨٤	٠.٨١٧	١٥
		%	٤٢	٣٢	٢٦	–	–			
المتوسط الكلي لقدرة الطلاب على إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب								٢.٢٧٦	٠.٧٧١	

- هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية لقدرة الطلاب على إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب ما بين الجيدة في بعض الجوانب، والمتوسطة في الجوانب الأخرى حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلاب على إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب ما بين "٢,٨٤ إلى ١,٨٤".
- تحقق المعيار بدرجة (متوسطة) في أربعة عشر من إجمالي عدد المؤشرات المكونة للمعيار، والبالغ عددها (١٥) مؤشرا (٢، ٨، ١، ٥، ٤، ١١، ٦، ١٢، ١٤، ١٣، ١٥، ٣، ٩، ١٠)، وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، على حين هنالك مؤشرا واحدا متحقق بدرجة (جيدة) وهو رقم (٧) والذي ينص على (يثني على من يستحق الثناء من الطلاب).
- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة يتضح أن مستوى الاداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب كان بدرجة (متوسطة) ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن إعداد المعلمين بجامعة طيبة يفتقر إلى الخبرات المعملية

العملية حيث يتم التركيز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية، هذا فضلا عن التدريب على المواقف التدريسية (التي تساعد تحقيق التفاعل مع الطلاب) من خلال التدريس المصغر ومعامل طرق التدريس لم تفعل بالمستوى الذي يتناسب وتحقيق أهداف الخبرات المعملية العملية.

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العجمي(٢٠٠١)، والسالم (٢٠٠٥)، وأبوزيد (٢٠٠٧) ، والسالمي (Al Salmi1996).

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار استخدام استراتيجيات وطرق التدريس** :

التعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار استخدام استراتيجيات وطرق التدريس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات وطرق التدريس والنتائج يوضحها الجدول التالي:

بالنظر إلى الجدول (٨) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار استخدام استراتيجيات وطرق التدريس كان على النحو التالي:

- المتوسط العام لمستوى الاداء التدريسي في ضوء هذا المعيار بلغ (٢,١٧) وبانحراف معياري قدره (٠,٧٥٨)، وهذا يعني أن مستوى أداء المعيار كان (٢,١٧ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "١,٨٠ إلى ٢,٦٠" والتي تشير إلى خيار (متوسط) على مقياس أداة الدراسة" بطاقة الملاحظة".

- تحقق المعيار بدرجة (متوسطة) بلغت ما نسبته ٠١٠٠٪ من إجمالي عدد المؤشرات المكونة للمعيار، والبالغ عددها (٥) مؤشرات، وهي ذات الأرقام (٣، ٤، ٦، ٢، ٥، ١) وهي مرتبة وفقاً لأعلى المتوسطات الحسابية.

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة يتضح أن مستوى الاداء التدريسي للطلاب عينة الدراسة في ضوء معيار استخدام استراتيجيات وطرق التدريس كان بدرجة (متوسطة)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى افتقار مقررات طرق التدريس بكلية التربية جامعة طيبة إلى الجوانب التطبيقية والتركيز بشكل أساسي على الجانب المعرفي النظري لكل استراتيجية وطريقة، حيث أنه على الرغم من تنوع وتوافر مقررات طرق التدريس (طرق ١، وطرق٢) في برنامج إعداد المعلم بجامعة طيبة إلا أنها لم تقدم هذه الطرق والاستراتيجيات بأسلوب النمذجة Modeling، والذي يوضح آليات وأساليب تنفيذ هذه الاستراتيجيات والطرق داخل القاعات الدراسية وتدريب الطلاب عليها بشكل عملي.

- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السالم (٢٠٠٩)، ودراسة عفانة وحمدان (٢٠٠٥) ودراسة النهار (٢٠٠٠)، ودراسة إبراهيم وآخرون (١٩٩٤).

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار استخدام استراتيجيات وطرق التدريس مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك/%	درجة تحقق مستوى الأداء					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز			
٣	يوظف أساليب الحوار الجيد والمناقشة المفتوحة بينه وبين الطلاب.	ك	٣٣	١٣	٤	-	-	٢.٤٢	٠.٦٤٢	١
		%	٦٦	٢٦	٨	-	-			
٤	يعالج المحتوي اللفظي إلى صور وأشكال تخطيطية ورسوم بيانية.	ك	١٠	١٥	٢١	٤	-	٢.٣٨	٠.٩٠١	٢
		%	٢٠	٣٠	٤٢	٨	-			
٦	يوفر فرصا كافية لتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي في مجال موضوع التعلم.	ك	٨	١٩	٢٣	-	-	٢.٣	٠.٧٣٥	٣
		%	١٦	٣٨	٤٦	-	-			
٢	يستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة مثل: الحوار والمناقشة والعصف الذهني والتعلم البنائي ولعب الأدوار.	ك	٨	١٩	١٠	٣	-	٢.١٦	٠.٧٦٥	٤
		%	١٦	٥٨	٢٠	٦	-			
٥	يستخدم مهام وأنشطة محددة تشجع على التعلم التعاوني من خلال مجموعات الطلاب.	ك	١٧	١٩	١٤	-	-	١.٩٤	٠.٧٩٣	٥
		%	٣٤	٣٨	٢٨	-	-			
١	يستخدم استراتيجيات تدريس تتمركز حول الطالب (الاستقراء- الاكتشاف- حل المشكلات).	ك	١٧	٢٤	٩	-	-	١.٨٤	٠.٧١٠	٦
		%	٣٤	٤٨	١٨	-	-			
المتوسط الكلي لقدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات وطرق التدريس								٢.١٧	٠.٧٥٨	

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية** :

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى قدرة الطلاب على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية والنتائج:بالنظر إلى الجدول (٩) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية كان على النحو التالي:

- المتوسط العام لمستوى أداء المعيار بلغ (١,٩٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٨١٥)، وهذا يعني أن مستوى أداء المعيار كان (١,٩٢ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "١,٨٠ إلى ٢,٦٠" والتي تشير إلى خيار (متوسط) على مقياس أداة الدراسة" بطاقة الملاحظة".
- هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية لقدرة الطلاب على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية ما بين المتوسطة في بعض الجوانب والضعيفة في الجوانب الأخرى حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلاب ما بين "٢,١٨ إلى ١,٥٦".
- تحقق المعيار بدرجة (متوسطة) في أربعة من إجمالي عدد المؤشرات المكونة للمعيار، والبالغ عددها (٦) مؤشرا (٦، ٣، ١، ٢) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، على حين هنالك مؤشران متحققان بدرجة (ضعيف) وهما رقم (٥) والذي ينص على (يحسن تشغيل الأجهزة داخل الصف) ورقم (٤) والذي ينص على (يوظف الحاسوب في التدريس).

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة يتضح أن مستوى الأداء التدريسي في ضوء معيار استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية كان بدرجة (متوسطة)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن استخدام الطلاب للوسائل وتقنيات التعليم ما زال لم يخرج من النمط التقليدي والمتمثل في التدريب على بعض الوسائل التعليمية التقليدية القديمة، وأن هناك نقصا في كفايات استخدام الطلاب للأدوات والوسائل والأجهزة التكنولوجية الحديثة، وأن الطلاب في حاجة ماسة لبرامج تدريبية لتنمية كفايات توظيف تكنولوجيا المعلومات لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجندي (٢٠٠٥)، ودراسة إبراهيم (١٩٩٩) ودراسة الفرا (١٩٩٣)، ودراسة حسان (١٩٩٢)، ودراسة عدوان وفاشة (١٩٩٣).

جدول (٩) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك / %	درجة تحقق مستوى الاداء: ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبه
٦	يطور استخدام الوسيلة التعليمية وفق احتياجات الموقف.	ك	٤	٣٥	٩	٣	-	٢.١٨	٠.٩٢٩	١
		%	٨	٧٠	١٨	٤	-			
٣	يستخدم خامات بيئية بسيطة في انتاج وسائل تستخدم في التدريس الصفي.	ك	٨	٢٩	١٣	-	-	٢.١	٠.٦٤٧	٢
		%	١٦	٥٨	٢٦	-	-			
١	يستخدم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة لأهداف وموضوع الدرس لتيسير استيعاب المادة العلمية واثارة التفكير.	ك	١٧	٢١	٦	٦	-	٢.٠٢	٠.٩٧٩	٣
		%	٣٤	٤٢	١٢	١٢	-			
٢	يهيئ البيئة الصفية المناسبة التى تناسب تدريس موضوع الدرس(من تجهيزات مادية واضاءة وتهوية ...الخ).	ك	١٥	٢٧	٦	٢	-	١.٩	٠.٧٦٣	٤
		%	٣٠	٥٤	١٢	٤	-			
٥	يحسن تشغيل الأجهزة داخل الصف	ك	٢٥	١٩	٦	-	-	١.٧٤	٠.٩٦٥	٥
		%	٥٠	٣٨	١٢	-	-			
٤	يوظف الحاسوب في التدريس	ك	٣٢	١٢	٢	٤	-	١.٥٦	٠.٩٠٧	٦
		%	٦٤	٢٤	٤	٨	-			
المتوسط الكلي لقدرة الطلاب على استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية								١.٩٢	٠.٨١٥	

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية**.:

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية تم حساب التكرارات

والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى تمتع الطلاب بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك	درجة تحقق مستوى الأداء					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز			
٥	يثق في نفسه ولا يتردد أو يخاف أثناء الشرح.	ك	٤	٣٧	٩	-	-	٣.١	٠.٥٠٥	١
		%	٨	٧٤	١٨	-	-			
٤	يحرص على تحقيق العدالة والانصاف في معاملة الطلاب.	ك	٦	٣٥	٩	-	-	٣.٠٦	٠.٥٥٠	٢
		%	١٢	٧٠	١٨	-	-			
٣	يظهر القدوة الحسنة للطلاب في الالتزام بمظهره.	ك	١٢	٣٤	٤	-	-	٢.٨٤	٠.٥٤٩	٣
		%	٢٤	٦٨	٨	-	-			
٦	يعالج المواقف الطارئة والسلوكيات الخاطئة بطرق تربوية.	ك	٢٥	٢١	٤	-	-	٢.٥٨	٠.٦٤٢	٤
		%	٥٠	٤٢	٨	-	-			
١	يتحلى بالصبر وضبط النفس.	ك	٧	١٦	٢١	٦	-	٢.٥٢	٠.٨٨٦	٥
		%	١٤	٣٢	٤٢	١٢	-			
٧	يجمع بين اللين والشدة في معاملة الطلاب.	ك	24	26	-	-	-	٢.٥٢	٠.٥٠٥	٦
		%	48	52	-	-	-			
٢	يستخدم مبدأ الثواب والعقاب بشكل واضح.	ك	٣٠	١٦	٤	-	-	٢.٤٨	٠.٦٤٧	٧
		%	٦٠	٣٢	٨	-	-			
المتوسط الكلي لتمتع الطلاب بالسمات الشخصية والعلاقات الاجتماعية								٢.٧٢٩	٠.٦١٢	

بالنظر إلى الجدول (١٠) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية كان على النحو التالي:

- المتوسط العام لمستوى أداء المعيار بلغ (٢,٧٢٩)، وبانحراف معياري قدره (٠,٦١٢)، وهذا يعني أن مستوى الأداء التدريسي في ضوء هذا المعيار كان (٢,٧٢٩من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "٢,٦٠ إلى ٣,٤٠" والتي تشير إلى خيار (جيد) على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".
- هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية لقدرة الطلاب في معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية ما بين الجيدة في بعض الجوانب والمتوسطة في الجوانب الأخرى حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلاب ما بين "٣,١ إلى ٢,٤٨".
- تحقق المعيار بدرجة (جيدة) في ثلاثة من إجمالي عدد المؤشراتٍ المكونة للمعيار، والبالغ عددها (٧) مؤشرات (٥، ٤، ٣) وهي مرتبة وفقا لأعلى المتوسطات الحسابية، وأن هناك أربعة مؤشرات متحققة بدرجة (متوسطة) وهي رقم(٦، ١، ٧، ٢).
- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية كان بدرجة (جيدة) وهي نتيجة تعد مقبولة، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى حرص الطلاب (عينة الدراسة) وهم بمدينة الرسول صلى الله عليه وسلم على التحلي بصفات المعلم المسلم الذي عليه أن يتحلى بالصبر ويستخدم الثواب في موضعه والعقاب في موضعه ، ويظهر القدوة الحسنة للطلاب، ويجمع بين الشدة واللين في التعامل مع الطلاب، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى برنامج إعداد الطلاب بكلية التربية جامعة طيبة وما يتمتع به من الحرية والمساواة في التعامل مع الطلاب والذي ينعكس بدوره على سلوك الطلاب وإعطائهم الثقة وضبط النفس في التعامل مع المتعلمين داخل القاعات الدراسية.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العلي (٢٠٠٧)، ودراسة العاجز وحماد (١٩٩٩) ودراسة إبراهيم (١٩٩٩).

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار التمكن من مادة التخصص** :

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار التمكن من مادة التخصص تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى قدرة الطلاب على التمكن من مادة التخصص والنتائج يوضحها الجدول (١١): بالنظر إلى الجدول (١١) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار التمكن من مادة التخصص كان على النحو التالي:

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار التمكن من مادة التخصص مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك	درجة تحقق مستوى الأداء					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز			
٥	يختار الامثلة والادلة المناسبة لتوضيح الأفكار والمفاهيم المطروحة والاقناع بها.	ك	٦	١٨	٢٣	٣	-	٢.٤٦	٠.٧٨٩	١
		%	١٢	٣٦	٤٦	٦	-			
٢	يقرأ النصوص الواردة بالدرس قراءة صحيحة.	ك	٢٩	٢١	-	-	-	٢.٤٢	٠.٤٩٩	٢
		%	٥٨	٤٢	-	-	-			
٦	يربط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية الموجودة في الدرس.	ك	١٠	٢٠	٢٠	-	-	٢.٢	٠.٧٥٦	٣
		%	٢٠	٤٠	٤٠	-	-			
١	يربط المادة العلمية للدرس بحياة الطالب بطريقة مناسبة.	ك	١٣	١٨	١٩	-	-	٢.١٢	٠.٧٩٩	٤
		%	٢٦	٣٦	٣٨	-	-			
٣	يعرض أفكار الدرس ومفاهيمه بشكل مترابط يبرز العلاقات المنطقية بينها.	ك	١١	٢٧	١٢	-	-	٢.٠٢	٠.٦٨٥	٥
		%	٢٢	٥٤	٢٤	-	-			
٩	يتمكن من عمليات العلم في تدريسه لمادته (الاستقراء- الاستنتاج- الاستنباط- التحليل)	ك	١٤	٢٦	١٠	-	-	١.٩٢	٠.٦٩٥	٦
		%	٢٨	٥٢	٢٠	-	-			
٤	يميز بدقة بين المفاهيم والمصطلحات الواردة في موضوع الدرس.	ك	٢٠	١٨	١٢	-	-	١.٨٤	٠.٨٩١	٧
		%	٤٠	٣٦	٢٤	-	-			
٨	يعقد المقارنات بين المفاهيم والمصطلحات الموجودة في الدرس لتحديد أوجه الشبه والاختلاف.	ك	١٩	٢١	١٠	-	-	١.٨٢	٠.٧٤٨	٨
		%	٣٨	٤٢	٢٠	-	-			
٧	يستخدم مصادر المعرفة المتنوعة(الاقراص المدمجة، الانترنت...الخ) للحصول على المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس.	ك	٣٣	١٥	٢	-	-	١.٣٨	٠.٥٦٧	٩
		%	٦٦	٣٠	٤	-	-			
المتوسط الكلي لتمكن الطلاب من مادة التخصص								٢.٠٢	٠.٧٠٣	

- المتوسط العام لمستوى أداء المعيار بلغ (٢,٠٢)، وبانحراف معياري قدره (٠,٧٠٣) وهذا يعني أن مستوى الأداء التدريسي في ضوء هذا المعيار كان (٢,٠٢ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "١,٨٠ إلى ٢,٦٠" والتي تشير إلى خيار (متوسط) على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".
- هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية لتمكن الطلاب من مادة التخصص ما بين المتوسطة في بعض الجوانب والضعيفة في الجوانب الأخرى حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلاب على هذا المعيار ما بين "٢,٤٦ إلى ١,٣٨".
- تحقق المعيار بدرجة (متوسطة) في ثماني من إجمالي عدد المؤشرات المكونة للمعيار، والبالغ عددها (٩) مؤشرات (٥، ٢، ٦، ١، ٣، ٩، ٤، ٨) وهي مرتبة وفقاً لأعلى المتوسطات الحسابية، على حين هنالك معياراً واحداً متحقق بدرجة (ضعيف) وهو رقم (٧) والذي ينص على (يستخدم مصادر المعرفة المتنوعة- الاقراص المدمجة، الانترنت...الخ- للحصول على المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس).
- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار التمكن من مادة التخصص كان بدرجة (متوسطة)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات التي تدرس بكليات التربية سواء مقررات التخصص أو التربوية فقليلاً ما يتوافر فيها عمليات الربط الرأسي والأفقي والتكامل والعلاقات بين هذه المقررات ونادراً ما ترتبط هذه المقررات بالبيئة الحياتية للمتعلمين، هذا فضلاً عن ضعف ميل الطلاب إلى استخدام مصادر المعرفة المتنوعة، وذلك لعدم تدريبهم على استخدام مثل هذه المصادر وقلة اطلاعهم على الجديد منها.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عدوان وفاشة (١٩٩٣)، ودراسة الخطيب وعاشور (١٩٩٦)، ودراسة فضل الله وسالم (٢٠٠٤).

- **مستوى الأداء التدريسي للطلاب في ضوء معيار تقويم تعلم الطلاب** :

للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار تقويم تعلم الطلاب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير مدى قدرة الطلاب على تقويم تعلم الطلاب والنتائج يوضحها الجدول(١٢): بالنظر إلى الجدول (١٢) يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء تقويم تعلم الطلاب كان على النحو التالي:

- المتوسط العام لمستوى أداء المعيار بلغ (٢,٠٤٤)، وبانحراف معياري قدره (٠,٧٠٤)، وهذا يعني أن مستوى الأداء التدريسي في ضوء هذا المعيار كان

(٢,٠٤٤ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الخماسي ليكرت "١,٨٠ إلى ٢,٦٠" والتي تشير إلى خيار (متوسط) على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

جدول (١٢) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير أداء الطلاب على عبارات معيار تقويم تعلم الطلاب مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	ك / %	درجة تحقق مستوى الاداء: ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٨	يوجه الاسئلة التقويمية إلى أكبر عدد ممكن من الطلاب.	ك	٢	٣١	١٧	-	-	٢.٣	٠.٥٤٤	١
		%	٤	٦٢	٣٤	-	-			
٦	يهتم في التقويم بالمستويات العقلية العليا (التحليل – التفسير- التصنيف المقارنة – التقويم – الابتكار وحل المشكلات)	ك	٦	٣١	٨	٥	-	٢.٢٤	٠.٧٩٧	٢
		%	١٢	٦٢	١٦	١٠	-			
٣	يهتم بتقويم مختلف جوانب التعلم (المعرفية ، الوجدانية ، المهارية)	ك	٨	٢٣	١٩	-	-	٢.٢٢	٠.٧٠٨	٣
		%	١٦	٤٦	٣٨	-	-			
٢	يطرح أسئلة متنوعة أثناء الدرس وبعد الانتهاء منه.	ك	٨	٢٦	١٦	-	-	٢.١٦	٠.٦٨١	٤
		%	١٦	٥٢	٣٢	-	-			
٤	يستخدم التقويم (القبلي- البنائي- الختامي) في تقويم تعلم الطلاب.	ك	٨	٣٢	١٠	-	-	٢.٠٤	٠.٦٠٥	٥
		%	١٦	٦٤	٢٠	-	-			
٧	يستفيد من نتائج التقويم في تقديم التغذية الراجعة المناسبة بمناقشة الاخطاء وتصويبها ، وتقديم النماذج المثالية.	ك	١٣	٢٦	٨	٣	-	٢.٠٢	٠.٨٢٠	٦
		%	٢٦	٥٢	١٦	٦	-			
٩	يكلف الطلاب بنشاطات ذاتية (قراءات –تقديم تقرير- أبحاث).	ك	١٤	٢٤	١٢	-	-	١.٩٦	٠.٧٢٧	٧
		%	٢٨	٤٨	٢٤	-	-			
١٠	يوجه تقويم الطالب لذاته ولأقرانه.	ك	١٧	١٨	١٥	-	-	١.٩٦	٠.٨٠٧	٨
		%	٣٤	٣٦	٣٠	-	-			
٥	يستخدم أساليب تقويم متنوعة لقياس مدى استيعاب الطلاب لمحتوى التعلم (أسئلة شفوية –مقالية- موضوعية)	ك	١٨	٢٢	١٠	-	-	١.٨٤	٠.٧٣٨	٩
		%	٣٦	٤٤	٢٠	-	-			
١	يهتم بمتابعة التعيينات والانشطة المنزلية.	ك	١٩	٢٧	٤	-	-	١.٧	٠.٦١٤	١٠
		%	٣٨	٥٤	٨	-	-			
المتوسط الكلي لقدرة الطلاب على تقويم التعلم								٢.٠٤٤	٠.٧٠٤	

◄◄ هناك تفاوت في التقديرات التفصيلية لتقويم تعلم الطلاب ما بين المتوسطة في بعض الجوانب والضعيفة في الجوانب الأخرى حيث تراوحت متوسطات تقديرات الطلاب على تقويم تعلم الطلاب ما بين "٢,٣ إلى ١,٧".

- تحقق المعيار بدرجة (متوسطة) في تسع من إجمالي عدد المؤشرات المكونة للمعيار، والبالغ عددها (١٠) مؤشرات (٨، ٦، ٣، ٢، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١، ٥) وهي مرتبة وفقاً لأعلى المتوسطات الحسابية، على حين هنالك مؤشراً واحداً متحقق بدرجة (ضعيف) وهو رقم (١) والذي ينص على (يهتم بمتابعة التعيينات والأنشطة المنزلية).
- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال ملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة يتضح أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معيار تقويم تعلم الطلاب كان بدرجة (متوسطة)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أهمية عملية تقويم تعلم الطلاب إلا أن موضوع التقويم في حد ذاته يدرس في بعض كليات التربية (ومنها كلية التربية جامعة طيبة) على أنه أحد موضوعات مقرر مثل أسس المناهج وطرق التدريس وقلما يتم تدريسه على مستوى البكالوريوس كمقرر مستقل إلا في القليل من كليات التربية، ولا شك أن مرحلة التقويم تعد من أميز المراحل وتحتاج إلى الكثير من المهارات، وبالتالي فإن الطلاب في حاجة ماسة لدراسة التقويم كموضوع أو مقرر مستقل بذاته ووحداته الدراسية للاستفادة بأكبر قدر ممكن من أبعاد عملية التقويم المتمثلة في أساليبه ووسائله وأنواعه وطرقه ومهاراته.
- وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم وآخرون (١٩٩٤)، ودراسة الجرجاوي ونشوان (٢٠٠٦)، ودراسة العليمات (٢٠١٠)، ودراسة عفانة وحمدان (٢٠٠٥) ودراسة أسما (٢٠٠٣).

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة** :

والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم يمكن أن تعزي إلى طبيعة التخصص (علمي- أدبي) ؟ .. للتعرف على الفروق في الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء معايير إعداد المعلم تبعا لاختلاف متغير التخصص (علمي- أدبي) استخدم الباحثون اختبار T-test لتوضيح دلالة بين أداء طلاب الأدبي وطلاب العلمي، والنتائج يوضحها الجدول (١٣): بالنظر إلى الجدول (١٣) يتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ للأداء التدريسي الكلي بين طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي لصالح طلاب العلمي . كما توضح نتائج الجدول أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية طلاب التخصص الأدبي وطلاب التخصص العلمي في معياري استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية، والسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، وإن كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خمس من محاور بطاقة الملاحظة لصالح طلاب العلمي.

جدول (١٣): نتائج اختبار "ت" للفروق في الأداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة وفقا لمتغير التخصص

محور الأداء	طلاب الأدبي		طلاب العلمي		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
إعداد وتخطيط الدروس	٢١.٤	٤.٦	٢٦.٣	٥.٤	٣.٢٤	٠.٠٠٢
إدارة الصف والتفاعل مع الطلاب	٣١.٨	٦.٤	٣٩.٧	٨.٣	٣.٦٤	٠.٠٠١
استخدام استراتيجيات وطرق التدريس	١٢.٥	٣.٢	١٤.٤	٢.٥	٢.٠٩	٠.٠٤٢
استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية	١٠.٩	٢.٧	١٢.٩	٤.٧	١.٩٦	٠.٠٥٥
السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية	١٩.٥	٣.٥	١٨.٣	٢.٣	١.٢١	٠.٢٣٤
معيار التمكن من مادة التخصص	١٧.٢	٣.٨	٢٠.٥	٤.٩	٢.٦	٠.٠١٤
تقويم تعلم الطلاب	١٩.٢	٤.٧	٢٣.٤	٥.٠٤	٢.٩	٠.٠٠٦
الأداء الكلي	١٥١.٨	٢١.٦	١٧٣.٧	٣٤.١	٢.٧٤	٠.٠٠٩

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طبيعة دراسة طلاب التخصص العلمي تحتاج إلى الحسابات والتفكير المنطقي والتحليلي كما أن هناك جوانب عملية تطبيقية يكتسبونها من خلال دراساتهم في تخصصاتهم العلمية مما ينعكس بدوره على أدائهم التدريسي بصورة أفضل داخل القاعات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العاجز وحماد (١٩٩٩).

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثون بما يلي:

- الإفادة من قائمة المهارات التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، في تطوير برنامج إعداد المعلم ، وتفعيلها في المقررات الدراسية ، والتدريب الميداني .
- الإفادة من بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي التي تم إعدادها في الدراسة الحالية في تقويم الطلاب في التدريب الميداني.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي والميداني في مقررات الاعداد التربوي والمهني بكليات التربية على نحو يحقق النتائج المرجوة من تبني المعايير المهنية اللازمة لإعداد المعلم.
- التأكيد على ضرورة ممارسة الطالب/ المعلم لمهارات إعداد وتخطيط الدروس بشكل فعلي داخل قاعات الدراسة بكليات التربية ، وأن تتضمن اختبارات مقررات طرق التدريس أسئلة تطبيقية لكيفية التخطيط للدرس حتى يتمكن الطالب المعلم من مهارات إعداد وتخطيط الدروس ولا يلجأ لشراء تحضيرات جاهزة من الجهات التي تعد تحضيرات جاهزة لمختلف المقررات والمراحل الدراسية.
- عقد ندوات، ودورات تدريبية وورش عمل مستمرة للطلاب المعلمين قبل واثناء فترة التدريب الميداني تعرفهم بالمهارات التدريسيةِ التي ينبغي عليهم اكتسابها حتى ينجحوا في عملهم كمعلمين مستقبلا.

- تضمين مقررات كلية التربية بجامعة طيبة مقرراً مستقلاً حول التقويم التربوي يتعرف الطلاب من خلاله على أساليب التقويم ووسائله وأنواعه وطرقه ومهاراته.
- ضرورة دراسة طلاب كلية التربية جامعة طيبة لمقرر مستقل في التدريس المصغر قبل نزولهم للتدريب الميداني بالمدارس، كما يحدث في بعض كليات التربية ببعض الدول العربية، ككلية التربية جامعة الازهر بمصر حيث يدرس الطلاب مقرراً بعنوان التدريس المصغر له جانبان : نظري ، وعملي قبل نزولهم التربية العملية أو الميدانية كما يسميها البعض.

- **مقترحات الدراسة** :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثون ما يلي:

- إجراء دراسة تسعي لتمنيه الاداء التدريسي لطلاب كلية التربية جامعة طيبة في ضوء قائمة المهارات التي توصلت لها الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تطبق على طالبات كلية التربية جامعة طيبة حيث إن الدراسة الحالية تم تطبيقها على الطلاب فقط.
- دراسة مسحية حول الكفايات المهنية والحاجات التدريبية لطلاب كلية التربية جامعة طيبة.

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم ، عبد الله محمد؛ وعبد المقصود، محمد إسماعيل (١٩٩٤). تطوير برنامج التربية العملية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية – جامعة الإسكندرية. القاهرة: رابطة التربية الحديثة، مجلة دراسات تربوية، مجلد (١٠)، الجزء (٧٨).
- إبراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بجامعة الموصل من منظور الطلبة والمعلمين والمشرفين ومدراء المدارس. عمان: مجلة اتحاد الجامعات العربية ع ٣٦.
- أبو دف ، محمود (١٩٩٧) . المعلم الفلسطيني على أعتاب لبقرن الحادي والعشرين الأدوار والسمات والمقومات ، ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي المنعقد بقاعة المؤتمرات ، غزة الجامعة الإسلامية .
- أبوزيد، لمياء (٢٠٠٧). مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم، المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المجلد الرابع.
- الأستاذ، محمود (٢٠٠٧). التحول من ثقافة الأهداف إلى فضاءات المعايير والمستويات مدخل لتطوير الأداء التدريسي للمعلم في المدرسة الفاعلة. المؤتمر الثاني للعلوم والتقنية الجامعة الإسلامية بغزة – فلسطين.
- البابطين، عبد العزيز (١٩٩٦). "تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية- جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان"، رسالة الخليج العربي، العدد الثامن والخمسون، ص٢١.
- الشبيتي ، ضيف الله (١٩٩٥). عوامل التنبؤ بدرجات طلاب جامعة أم القرى في مادة التربية العملية ، المجلة التربوية ، المجلد ٩ ، جامعة الكويت .
- الجرجاوي، زياد؛ نشوان، جميل عمر (٢٠٠٦). تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات، جامعة الأقصى، غزة، ديسمبر .

- الجسار، سلوى والتمار، جاسم، (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية مجلة العلوم التربوية جامعة قطر – كلية التربية العدد 5 .
- الجندي ، علياء عبد الله (٢٠٠٥). فعالية الوحدات النسقية في تنمية كفايات توظيف تكنولوجيا المعلومات لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السابع عشر، العدد الأول.
- الحبيب ، علي والحبيب، ليلى (١٩٩٤). جدوى التدريب الميداني في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني بكلية التربية جامعة الكويت ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 34 .
- الحمد، عبد الرحمن أحمد (٢٠٠٨). آراء مدرسات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت حول أدائهن التدريسي. المجلة التربوية،جامعة الكويت مجلد ٢٢ العدد (٨٦).
- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، أحمد محمود؛ عاشور؛ محمد (١٩٩٦). استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات مستقبلية، مركز دراسات المستقبل العدد الأول، يوليو.
- الخطيب، محمد إبراهيم(١٩٩٠م). فاعلية استخدام برنامج تدريبى مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- الدويش، محمد عبد الله (٢٠٠٠). تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بمنطقة الرياض في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة، رسالة ماجستير ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الديب، فتحي (١٩٩٣). تقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية، العدد ١.
- الزعبي، طلال عبد الله؛ السلامات ، محمد خير الله (٢٠١٠). امتلاك معلمي العلوم للمعايير الاردنية من وجهة نظرهم ، ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي مادة العلوم، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، ص ص ٣١- ٦١.
- الزهراني ، محمد (٢٠٠٩). واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيلهم، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- السالم، سلوى (٢٠٠٥). مهارات تدريس النحو لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- السالم، عبير صالح عبد الله (٢٠٠٩). تقويم أداء معلمات اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير التدريس الحقيقي "دراسة تقويمية تطويرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العاجز ، فؤاد ؛ والبنا ، محمد (٢٠٠٣). تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء، مجلة الجامعة الإسلامية، ١١ ،(١).
- العاجز، فؤاد وحماد، خليل،(١٩٩٩). أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية "دراسة تقويمية"، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد السابع العدد الأول، صص ٥٤- ١٠٦
- العجمي ، محمد حسين (٢٠٠٧) . المشاركة المجتمعية والادارة الذاتية للمدرسة. مصر: المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .
- العجمي، محمد صالح (٢٠٠١). تقويم أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
- العطاب، نادية (٢٠٠٤) فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس . تكوين المعلم: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.

- العطروزي، محمد نبيل (٢٠٠١).إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. مناهج التعليم والثورة التكنولوجية المعاصرة: الجمعية المصرية للمناه وطرق التدريس . مصر. جامعة عين شمس.
- العلي، ريم عبد العزيز محمد (٢٠٠٧). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.
- العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٦). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الاسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطقة بهم من وجهة نظر طلبتهم ، مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين: كلية التربية. م ٧.ع ٣.
- العمر، بدران عبد الرحمن(٢٠٠٤). التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام برنامج SPSS ، الرياض: معهد الدراسات الصحية.
- الغريب، رمزية (١٩٩٨). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفرا ، فاروق حمدي (١٩٩٦). تقويم برامج المعلمين أثناء الخدمة بالتعليم الأساسي بقطاع غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، (١)، ديسمبر.
- الفرا، عبد الله عمر (١٩٩٣). أهم المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية بجامعة صنعاء. المجلة العربية للتربية، ع٢.
- الفرا، إسماعيل صالح (٢٠٠٤). تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم ، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من٣- ٢٠٠٤/٧/٥ م
- الكندري، عبد الله وآخران(١٩٩٨). تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الخمسون، يوليو.
- اللقاني ،أحمد حسين ، والجمل ، علي أحمد(١٩٩٨) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس .ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٧٨). تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية القاهرة: عالم الكتب.
- المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٩): مشروع المعايير المهنية الوطنية للمعلمين ، وقادة المدارس قطر على الرابط http//www .education .gov.qa /sec/educationin stite /pdo/–npstsl
- المصري ، وائل سلامة (٢٠٠٥). استراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية وأثرها على بعض نواتج التعليم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى وعين شمس، البرنامج المشترك، مصر.
- المغيدى ، الحسن محمد (١٩٩٨). تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة فيصل المنطقة الشرقية. عمان: مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٣٣.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٢ م). مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى القاهرة ، يناير.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٤). تقديم المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم. المجلد الثاني. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦). المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. المجلد الرابع عشر. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس النجدي، عادل رسمي حماد علي (النجدي، ٢٠٠٥).الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية . مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس٢٦٠- ٢٧ يوليو
- النهار، تيسير (٢٠٠٠). استراتيجية مقترحة للتربية العملية في ضوء بعض الخبرات المتقدمة. عمان: مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٣٧.
- الهاشل، سعد جاسم ؛ ومحمد، محمد عودة (١٩٩٠). تقويم أثر التربية العملية في إكساب الطلب المعلم الكفايات التعليمية. الكويت: جامعة الكويت.

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩) وثيقة المعايير المهنية للمعلم النسخة الأولى، متاحة على الرابط: http/www .naqaae. org ./main /php /book /linex.php?action=view.lid=283
- إلياس، أسما جرجس (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات - المعلمات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل . الإحساء: رسالة التربية وعلم النفس، العدد (١٦).
- تركي، ذياب (١٩٩٩). ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية (دراسة تقويمية). عمان: مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٢٦، العدد١ .
- جبر ، نبيل داود (٢٠٠٢). تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
- حمدان، محمد زياد (١٩٩٢). التربية العملية في دول الخليج العربي: واقعها وسبل تطويرها. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط١.
- حمدان، محمد حسان (١٩٩٣). التربية العملية الميدانية: أهميتها وكفايتها وممارساتها عمان: دار التربية الحديثة.
- حمود محمد العليمات (٢٠١٠). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا (مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٢٦٥ – ص ٢٩٨ يونيو.
- دياب ، إسماعيل محمد، و البنا، عادل السعيد (٢٠٠١). تقويم جودة الأداء الجامعي مصر: المكتبة المصرية.
- رجب، مصطفى (١٩٩٥). التقويم التربوي: تطورات واتجاهات مستقبلية. المجلة العربية للتربية. م ١٥. ع ٢.
- رضا مسعد السعيد(٢٠٠٥). المعايير المهنية للمعلم ، الصحيفة الإلكترونية لكلية الترنية ، جامعة المنوفية ، متاح على الرابط: http//www .mbadr. net/ articles /vew. asp?id:39
- رفاع، سعيد محمد(١٩٩٣). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب السعودية، رسالة الخليج العربي، العدد الخامس والأربعين.
- زياد الجرجاوي وجميل عمر نشوان (٢٠٠٦). تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات، جامعة الأقصى، غزة، ديسمبر .
- زيتون،حسن حسين (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية.. القاهرة ، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٤). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٩). التدريس: نماذجه ومهاراته. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر . تكوين المعلم :الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . مصر: جامعة عين شمس٢١٠- ٢٢ يوليو ٢٠٠٤
- سامي، عدوان ؛ وفوليت ، فاشة ، (١٩٩٣). تقويم برنامج تأهيل المعلمين أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين الملتحقين بالبرنامج، المؤتمر التربوي الأول تطوير التعليم في الأرض المحتلة من أبن نبدأ، جامعة الأزهر، غزة، أكتوبر.
- سعيد، محمد السيد (٢٠٠٢ م). برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس الحديث النبوي لدى معلم التربية الدينية الإسلامية في ضوء مدخل التكامل بين فروعها في المرحلة الإعدادية ، كلية التربية ،جامعة طنطا المؤتمر العلمي السابع الجزء الثاني.
- سكر، ناجي رجب، الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٥) .مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر. مناهج التعليم والمستويات المعيارية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.

- شحاته، حسن؛ النجار ، زينب(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية .القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- شريف، غانم؛ عيسى، حنان(١٩٩٣). الاتجاهات المعاصرة في التدريب في أثناء الخدمة التعليمية الرياض: دار العلوم .
- شعبان، حفني شعبان (١٩٩٨). برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية في أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم الفعلية ، مجلة كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة ، العدد الثامن والعشرون ، الجزء الأول يناير.
- شلبي ، احمد سمير السيد (٢٠٠٥). تقويم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الاعدادية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، شبين الكوم ، المنوفية.
- صبري، ماهر إسماعيل؛ الرافعي، محب كامل . (٢٠٠٨). التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- عامر، صفاء عبد الله أبو زيد(١٩٩٥). برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية لشعبة التعليم الابتدائي لكليات التربية في ضوء الكفايات الأكاديمية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
- عبد الحميد، جابر وآخرون. (١٩٨٩). مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الحميد، جابر(٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرون الفعّال ، المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد (١٩٩٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فى ضوء توجهات المنهج المطور فى البحرين ، مؤتمر كلية التربية جامعة البحرين.
- عبد السميع، مصطفى ؛ محمد جاد، محمد لطفى(٢٠٠٠). الاتصال والوسائل التعليمية ، القاهرة: مؤسسة الكوثر للطباعة.
- عبد الوهاب، سمير(٢٠٠١). فاعلية برنامج قائم علي الوعي بتدريس القراءة في تطوير المهارات التدريسية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بدمياط ، مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الأول.
- عسقول، محمد (١٩٩٩) . أثر تدريب الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد السابع، العدد الأول، من ص ١٠٨- ١٣١
- عفانة، عبد الرازق(٢٠٠٠). تقويم أداء معلمي الرياضيات في مهارات تدريس الهندسة بالمرحلة الإعدادية في قطاع غزة" رسالة ماجستير غير منشورة البرنامج المشترك جامعة عين شمس وكلية التربية، غزة.
- عفانة، عزو وحمدان، محمد (٢٠٠٥). مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة دراسة المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد١٠٤.
- علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، فتحي علي حسانين محمد (٢٠٠٦). تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغو العربية بكليات التربية بسلطنة عمان – دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١١٠).
- عمارة، بثينة حسين(٢٠٠٠). العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري ط٢ ،القاهرة: دار الأمين للنشر.
- عيسى ، محمد أحمد (٢٠١١). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي . مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر ، ع ٧٦، ج ٢ ، ص ص ٣٣٢ – ٣٨٠.
- غوني، منصور بن أحمد (١٩٩٤).اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية (دراسة مقارنة). المجلة التربوية- مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت مجلد ٨ العدد.

- فضل الله ، محمد رجب ؛ سالم ، مصطفى رجب (٢٠٠٤). معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام " المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (تكوين المعلم) ٢١ - ٢٢ يوليو ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس ، دار الضيافة ، القاهرة ، ص ص ٨٥١- ٨٨٦ .
- فضل الله، محمد رجب ، (٢٠٠٥) متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية ، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول، القاهرة
- كامل، مصطفي محمد (٢٠٠١). فعالية برامج الإعداد التربوي و الأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والثمانون.
- محمود الأستاذ (٢٠٠٧). التحول من ثقافة الأهداف إلى فضاءات المعايير والمستويات مدخل لتطوير الأداء التدريسي للمعلم في المدرسة الفاعلة. المؤتمر الثاني للعلوم والتقنية الجامعة الإسلامية بغزة – فلسطين.
- مخائيل، امطانيوس (١٩٩٧). القياس والتقويم في التربية الحديثة ، ط١ ، دمشق منشورات جامعة دمشق.
- موسى، محمد محمود (١٩٩٩). تقويم كفايات معلمي اللغة العربية بدولة الامارات العربية المتحدة " ندوة المعلم في دولة الامارات العربية المتحدة ، تحديات الواقع ورؤى المستقبل ، جامعة الامارات العربية المتحدة كلية التربية ، الانتساب الموجه.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الأول ، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم(١٩٨٧). المؤتمر القومي لتطوير التعليم، القاهرة في الفترة ما بين (١٤- ١٦ يوليو).
- وليم عبيد (٢٠٠٤). علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم . تكوين المعلم : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر :جامعة عين شمس.
- يونس ، إدريس سلطان صالح (٢٠٠٨). تطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا في ضوء المعايير القومية وتعرف أثره في الأداء التدريسي والاتجاه نحو تدريس الجغرافيا. على الرابط التالي: http://database.minshawi.com/node/45

• المراجع الاجنبية :

- Ady, p.& Shayer, M (1994):Really Raising Standards :Cognitive intervention and academic achievement ,rout edge London, new york
- AL salami, H, S, (1996). Graduates Perception of the Secondary Social Studies Teacher Education Program at Sultan Qaboos University, 'Unpublished Doctoral thesis.
- Boling, Charlotte Jones, C.J,(2002). How Does an Online Professional Development Program support Teacher Change? Ph.D., the university southern Mississippi (DAI-A 63104, P. 1289, OCT).
- Carr souya C. (1995). A preserrice model for preparing special education in rural a veasl specialized competencies. Reaching to the furtive bodly facing challenges in communities conference preceding of the America connive on rural. Special education (acres), lasvegas, march 15-18.
- Decker ,w.(2003): fundamentals of curriculum –Passion and professionalism ,Lowrence Erlbum associates. New jersey g London

- Good C.V : (1973) Dictionary of Education 3ed New York Mc Graw hill Book Comp,fnc . pp 414-603.
- Hall, L..,(1992) . Future preparation for special and General Educators: pre service Implications, U.S.A Hawa Micro films International.
- Harlen , Wynne؛ (1998) assessment in primary school science , Pall mall , London , sw 1y 5hx.PP 5-17
- Jarvis, Peter, (1992). Learning Practical Knowledge. New Directions for Adult and Continuing Education, 55.
- John, K. (2000). Standards in the classroom, how teacher and students negotiate learning, Teacher College Press, New York, Copyright by Teacher College, Colombia university.
- Kentucky Education Professional Standards(2008): New Teachers Standards For Preparation And Certification , Kentucky Education Professional Standard Board, Kentucky Department Of Education
- Kim, M.& Donald, R.C. (1991). Can Teacher Be Trained to Make clear presentations? Journal of Education Research, (Vol.85, No.2), 107-117.
- Mcewen، B، C، (1991). Academic Achievement Problematic Situations and Performance in Student Teaching for Jamaican Business Education Teachers، (Classroom Management). DISS ABST INTRER. A، Vol، 52. No 01.
- National Council For Accreditation Of Teacher Education(2008): Professional Standards For The Accreditation Of Teacher Preparation Institutions Washington.
- NCATE. (2000). NCATE 2000 Standards. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.
- Quesada. A, et al, (2001). A Case Study in Professional Development Establishing an Online Mathematics Community, Ohio Journal of School Mathematics; n 44.
- Saleh، Shoeb (2003). Coputerunterstuetzter Unterrich in der kaufmaenschen Berufsausbildung، Realisation und Erfahrung in Deutschland und Aegypten. Hamburg: Verlag Dr Kovac.
- Teacher Training Agency(2004): Qualifying To Teacher Handbook Of Guidance ,Port House, London, P.6
- Wilson، E.، (2006). Teaching and Teacher Education. (Available online)، Retrieved 17، 11، 2007،http://www.ufr.ac.uk/tec.edu
- Wragg، E. C. (1984). Teaching Skills. In E. C. Wragg. Classroom Teaching Skills. London: Helm

البحث السادس :

" إدارة المعرفة ودورها في التغلب على التحديات التي تواجه التعليم العالي بالمملكة "

إعداد :

أ / مي بنت علي لبان

قسم الإدارة والتخطيط

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

obeikandl.com

obeikandl.com

" إدارة المعرفة ودورها في التغلب على التحديات التي تواجه التعليم العالي با لمملكة "

أ/مي بنت علي لبان

- **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى

- التعرف على مفهوم إدارة المعرفة وعملياتها.
- توضيح أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في المملكة .
- التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة المعرفة في التعليم العالي.

- **نتائج الدراسة** :

- توفير بيئة تقنية مناسبة في قاعات المحاضرات وصيانتها باستمرار.
- دمج تقنية الحاسب في جميع المقررات الدراسية .
- استقطاب الاساتذة والباحثين المتميزين من داخل المملكة .
- تشجيع المشاركة وتبادل ونشر المعرفة بين الأفراد والجماعات و.تقديم حوافز مناسبة لتوليد المعرفة .

- **التوصيات** :

رصد المعرفة من مصادرها المختلفة ومعالجتها بالتحليل والتحديث وإتاحتها للاستخدام الفعال لدعم العمليات الإدارية والتنظيمية بمؤسسات التعليم العالي.

Abstract :

Research's objectives:- Understand the concept of knowledge management and operations. - Clarify the most important challenges facing higher education institutions in th e Saudi Arabia- Understand the recent trends in knowledge management in higher education. The research's method: Office investigated the curriculum books and studies.

The research's findings:

- *To provide appropriate technical environment in the lecture halls and maintained constantly.*
- *integrating computer technology into all courses.*
- *To attract outstanding professors and researchers from within the Kingdom.*
- *To encourage participation, sharing and dissemination of knowledge between individuals and groups. Provide appropriate incentives to* generate knowledge.

Recommendations:

- *Attention strategies Kkhtt the use of information technology in higher education institutions so as to maintain the cognitive content.*
- *Focusing on the development of strategic plans for higher education institutions in accordance with the management and conservation of knowledge and disseminate them .*
- *The pursuit of academic accreditation requirements, as one of the activities of the ongoing development of the institutional performance.*
- *Writing down the different sources of knowledge, dealing with it by analyzing and modernizing its sources, and applying them in HOLY administration and management.*

- **مقدمة** :

شهد العالم في العقود الأخيرة تطورات وتغيرات هائلة في مختلف المجالا تومن أبرز هذه التغيرات التحول نحو اقتصاد المعرفة، هذا الاقتصاد الذي أصبحت فيه المعرفة موردا أساسيا في عمليات الإنتاج يفوق أهمية الموارد المادية الأخرى فالمعرفة تغذي المعرفة وتجعلنا قادرين على استنتاج علاقات جديدة ، توليد الثروة وتحقيق الرفاهية على المستوى المحلي و العالمي .

ومع هذا التطور الذي حدث على مستوى الاقتصاد العالمي، والذي انعكس على مدخلات ومخرجات مختلف المؤسسات، كان لابد أن يصاحبه تطور مماثل على مستوى الإدارة والفكر الإداري، فمع هذا الزخم الكبير من المعلومات والمعارف الواردة إلى المؤسسات التعليم العالي بوجه خاص والتي تسعى بدورها للحصول عليها، لابد من جهاز فعال يقوم بتنظيم و تسيير وإدارة هذا المورد الأساسي من أجل تمكينها من تحقيق الإبداع والسبق التنافسي للبقاء والاستمرار في عصر البقاء فيه لمن يملك معارف أكثر ويستغلها بشكل أفضل.

من هنا كانت الثورة الإدارية المعاصرة المصاحبة للنمط الاقتصادي الجديد . اقتصاد المعرفة . والتي شاعت في السنوات الأخيرة تحت اسم إدارة المعرفة والتي تتخذ من المعرفة العنصر الحقيقي المساعد على تحقيق الإبداع كميزة تنافسية تمكن المؤسسات من التفوق على المنافسين والبقاء والاستمرار في السوق المحلية والعالمية.

- **مشكلة الدراسة** :

فنجد أن التحديات على المستويين العالمي والإقليمي أحدثت تحولات جذرية متسارعة في أوجه الحياة كافة ، إضافة إلى ما ينتج من ثورة الحواسيب والمعلومات والاتصالات ، وما أدت إليه من إحداث مفاهيم جديدة تتطلب بالضرورة إحداث أساليب تفكير جديدة في الإدارة بشكل عام وخاصة مؤسسات التعليم العالي، لما لها من دور في تطوير الأداء والحث على البحث العلمي والإبداع والابتكار كما حث المؤتمر الدولي الخامس : إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي العربي (٢٠١٢م) على الاهتمام بالجامعة لأنها المؤسسة التربوية القادرة على بناء الشخصية وترجمة الشعارات إلى واقع عملي و حث على إبلاء الاهتمام لإدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات بمفهومها الحديث ودورها في بناء مجتمع المعرفة، لتوسيع مداركهم من ناحية نوعية المعرفة اللازم الحصول عليها حتى يكون بإمكانهم التعامل مع المتغيرات البيئية المتسارعة ومواجهة تحديات القرن.

وقد أوضحت خطة التنمية التاسعة أن التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة يتطلب نشر المعرفة ونقلها وتوليدها داخليا وإنتاجها وتوظيفها واستثمارها في فعاليات الإنتاج المختلفة وتطويرها (خطة التنمية التاسعة ، ص٣٥).

في حين ذكر (العوهلي والعقيلي، ٢٠٠٨) أهم التحديات المحلية التي تواجه التعليم العالي في المملكة من أجل بناء مجتمع المعرفة، فتسعى الدراسة الحالية للتعرف على إدارة المعرفة والبحث في أسباب هذه التحديات ، والحلول المقدمة لها في عصر المعرفة من خلال التساؤلات التالية :

- **أسئلة الدراسة** :
  - ما مفهوم إدارة المعرفة ؟ وما هي عملياتها ؟
  - ما أهم المتغيرات والتحديات المحلية التي تواجه التعليم العالي السعودي في عصر المعرفة؟
  - ما الاتجاهات الحديثة في إدارة المعرفة في التعليم العالي؟
- **أهداف الدراسة** :
  - التعرف على مفهوم إدارة المعرفة وعملياتها.
  - توضيح أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في المملكة .
  - التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة المعرفة في التعليم العالي.
- **أهمية الدراسة** :
  - أهمية الموضوع الذي تناولته الدراسة(إدارة المعرفة) فالجامعات تواجهها تحديات تتمثل في ظهور المجتمع والاقتصاد المعرفي الذي يفرض على الجامعات أن تعترف وتعلن التزامها بالتغيير وتجعل من إدارة المعرفة هدفا استراتيجيا لتحسين منافستها وعملياتها ومقدرتها المرتبطة بالمعرفة الإدارية من أجل أن تحصل على ميزات تنافسية كالاعتماد الأكاديمي وغيرها.
  - تفعيل إدارة المعرفة ، والأخذ بها كأسلوب إداري ناجح ، وما يتطلبه الواقع العملي في الجامعات من تعديل وتغيير في طبيعة الأعمال.
- **مصطلحات الدراسة** :
- **إدارة المعرفة** :

عرفها الرفاعي (٢٠٠٤م) بأنها محاولة التعرف على القدرات المنغرسة في عقول الأفراد والارتقاء بها لتكون نوعا من الأصول التنظيمية التي يمكن الوصول إليها والاستفادة منها من جانب مجموعة من الافراد التي تعتمد المؤسسة التربوية على قراراتهم اعتمادا أساسيا(ص١٢).

ويمكن تعريفها بأنها مجموعة من المعلومات والبيانات تشمل القيم والأفكار والخبرة التي يتم تبادلها وتقاسمها ونقلها بين الأفراد والجماعات في جميع المؤسسات التربوية .

- **التعليم العالي الجامعي** :

هو مرحلة عليا من التعليم ويختلف عن التعليم المدرسي حيث يتعلم الطالب في مجال متخصص يؤهله للعمل في أحد ميادين العمل بعد ان ينال إحدى

الشهادات في تخصص معين أثناء دراسته الجامعية ، وفي معظم جامعات العالم ينقسم التعليم إلى ثلاثة مراحل بإمكان الطالب أن ينهي دراسته عند نهاية أي منها عند نجاحه:البكالوريوس والماجستير والدكتوراه(أبو الشيخ،دت).

- **الاطار النظري** :
- **مفهوم المعرفة** :

يرى Darling (١٩٩٦) أن المعرفة عبارة عن موجودات غير منظورة للمنظمة وتشمل الخبرة الواسعة والأسلوب المتميز للإدارة والثقافة المتراكمة للمنظمة.

أن المعرفة تشكل أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلة متكاملة تبدأ بالإشارات وتتدرج إلى البيانات Data ثم إلى المعلومات Information ثم إلى المعرفة Knowledge ثم إلى الحكمة Wisdom (التي تعدّ أساسا فاعلا للابتكار Innovation). ويتضح أن المعرفة الفاعلة والسليمة والكافية هي جوهر الحكمة والإبداع والابتكار.

ولأجل توضيح أكثر لمفهوم إدارة المعرفة لا بد من التفريق بينها وبين إدارة المعلومات، فالبعض يتصور إدارة المعرفة على أساس كونها مصطلحا مرادفا أو بديلا لمصطلح إدارة المعلومات، فقد أدى عدم التمييز بين المصطلحين إلى تداخل مفهوم إدارة المعرفة بمفهوم إدارة المعلومات، ولكن رغم التشابه الكبير بين المصطلحين، إلا أنهما ليسا وجهين لعملة واحدة.

فإدارة المعرفة تختلف عن إدارة المعلومات بقدر اختلاف المعلومات عن المعرفة حيث أن إدارة المعلومات تتعلق بالتعامل مع البيانات والمعلومات، وتتعلق بالوثائق والتصميم باستخدام الكمبيوتر والجداول الالكترونية وتخزين ونقل البيانات والمعلومات وتوفير امن البيانات والمعلومات Information Security وجميع الوظائف والعمليات التي تتعلق بالبيانات والمعلومات.

في حين أن إدارة المعرفة أكثر تقدما حيث تقوم بتحليل المعلومات والاهتمام بتحليل كافة الأصول المعرفية المتوفرة والمطلوبة وإدارة العمليات المتعلقة بهذه الأصول والمتمثلة بتطوير المعرفة والحفاظ عليها، استخدامها والمشاركة فيها، وتتضمن الأصول المعرفية التي تتعلق بالسوق والمنتجات والتقنيات والمنظمات التي تمتلك المعرفة والتي تحتاجها، وتستخدم إدارة المعرفة تقنية المعلومات والنظم الخبيرة للاستدلال المعرفي والذكاء الإنساني والاصطناعي لتوليد المعرفة.

- **أنواع المعرفة** Kinds of Knowledge :

قسّم الإغريق القدماء المعرفة إلى أربعة أقسام رئيسة وفقا لما أشار الباحث (Prusak,2000:27) وهي:

- المعرفة الإدراكية: تتعلق هذه المعرفة بالمبادئ والقوانين العامة النظرية والأسس والقواعد الأساسية للعلوم والقوانين والقواعد العلمية.

- المعرفة الفنية (التقنية): تتعلق هذه المعرفة بالمهارة والبراعة الفنية والقدرة على إنجاز الأعمال والأشياء وامتلاك التمرينات والتدريب الكافي على إنجاز المهام، وتحقيق التماثل والتطابق في الممارسات العملية للعاملين الذين يؤدون نفس المهام.
- معرفة الحكمة التطبيقية والعملية والتي تظهر في الممارسات الاجتماعية بصورة أساسية.
- المعرفة الهجينة: وهي تعبّر عن مزيج من النزعات والاتجاهات والقدرات الخاصة والتي تلزم في حقل ما وتؤدي إلى النجاح والتفوق في ذلك الحقل.

ووفقا لما يرى الباحث Allen (٢٠٠٣) وعليان (٢٠٠٢م:٨١) حجازي(٢٠٠٥م:٦٦) فإن هناك نوعين رئيسين للمعرفة هما:

- المعرفة الظاهرية Explicit Knowledge: وهي المعرفة التي يمكن تقاسمها مع الآخرين، وتتعلق بالبيانات والمعلومات الظاهرية التي يمكن الحصول عليها وتخزينها في ملفات وسجلات يسهل الرجوع اليها، ومنها ما تتعلق بسياسات المنظمة وإجراءاتها وبرامجها وموازناتها ومستنداتها، وأسس ومعايير التقويم والتشغيل والاتصال ومختلف العمليات الوظيفية وغيرها.
- المعرفة الضمنية : هي التي تتعلق بما يكمن في نفس الفرد من معرفة فهي مختزنة في عقول الأفراد ، فهي معرفة إدراكية ومعرفة سلوكية، والتي لا يسهل تقاسمها مع الآخرين أو نقلها إليهم بسهولة.

ويمكن تحويل المعرفة الضمنية إلى (إشكال ، رموز، إشارات) يمكن فهمها وتقاسمها مع أعضاء أخريين وبذلك تصبح المعرفة الضمنية للفرد معلومة لمجموعة من الأفراد في محيط عمله .

ومن هنا يمكن القول أن هناك أفرادا متميزين يمتلكون معرفة ضمنية في عقولهم، وتستطيع مؤسسات التعليم العالي أن تزيد من فاعليتها وأن تعزز ميزتها التنافسية إذا استطاعت أن تضم أيا من هؤلاء الأفراد إلى طاقمها عندما تكون المعرفة الضمنية لهؤلاء الأفراد تتعلق بطبيعة أعمالهم (طالب ، عضو هيئة تدريس، موظف، الباحثين...) ويعتبر كل منهم مستلك ومولد للمعرفة، وبالتالي يمكن التغلب على انعدام الثقة في تقاسم المعرفة والخوف من الانتحال سرقة الأفكار- وهي من ابرز التحديات التي تحد من انتشار المعرفة.

- **مفهوم إدارة المعرفة** :

ذكر الكيالي (٢٠٠٤م:٢) إدارة المعرفة بأنها " إدارة الخبرات العلمية والمعلوماتية للمنظمة والحفاظ عليها والاستفادة منها في الحصول على مزايا تنافسية، وتحقيق رضا العميل من خلال رفع مستوى كفاءة الأداء ، وزيادة مستوى الابتكار والإبداع بالإضافة إلى رفع كفاءة عملية اتخاذ القرار". كما عرفها الرفاعي (٢٠٠٤م: ١٢) بأنها محاولة التعرف على القدرات المنغرسة في عقول الأفراد والارتقاء بها لتكون نوعا من الأصول التنظيمية التي يمكن

الوصول اليها والاستفادة منها من جانب مجموعة من الأفراد التي تعتمد المؤسسة التربوية على قراراتهم اعتمادا أساسيا".

الى أن إدارة المعرفة تتضمن مجموعة من الأنشطة التي تركز على كسب المعرفة التنظيمية من خبراتها الخاصة ومن خبرات الآخرين، وتتضمن التطبيق الحكيم للمعرفة من أجل تحقيق رسالة المنظمة، وهذه الأنشطة يجري تنفيذها من خلال التكامل بين التكنولوجيا والهيكل التنظيمي والاستراتيجيات المنظمية المدعومة بالمعرفة الحالية وإنتاج معرفة جديدة. والعنصر الحرج في إدارة المعرفة هو تحقيق الدعم للنظم المعرفية (فيما يتعلق بالتنظيم والعنصر البشري والحوسبة وغيرها) من أجل اكتساب المعرفة وتخزينها واستخدامها في عمليات التعلم وحل المشكلات .

- **أهمية إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي** :

يمكن إجمال أهمية إدارة المعرفة في النقاط الآتية :

- تعد إدارة المعرفة فرصة كبير لتخفيض التكاليف ورفع موجداتها الداخلية لتوليد الإيرادات الجديدة.
- تعد عملية نظامية تكاملية لتنسيق الأنشطة المختلفة في اتجاه تحقيق أهدافها.
- تعزز القدرة للاحتفاظ بالأداء المؤسسي المعتمد على الخبرة والمعرفة وتحسينه
- تتيح إدارة المعرفة تحديد المعرفة المطلوبة وتوثيق المتوافر منها وتطويرها والمشاركة بها وتطبيقها وتقييمها.
- تعد إدارة المعرفة أداة فاعلة لاستثمار رأس مالها الفكري من خلال جعل الوصول إلى المعرفة المتولدة عنها بالنسبة للأشخاص الآخرين المحتاجين إليها عملية سهلة وممكنة.
- تعد أداة تحفيز لتشجيع القدرات الإبداعية لمواردها البشرية لخلق معرفة جيدة والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعاتهم.
- توفر الفرصة للحصول على الميزة التنافسية الدائمة للمنظمات، عبر مساهمتها في تمكين المنظمة من تبني المزيد من الإبداعات المتمثلة في طرح سلع وخدمات جديدة.

- **أهداف إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي** :

إن ممارسات إدارة المعرفة تتضمن مجموعة من الفعاليات والجهود التي تهدف إلى تحقيق أهداف متعددة، ومن أهم هذه الأهداف ما يلي :

- توليد المعرفة اللازمة والكافية والقيام بعمليات التحويل المعرفية وتحقيق عمليات التعليم Learning وعمليات نشر المعرفة إلى كل الأطراف ذات العلاقة.
- حفظ المعرفة وخزنها بالأماكن المخصصة لها.
- نشر المعرفة وتوزيعها على الجهات ذات العلاقة حسب الحاجة إليها.

- تسهيل عملية تقاسم المعرفة بين (الطلاب ، اعضاء هيئة التدريس الباحثين).
- العمل على توفير تجديد وتطوير المعرفة بصورة مستمرة وترجمتها إلى سلوك عملي يخدم أهداف التعليم العالي بتحقيق الكفاءة والفعالية من خلال تخطيط جهود المعرفة وتنظيمها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف الإستراتيجية والتشغيلية .
- السعي إلى إيجاد القيادة القادرة على بناء وتطبيق مدخل إدارة المعرفة.
- تحديد طبيعة ونوع رأس المال الفكري الذي يلزم للمنظمة، وتحديد كيفية تطويره وإدامته.
- التحكم والسيطرة على العمليات ذات العلاقة بإدارة المعرفة.
- السعي إلى إيجاد قيادة فاعلة قادرة على بناء وتطبيق مدخل إدارة المعرفة.

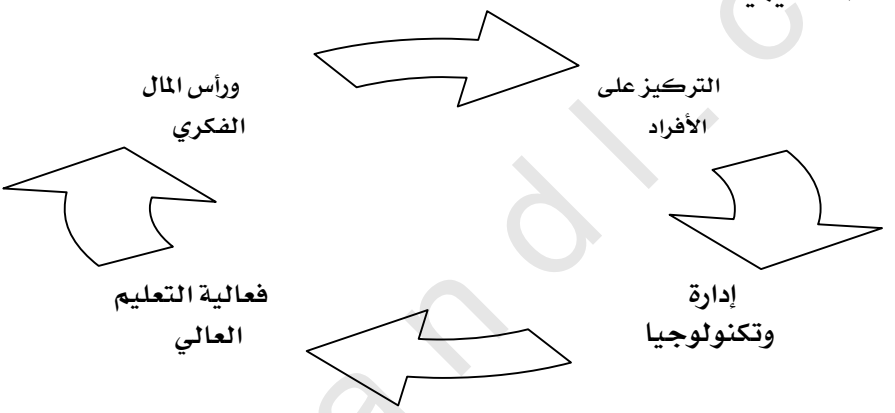
- **أبعاد إدارة المعرفة** :

تتمثل أبعاد إدارة المعرفة في ثلاثة أبعاد أساسية للمعرفة وهي :

- البعد التكنولوجي (Technological Dimension) : ومن أمثلة هذا البعد محركات البحث ومنتجات الكيان الجماعي البرمجي وقواعد بيانات إدارة رأس المال الفكري والتكنولوجيات المتميزة، والتي تعمل جميعها على معالجة مشكلات إدارة المعرفة بصورة تكنولوجية، ولذلك فإن التعليم العالي يسعى إلى التميّز من خلال امتلاك البعد التكنولوجي للمعرفة كموا قع الجامعات عبر الانترنت.
- البعد التنظيمي واللوجستي للمعرفة Organizational & Logistical (Dimension) : هذا البعد يعبّر عن كيفية الحصول على المعرفة والتحكم بها وإدارتها وتخزينها ونشرها وتعزيزها ومضاعفتها وإعادة استخدامها. ويتعلق هذا البعد بتجديد الطرائق والإجراءات والتسهيلات والوسائل المساعدة والعمليات اللازمة لإدارة المعرفة بصورة فاعلة من أجل كسب قيمة اقتصادية مجدية وهذا ما سعت له المملكة العربية السعودية في تدشين موقع مكتبة الملك عبد الله بن عبد العزيز الرقمية، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتكنولوجيا، مكتبة الملك فهد الوطنية... وغيرها .
- البعد الاجتماعي (Social Dimension) : هذا البعد يركّز على تقاسم المعرفة بين الأفراد، وبناء جماعات من صناع المعرفة، وتأسيس المجتمع على أساس ابتكارات صناع المعرفة، والتقاسم والمشاركة في الخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة من العلاقات بين الأفراد، وتأسيس ثقافة تنظيمية داعمة عن طريق الملتقيات والدورات التدريبية.
- من خلال الاطلاع والدراسة وجدت الباحثة أن لإدارة المعرفة أربعة أبعاد أساسية يتعلق كل منها بالتركيز على محور محدد وهي :

✓ البعد الأول : التركيز على الأفراد : يجري التركيز على تحقيق المشاركة بين الأفراد بالمعرفة المتاحة، وتوسيع وبناء قدرات معرفية واسعة ومتميزة.

- ✓ **البعد الثاني: التركيز على إدارة وتكنولوجيا المعلومات : يجري هنا التركيز على المعرفة المتعلقة بإدارة وتكنولوجيا المعلومات، ويجري التأكيد والتركيز على المعرفة المرتبطة بالتكنولوجيا واستخداماتها.**
- ✓ **البعد الثالث: التركيز على الأصول الفكرية ورأس المال الفكري : ضمن هذا المحور يجري التركيز على استخدام المعرفة بما يؤدي إلى دعم وتعزيز القيمة الاقتصادية للمؤسسة، وضمان توفير رأس المال الفكري الذي يحقق ميزة تنافسية دائمة تكفل نجاحا طويل الأمد.**
- ✓ **البعد الرابع: التركيز على فعالية التعليم العالي : يجري هنا التركيز على استخدام المعرفة بما يقود إلى تطوير وتحسين الفعالية التشغيلية والفعالية التنظيمية.**



- **عمليات ادارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي** :

إن عمليات ادارة المعرفة تعمل بشكل تتابعي وتتكامل فيما بينها، إذ تعتمد كل عملية على الأخرى وتتكامل معها وتدعمها، وقد ورد في الأدب النظري مجموعة من العمليات لإدارة المعرفة، وهذه العمليات منها ما ذكرت (اليحيوي،٢٠١١م) أنها تختلف تبعا لمداخل دراستها واتجهت نحو المدخل الشمولي الذي يعتمد على اكتشاف المعرفة وخزنها وتوزيعها وتطبيقها في حين أن الدراسة الحالية ركزت على عملية تشخيص للمعرفة وتخطيط لها وتوليد واكتساب المعرفة للقيام بنشرها ومن ثم تنظيمها وتخزينها حتى يسهل الرجوع اليها، وبالتالي توزيعها للعمل بها وتطبيقها في التعليم العالي، والقيام بتبادل المعرفة وتقاسمها بين الجامعات والقيادات الإدارية لتطوير التعليم والرقي به مع المحافظة على تحديث وإدامة المعرفة وأخيرا متابعتها والرقابة عليها وهي:

- **عملية تشخيص المعرفة** :

يعد التشخيص من الأمور المهمة في برنامج إدارة المعرفة، وفي ضوء التشخيص يتم وضع سياسات وبرامج العمليات الأخرى. ويشير الكبيسي

(٢٠٠٥م) إلى أن عملية التشخيص أمر حتمي لأن الهدف منها هو اكتشاف المعرفة وتحديد الأشخاص الحاملين لها ومواقعهم، كذلك تحدد مكان هذه المعرفة في القواعد. وتعدّ عملية التشخيص من أهم التحديات التي تواجه الجامعات، ونجاح مشروع ادارة المعرفة يتوقف على دقة التشخيص، وتستخدم في عملية التشخيص آليات الاكتشاف وآليات البحث والوصول في حين تعد عملية تشخيص المعرفة مفتاحا لأي برنامج لإدارة المعرفة، وعملية جوهرية رئيسية تساهم مساهمة مباشرة في إطلاق وتحديد شكل العمليات الأخرى وعمقها.

- **عملية تخطيط المعرفة** :

تتعلق برسم الخطط المختلفة ذات الإرتباط بإدارة المعرفة، ودعم أهداف إدارة المعرفة والأنشطة الفردية والمنظمية، والسعي الى توفير القدرات والإمكانيات اللازمة لسير الأعمال بكفاءة وفاعلية، وتوفير الكوادر والقيادات الخبيرة المتخصصة، وتحديد التسهيلات التكنولوجية اللازمة. ويشير Teece الى أن اعتماد أي مدخل في ادارة المعرفة يتطلب تحديد أهداف وإستراتيجية ادارة المعرفة، وتنفيذ استراتيجيتها، واختيار مؤشراتها وقياس وتقويم مستوى ادارة المعرفة في ضوء المؤشرات المقررة.

- **عملية توليد واكتساب المعرفة** :

إن توليد المعرفة كما وضح (الكبيسي،٢٠٠٥) يتعلق بالعمليات التي تركّز على أسر، وشراء، وابتكار، واكتشاف، وامتصاص واكتساب المعرفة. ويرى (حجازي ،٢٠٠٥) أنه يمكن توليد المعرفة من خلال عدد من العمليات التي تمتد بين تحدي الإبداع وبين البحث الجاد، كما أن الأفراد فقط هم الذين يولدون المعرفة ولا نستطيع توليد المعرفة بدون الأفراد.

وتركز عملية توليد المعرفة على توسيع المعرفة التي يتم توليدها على يد الأفراد ومن ثم بلورتها على مستوى الجماعة من خلال الحوار، والمحادثة والتشارك في الخبرة أو مجتمع الممارسة.

ولتحقيق فاعلية توليد واكتساب المعرفة يقترح Coakes (٢٠٠٣) تنفيذ النشاطات الآتية لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة:

- إدارة اجتماعات غير رسمية، فالأجواء غير الرسمية تساعد على تخفيف حدة التوتر الذي يسود العلاقات الرسمية القائمة بين الأكاديميين والقيادات الإدارية، وتساعد على التخلص من أي حالة من حالات الإرباك الناجمة عن طرح أسئلة استفسارية حول موضوع ما.
- استخدام المجازات Metaphor والتناظر الوظيفي Analogy وسرد القصص من أجل شرح وتفسير المفاهيم الضمنية التي يمتلكها الأكاديميين والقيادات الإدارية.
- ترجمة المعرفة الضمنية التي تم شرحها من خلال ربطها بأنظمة التعويض والمكافأة تعويضا عن الوقت والطاقة المخصصين لتنفيذ العملية.

- استخدام البنى أو الهيكليات المنظمية المرنة أو الشبكية.
- إدخال أنظمة المكافآت والتعويض في عملية تقييم المهارات، وذلك بهدف تشجيع الأفراد على تحويل المعرفة الضمنية التي يمتلكونها إلى معرفة معلنة.
- استخدام تطبيقات مجموعات المحادثة وتقنية البريد الإلكتروني من أجل خزن المعرفة الضمنية.

وقد قدم في حجازي(Quinn ,1996) أربعة مبادىء لتوليد واكتساب المعرفة هي:

- تعزيز مقدرة الأفراد في حل المشكلات.
- التغلب على معارضة الأفراد المهنيين للمشاركة بالمعلومات.
- التحول من الهياكل الهرمية إلى المنظمات المقلوبة أو التنظيمات الشبكية.
- تشجيع التنوع الفكري داخل المنظمات المعرفية.

- **عملية نشر المعرفة** :

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم المعلومات نشر المعرفة بتعريفها الواسع بأنها تشمل العمليات الضرورية لإيصال المعلومات إلى مستخدميها (العلي وقنديلجي والعمري، ٢٠٠٦) ومصطلح نشر المعرفة هو مرادف لمصطلح نقل المعرفة ، ويشير Coakes كما ورد في حجازي (٢٠٠٥م) أن عملية نقل المعرفة هي الخطوة الأولى في عملية التشارك في المعرفة، وتعني عملية نقل المعرفة إيصال المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المحدد وضمن الشكل المناسب وبأقل التكاليف .

- **عملية تخزين المعرفة** :

تشير عمليةٍ تخزينِ المعرفة إلى أهمية الذاكرة التنظيمية، فالتعليم العالي يواجه خطراً كبيراً نتيجة لفقدانها للكثير من المعرفة التي يحملها الأفرادٍ الذين يغادرونها لسبب أو لآخر، وبات خزن المعرفة والاحتفاظ بها مهما جداً لاسيما للمنظمات التي تعاني من معدلات عالية لدوران العمل، والتي تعتمد على التوظيف والاستخدام بصيغة العقود المؤقتة والاستشارية لتوليد المعرفة فيها لأن هؤلاء الأشخاص يأخذون معرفتهم الضمنية غير الموثقة معهم عندما يتركون المنظمة، أما الموثقة فتبقى مخزونة في قواعدها (الكبيسي،٢٠٠٥). ويتم خزن المعرفة من خلال أنواع متعددة من وحدات الخزن.

- **عملية تنظيم المعرفة** :

يقصد بعملية تنظيم المعرفة تلك العمليات التي تهدف إلى تصنيف المعرفة وفهرسة أو تبويب المعرِفة ورسم المعرفة. ويتسلم مؤسسات التعليم العالي يوميا كميات كبيرة جداً من البيانات والمعلومات تحتاج إلى تجميعها وتصنيفها وتفسيرها ونشرها بفاعلية، وهذه البيانات والمعلومات تأتي بأشكال متنوعة ويجب التقاطها ودعم هذه العملية بإجراءات راسخة من التحقيق والتحرير

والإصدار، ويجب تنظيم البيانات والمعلومات المختارة في مجموعات مرتبة تسمى بخرائط المعرفة والتي تساعد في تصنيف البيانات والمعلومات (نجم،٢٠٠٤).

- **عملية توزيع المعرفة** :

إن توزيع المعرفة يشير إلى ضمان وصول المعرفة الملائمة للشخص الباحث عنها في الوقت الملائم، ووصولها إلى أكبر عدد ممكن من الأشخاص العاملين والباحثين ، الطلاب ، أعضاء هيئة التدريس.

وهناك عدة شروط لتوزيع المعرفة منها: وجود وسيلة لنقل المعرفة، وهذه الوسيلة قد تكون شخصا، وقد تكون شيئا آخر، وأن تكون هذه الوسيلة مدركة ومتفهمة تماما لهذه المعرفة وفحواها وقادرة أيضا على نقلها (توزيعها)، وأن يكون لدى هذه الوسيلة الحافز الكافي للقيام بذلك، اضافة الى عدم وجود معوقات تحول دون هذا النقل المعرفي.

ويشير في نجم (Heisig &Vorbeck ،٢٠٠٠) إلى أن هناك عدة أساليب لتوزيع المعرفة منها:

- فرق المشروع المتنوعة معرفيا للتوزيع الداخلي.
- شبكة المعلومات الداخلية (الإنترنت).
- التدريب من قبل زملاء الخبرة القدامى.
- وكلاء المعرفة.
- مجتمعات داخلية عبر الوثائق.
- فرق الخبرة وحلقات المعرفة وحلقات التعلم.
- التدريب والحوار.
- الوثائق والنشرات الداخلية.

- **عملية تطبيق المعرفة** :

ان تطبيق المعرفة يعبر عن تحويل المعرفة إلى عمليات تنفيذية، ويجب توجيه المساهمة المعرفية مباشرة نحو تحسين الأداء المنظمي في حالات صنع القرار والأداء الوظيفي، إذ أنه من الطبيعي أن تكون عملية تطبيق المعرفة مستندة الى المعرفة المتاحة، ويتم تطبيق المعرفة من خلال نوعين من العمليات هما (العلي وآخرون،٢٠٠٤):

- العمليات الموجهة (المباشرة): تعني العملية التي يقوم الأفراد بمعالجة المعرفة مباشرة نحو الفعل الآخر من دون الانتقال أو تحويل المعرفة إلى ذلك الشخص الذي وجهت إليه المعرفة.
- المعرفة الروتينية: تعني الانتفاع من المعرفة التي يمكن الحصول عليها من التعليمات والأنظمة والقواعد والنماذج التي توجه الآخرين نحو السلوك المستقبلي.

وتشير اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (٢٠٠٤) إلى أن المؤسسات التي تستخدم المعرفة على أحسن وجه تمتلك الميزة التنافسية، ويجب تطبيق

المعرفة بكاملها على الأنشطة، إذ أننا نعاني من فجوة بين المعرفة والعمل، وهذه المنظمات تعقد كثيراً من دورات التخطيط والمناقشة والتلخيص بدلاً من القيام بالأعمال والتطبيق، وفي ظل ثقافة سلبية فإنه يشيع الكلام المنمق أكثر من الحصيلة الموضوعية، ويهتم مديرو المشاريع غالباً بالمعرفة المتيسرة أكثر من اهتمامهم بالمعرفة المنتجة.

إن المعرفة يجب أن توظف في حل المشكلات التي تواجهها المنظمة وأن تتلاءم معها إضافة إلى أن تطبيق المعرفة يجب أن يستهدف تحقيق الأهداف والأغراض الواسعة التي تحقق لها النمو والتكيف.

- **عملية استرجاع المعرفة** :

يشير استرجاع المعرفة إلى تلك العمليات التي تهدف إلى البحث والوصول إلى المعرفة بكل يسر وسهولة وبأقصر وقت بقصد استعادتها وتطبيقها في حل مشكلات العمل واستخدامها في تغيير أو تحسين عمليات الأعمال (الكبيسي،٢٠٠٥).

إن مدى الاستفادة من المعرفة الذي هو جوهر إدارة المعرفة يرتكز على استرجاع ما هو معروف وما جرى تعلمه ووضعه في القواعد المعرفية.

وتتحقق عملية الاسترجاع عبر اساليب مختلفة مثل استخدام الذكاء الصناعي والتحليل الإحصائي، وقواعد البيانات.

- **تقاسم وتشارك المعرفة** :

يشير تقاسم وتشارك المعرفة الى تلك العملية التي يجري من خلالها توصيل كل من المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة إلى الآخرين عن طريق الاتصالات (العلي وقنديلجي والعمري،٢٠٠٤). ويعني تقاسم وتشارك المعرفة التحويل الفعال للمعرفة، أي أن باستطاعة مستلم المعرفة أن يفهمها بشكل كاف ويصبح قادراً على القيام بالفعل بموجبها، والمشاركة بالمعرفة من الممكن أن تأخذ مكانها من خلال الأفراد والمجموعات على حد سواء والوحدات الإدارية داخل المنظمات

في حين يشير الروسان (٢٠٠٤) الى أن تقاسم وتشارك المعرفة يتم من خلال استخدام الشبكات الداخلية والإنترنت التي تمثل حلقة وصل بين جميع العاملين بمختلف المستويات الإدارية والأكاديمية .

كما يرى عطية (٢٠٠٥) أن تقاسم وتشارك المعرفة الصريحة يتم من خلال تشارك في الوثائق والبيانات، ويتم ذلك من خلال التفاعل بين الموظفين عبر اللقاءات والبريد الإلكتروني والفيس بوك وتويتر وغير ذلك، أما المعرفة الضمنية فيتم تبادلها من خلال التدريب والتفاعل الإجتماعي المباشر.

ويشير قطر (٢٠٠٥) الى أن تقاسم وتشارك المعرفة يتم من خلال الجماعات ذات المصالح والاهتمامات المشتركة والتي تبرز بوضوح في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات التي تجمعهم لتبادل الأفكار والبحث عن حلول مبتكرة.

- **عملية تحديث وإدامة المعرفة** :

تركز عملية تحديث وإدامة المعرفة على تنقيح المعرفة ونموها وتغذيتها ويركز التنقيح على ما يجري على المعرفة لجعلها جاهزة للاستخدام، وقد أشار King (٢٠٠٠) إلى أن المعرفة المجردة من القيمة تحتاج إلى إعادة إغنائها لتصبح قابلة للتطبيق في مجالات أخرى، كما أن الإحتفاظ بالمعرفة مهم جدا، لا سيما في الإدارات والأقسام التي تعاني من معدلات عالية لدوران العمل.

وتحتاج المعرفة إلى تحديث، ويجب أن يتضمن نظام إدارة المعرفة وسائل التحديث والإضافة والتعديل وإعادة التصحيح، وأن تكون المعرفة قادرة على التنامي والتجدد. ولا بدّ من التأكيد على أن المحافظة على المعرفة أمر حيوي ومهم جدا، خصوصا في الجامعات التي تعتمد على التوظيف أو الاستخدام بنظام العقود المؤقتة أو الاستشارات الخارجية.

- **عملية متابعة المعرفة والرقابة عليها** :

تتعلق هذه العملية بالأنشطة ذات العلاقة بالسيطرة والرقابة على الجهود المرتبطة بإدارة المعرفة ودعم هذه الجهود وتوجيهها بالاتجاه الذي يعظم دورها وتأثيره في الأداء، وتتحدد أنشطة هذا المحور في ضوء رؤية الجامعة وأهدافها وحتى تحقق النجاح المطلوب فإنه ينبغي أن تتبنى مدخلا شاملا متكاملا في إدارة المعرفة (أبوفارة،٢٠٠٦).

- **معوقات تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**:

أشار الثبيتي (القرشي (٢٠١٢م) جمعة(٢٠١٣م) إلى أن منظمات متعددة أجرت دراسات حول معوقات إدارة المعرفة، وتوصلت هذه الدراسات إلى أن هناك مجموعة من المعوقات الرئيسة التي تعرقل تنفيذ إدارة المعرفة بشكل فاعل:

سيطرة الثقافة التي تكبح التشارك في المعرفة،عدم دعم القيادة العليا الإدراك غير الكافي لمفهوم إدارة المعرفة ومحتواها و دور ها وفوائدها، الإفتقار إلى التكامل بين نشاطات الجامعات المرتبطة بإدارة المعرفة وبين تعزيز التعلم المنظمي، البعد عن التدريب المرتبط بإدارة المعرفة، عدم توفر الوقت الكافي لتعلم كيفية استخدام وتنفيذ نظام إدارة المعرفة، الاتصال غير الفعال وغير الكفؤ.

ويرى Thierauf (٢٠٠٣) أن معوقات إدارة المعرفة هي:

- قد يعمل منفذو نظام ادارة المعرفة في عزلة عن الإدارة العليا للمنظمة.
- قد يجري ترويج نظام إدارة المعرفة بصورة غير واقعية وبقدرات وإمكانيات غير واقعية، وهذا قد ينعكس في صورة فشل وإحباطات متكررة وعمليات تصفية أو حذف لبعض خطوط المنتجات أو بعض المنتجات.
- أن الكثير من جهود إدارة المعرفة تخفق وتفشل بسبب عدم تخصيص الموارد البشرية والمادية الكافية لنجاحها. ويشير يوسف (٢٠٠٤) إلى أن تبني إدارة المعرفة في منظمة ما تصاحبه في الأغلب مجموعة من المصاعب والمعوقات أهمها:

- التغير المطلوب في الثقافة قد يكون مؤذيا وبطيئا.
- الاستثمار في الوسائل الضرورية لتطبيق إدارة المعرفة قد يكون ضعيفاً.
- إدارة المعرفة هي خلية لحلول عالية المستوى.
- من جانب آخر يمكن تحديد مجموعة من العوامل التي تقود إلى نجاح إدارة المعرفة وأهمها:
  - ✓ وجود نظم للفهم ونشر التعلم والمشاركة به.
  - ✓ تحفيز العاملين نحو التطوير والمشاركة بالرؤية الجماعية، وتوفير الفرص للأفراد للمشاركة في الحوار والبحث والنقاش.
  - ✓ التشجيع ومكافأة روح التعاون وتعلم الفريق والتأكيد على ذلك بصورة دائمة.
  - ✓ تحديد وتطوير القادة الذين يدعمون نماذج التعلم على مستوى الفرد والفريق.
  - ✓ مساعدة الأفراد لتحديد دور ومتطلبات ومضامين وتطبيقات المعرفة لإنجاز أعمالهم.
  - ✓ الاهتمام بتدفق المعرفة وتوليدها أكثر من تخزينها.
  - ✓ التركيز على الحالات المتميزة في الجامعات أثناء عمليات المقارنة المرجعية بقصد المقارنة والتعلم.
  - ✓ وضع خطة دفع تعتمد على المهارة كجزء من النظام الأشمل للحوافز والمكافآت.

من هنا يتضح أن سياسات التعليم وأساليب القبول وغياب الاستقلالية للجامعات وضآلة الابداع والابتكار وانفصال الأكاديميات عن القطاعات الاقتصادية الاجتماعية الى عدم التنوع بين الجامعات العربية وأصبحت هذه الجامعات متشابهة الى حد كبير مما أفقدٍ نظام التعليم العالي حتى في البلد الواحدٍ التنوع الافقي في التخصصات مثلا والتنوع العمودي في ذات التخصص أيضا. وهذا بدوره فاقم من اشكالية الريادية entrepreneurability والتوظيفية employability في سوق العمل، كما ساهم في تناقص العائد للخريجين diminishing return (بدران،٢٠١١م).

- **أهم المتغيرات والتحديات المحلية التي تواجه التعليم العالي في عصر المعرفة:**
  - اتساع المساحة الجغرافية للمملكة العربية السعودية. -
  - النمو السكاني السريع، حيث تعد المملكة من أكثر دول العالم في النمو حيث زاد عدد الطلاب في السنوات القليلة الماضية.
  - نسبة كبيرة من سكان المملكة هم من فئة الشباب (١٥- ٢٤) سنه ممن هم مهيأون للالتحاق في مؤسسات التعليم العالي.
  - التوزيع الجغرافي الواسع للتجمعات السكانية على مساحة تشبه القارة واختلاف تركيباتهم وفئاتهم العمرية أضاف عبئاً آخر على مؤسسات التعليم العالي.

- الاقتصاد السعودي المعتمد على النفط ، مما يجعل الاقتصاد السعودي عرضه للتغيرات وتحولات متعددة تبعاً للظروف المحلية والإقليمية والدولية
- نمو خريجي الثانوية واتساع الفجوة بين العرض والطلب في المخرجات والمقاعد المتاحة في مؤسسات التعليم العالي(العوهلي والعقيلي،٢٠٠٨م).
- ضعف موائمة الأنظمة الإدارية والمالية مع متطلبات البحث العلمي.
- قلة التعاون العلمي العربي – الدولي، وضعف المشاركات في المؤتمرات العلمية الدولية.
- ضعف التنسيق بين مراكز البحث العلمي والتكنولوجي على المستويين القطري والإقليمي، وبين مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات العامة منها والخاص.
- ضعف القطاعات الاقتصادية المنتجة في الوطن العربي والمملكة العربية السعودية خاصة واعتماد غالبيتها على شراء المعرفة من الخارج.

- **ولمواجهة هذه التحديات في عصر المعرفة قامت المملكة ب** :

- زيادة فرص القبول والاستيعاب في مؤسسات التعليم العالي حتى بلغت ٨٨٪ من إجمالي خرجي وخريجات المرحلة الثانوية للعام ٢٠١١م.
- التوسع في انشاء عدد من الجامعات الحكومية حتى بلغت (٢٨) جامعة تضم مختلف التخصصات العلمية والهندسية والتطبيقية والطبية والإدارية .
- التوسع في التعليم العالي الأهلي حيث تتكون الجامعة الأهلية من ثلاث كليات على الأقل في مقر واحد عند الإنشاء ، ويخضع إنشاء الكليات وفقا لما تضمنته المادة السادسة من لائحة الكليات الأهلية الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم (٢١٢) وتاريخ ١٤٢١/٩/١هـ .
- حيث بلغ عدد الجامعات الأهلية(١٠) جامعات تمنح درجة البكالوريوس منها (٧) جامعات تمنح درجة الماجستير ، بالإضافة إلى (١٤) كلية أهلية تمنح درجة البكالوريوس منها (٥) كليات تمنح درجة الماجستير ، وجميع التخصصات فيها مرتبطة بسوق العمل واحتياجات التنمية بنسبة١٠٠٪ (وزارة التعليم العالي).
- ابتعاث أكثر من خمسين الف طالب وطالبة في تخصصات ذات ارتباط وثيق بالاحتياجات التنموية وسوق العمل ، ضمن برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، كما صدرت موافقة المقام السامي برقم ٦٣٠٤/م ب وتاريخ ١٤٢٧/٨/١٨هـ على قرارات مجلس التعليم العالي بالموافقة على مشروع المنح الدراسية لطلاب وطالبات التعليم العالي الأهلي حسب استيفاء الشروط .
- إنشاء ١٣ مركزا بحثيا متميزا في مجالات علمية وهندسية وتقنية .
- العمل على تلافي القواعد والأنظمة التي تعيق تنفيذ إدارة المعرفة.
- العمل على وجود تشجيع للعاملين على محاكاة الممارسات الجيدة.
- يشجع بفعالية مشاركة العاملين في عملية اتخاذ القرار.
- دعم الأفكار الجيدة لتنمية الميزة التنافسية.

- تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة.
- توفير آليات لاستقبال الآراء والمقترحات.
- تفعيل دور وسائل الإعلام وتوظيفها في نقل المعرفة.
- تعزيز مناخ داعم لتبادل المعرفة في الأفكار.

- **الدراسات السابقة** :

دراسة الشمري والدوري (٢٠٠٤) بعنوان (ادارة المعرفة ودورها في تعزيز عملية اتخاذ القرار الإستراتيجي). وقد هدفت الدراسة الى تحديد دور وأهمية ادارة المعرفة في عملية تعزيز وإدارة القرارات الإستراتيجية والحيوية التي تتصل بمشكلات استراتيجية وذات أبعاد متعددة، وعلى جانب كبير من العمق والتعقيد، وقد تم اعتماد ٦٥ استبانة وزعت على عينة من مديري المنظمات الصناعية في بغداد، وبتحليل اجابات الإستبانات احصائيا تبين أن متخذي القرارات الإستراتيجية للمنظمة الصناعية يدركون أهمية استخدام المعرفة وتوظيفها في عملية بناء وصنع القرار الإستراتيجي، إلا أن الاستخدام الفعلي أو الاستثمار الأمثل لإدارة المعرفة في القطاع الصناعي لا يزال محدودا بسبب وجود معوقات ومحددات تتعلق بالمديرين والإمكانات الفنية والمعلوماتية والمادية المتاحة.

دراسة أبو فارة وعليان بعنوان(دور عمليات إدارة المعرفة في فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عمليات إدارة المعرفة في المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية من خلال رصد واقع تطبيق العمليات المختلفة لإدارة المعرفة و التعرف على مستوى فاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية العاملة في القدس الشرقية، وإبراز دور إدارة المعرفة في تحقيق فاعلية أنشطة هذه المؤسسات. وقد تعرفت هذه الدراسة على أهم المعيقات التي تواجه تطبيقها باستخدام المنهج الوصفي، على مجتمع الدراسة المكون من ١٣٥ مؤسسة أهلية مقسمة إلى ١٣ قطاعا، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) بين تطبيقات إدارة المعرفة وفاعلية أنشطة المؤسسات الأهلية في القدس الشرقية. أوصت الدراسة بما يلي : أن تتبنى الإدارات العليا للمؤسسات الأهلية الفكر الاستراتيجي لإدارة المعرفة وتعمل على عقد دورات تدريبية من أجل تنمية قدرات العاملين وتطوير مهاراتهم ومعارفهم.

- السعي الى تطوير مكتبة مهنية من أجل كسب المعرفة وتشجيع العاملين على تحديث المعرفة وتطويرها.
- السعي الى تطوير وسائل الاتصال الالكترونية وتطوير برامج الإنترنت كوسيلة لاكتساب المعرفة وتبادلها.

دراسة معاينه(٢٠٠٦م) بعنوان(إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي : تجارب عالمية). هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على النظم والنماذج العالمية

الجديدة لإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وتوضيح التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في الأردن، التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي باستخدام المنهج المكتبي المعتمد على أحدث الأدبيات . ونتج منها عدد من المقترحات لتطوير التعليم العالي الجامعي منها: مرونة التعليم الجامعي والاهتمام بالتعلم الذاتي لدى المتعلم ، تأسيس برامج التعليم العالي التعاوني، والأخذ بمبدأ التربية المستمرة ، والاهتمام بالتعليم الافتراضي والتعليم الأهلي.

واجرى الثبيتي(٢٠٠٢م) دراسة بعنوان (إدارة رأس المال المعرفي في الجامعات: نموذج تحليلي) هدفت إلى تحليل الاستثمار في إدارة المعرفة بجامعة أم القرى ،باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي باستخدام نموذج يتكون من ثلاث ابعاد هي: الأرقام ،الأرصدة ، الأفاق المستقبلية وتوصلت إلى : أن المعرفة أرصدة غير مرئية، وأن إدارة المعرفة أكثر فعالية في تحسين الأداء وخفض التكاليف .

وقدم الأحمدٍ (٢٠٠٤م) دراسة بعنوان(رؤيا استراتيجية لمنظمة المعرفة: الجامعة نموذجا). هدفت إلى تقديم رؤية استراتيجية لدور الجامعة في تنمية المال المعرفي باعتبارها نموذج لتطبيق مفاهيم إدارة المعرفة، واستخدام المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد على الكتب التي تناولت الموضوع. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن المعرفة موردا استراتيجي من موارد الجامعة وعنصر مهم في الإنتاج في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة ، وأن الجامعة مسئولة عن توليد المعرفة ونشرها وتطبيقها . كما أن عمليات إدارة المعرفة في الجامعات تتضمن عدة عمليات هي : نظم اكتشاف المعرفة ، وخزنها، ونشرها وتطبيقا لكي تؤدي الجامعة دورها بطريقة فاعلة .

وأجرى الفيلالي (٢٠٠٥م) بعنوان(مجتمع المعرفة العربي ودوره في التنمية) هدفت إلى عرض الرؤية المستقبلية للتعليم العالي العربي في مجتمع المعرفة واستخدام المنهج الوصفي الوثائقي باستقصاء الكتب والدراسات التي تناولت الموضوع وتوصلت على عدد من النتائج منها: للجامعات دور فاعل في التحول لمجتمع المعرفة يبدو في إقامة المؤتمرات الدولية، وتحفيز الحس المعرفي لدى المجتمع ، ونشر ثقافة تقنية المعلومات ، ورفع جودة التعليم لاكساب الطلاب مهارات إبداعية.

وأجرى فارس (٢٠٠٥) دراسة بعنوان(إدارة المعرفة والابتكار: أين الجامعات العربية من هذه التطورات؟) هدفت إلى التعرف على واقع إدارة المعرفة والابتكار وسبل الارتقاء بها في الجامعات العربية مقارنة بالدول المتقدمة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد كبير من النتائج منها: إن المعطيات الاحصائية لبعض الدول العربية في مجال التعليم العالي وفي مجال العلم والمعرفة والابتكار، بينت أن هناك بونا كبيرا بين الدول العربية وبين الدول

المتقدمة في مجال نشر المعرفة ، والابتكار مما يؤكد على ضعف النشاط البحثي التطويري لدى الدول العربية مقارنة بالدول المتقدمة، لذلك لابد من الانتقال بالجامعات من مستوى إدارة شئون الاساتذة والطلبة ، إلى إدارة المعرفة والابتكار ، من الكم إلى النوع ، ومن إدارة الجامعة إلى جامعة الإدارة .

أجرى العنزي (٢٠٠٦) دراسة بعنوان دراسة تنبؤية لأهداف التعليم العالي المنبثقة عن مواجهة تحديات المستقبل في المملكة العربية السعودية حتى عام (٢٠١٥م) هدفت للتعرف إلى التحديات المستقبلية التي ستواجه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، وأثر ذلك على أهداف التعليم العالي فيها. استخدمت الدراسة اسلوب دلفاي التنبؤي على ثلاث جولات كأداة تحليلية للمستقبل للتوصل إلى اتفاق من حول التحديات التي ستواجه التعليم العالي في السعودية. تكون مجتمع الدراسة من عينة قصدية من ٢٣ عضوا من كليات التربية في خمس جامعات سعودية، وتوصلت الدراسة إلى حصر التحديات التي تواجه التعليم العالي حتى عام (٢٠١٥م) وفي ضوء التحديات تم صياغة ١٨ هدفا للتعليم العالي السعودي وأوصت الدراسة بعدد من النتائج.

دراسة جيليان ليزلي (٢٠١٣م) بعنوان تقاسم المعارف في التعليم العالي. تمت الدراسة من قبل طلاب المرحلة الجامعية من استبيان مكون من ٨١ طالبا من ١٢ مقابلات شخصية لدراسة كيفية تقاسم المعرفة بين الطلاب وما يحفز الطلاب على تبادل المعرفة، فقد أبرزت هذه الدراسة عددا من القضايا التي يمكن أن تساعد في تصميم عدد من الدورات الدراسية في المستقبل فيما يتعلق بتعزيز تجربة تقاسم المعرفة، منها تأثير الشبكات الاجتماعية وتأثير بيئات التعلم الافتراضية كما يمكن استخدامها لتشجيع الطلاب على المشاركة بشكل جماعي والتفكير في ما تعلموه بعد تقديم عدد من المواد الدراسية.

دراسة فرخنده Hassandoust، فيمالا المال بيرو(٢٠١١) تبادل المعرفة عبر الإنترنت في معاهد التعليم العالي: منظور الماليزية. تحسين نتائج تقاسم المعرفة من خلال أدوات التواصل الإلكتروني هو دراسة العلاقة بين العوامل المؤثرة وتبادل المعرفة عبر الإنترنت وتحسينها للحصول على أفضل النتائج في البيئات الأكاديمية, وتم التوصل إلى أن الإحساس بالانتماء للمجتمع مع تقديم الحوافز والمكافآت واكتساب المهارات التكنولوجية من أهم العوامل التي تساعد على تقاسم المعرفة وتسهم في نشرها وقد تم تصميم استبانة وتوزيعها من خلال البريد الإلكتروني؛ أجري المسح لجمع البيانات لهذه الدراسة وتحليل الانحدار المتعدد .

دراسة القرشي(٢٠١٢م) دور استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تفعيل إدارة المعرفة بالجامعات السعودية(تصور مقترح) هدفت الدراسة إلى : بيان أهمية المعرفة ومفهوم إدارة المعرفة وأهم الاتجاهات العالميةالمعاصرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتفعيل إدارة المعرفة في المنظمات

التربوية المعاصرة – . توضيح تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات علي عمليات إدارة المعرفة. التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل إدارة المعرفة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بالجامعات السعودية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستبانه على عينة من(٨٥٧). ومن أهم النتائج تاكيد افراد مجتمع الدراسة علي أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم البحث العلمي ، مما يدعم التحول نحو مجتمع تكنولوجيا المعرفة. واوصت الدراسة باعتماد تكنلوجيا المعرفة كعنصر اساسي في الجامعات السعودية باعتبارها من أهم المنظمات التربوية في المجتمع.

التر Omona، [1] جود T.(٢٠١٢) تعزيز إدارة المعرفة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي: إجراء تقييم تجريبي . هدفت إلى التعزيز إدارة المعرفة (KM) باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي من أجل تحقيق أهداف الاستراتيجية للتوصل إلى إطار منهجي وشامل لتحسين النتائج. أبرزت اهم التحديات وهي عرض النطاق الترددي الضيق للانترنت بسبب إمدادات الطاقة غير المنتظمة، والافتقار إلى مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبنية التحتية الفقيرة والمتخلفة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدعم.

دراسة جمعة (٢٠١٣م) دارة المعرفة في الجامعات السعودية الحكومية- تصور مقترح "وهدفت إلى إيضاح درجة تطبيق إدارة المعرفة، والفرص االتحديات التي تواجها في المجالات التالية :القيادة، الثقافة التن يمية، البيئة التقنية كالتقويم. وقامت ببناء تصور مقترح لتطوير إدارة المعرفة في المجالات – المذكورة -و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن اهم النتائج تشجيع الثقافة التنظيمية لتبادل المعرفة، تحديث متطلبات الاعتماد الأكاديمي لاسيما ما يتعلق منها بإدارة المعرفة، تدني مستوى الحوافز المتعلقة بالمشاركة في عمليات المعرفة، عد م وجود مؤشرات لقياس فعالية مبادرات إدارة المعرفة ، كما تضمن مقترح أربعة أى استراتيجية كالآليات التي يمكن تطبيقها لتحقيق الاهداف المطلوبة.

- **التعليق على الدراسات** :

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشمري والدوري(٢٠٠٤م)(في توضيح اهمية المعرفة وتوضيح اهم المعوقات التي تواجهها، كما أكدت دراسة أبو الوفاء والعليان(على أهمية عمليات إدارة المعرفة)

كما اتفقت الدراسة مع الدراسات الثبيتي(٢٠٠٢م) والفيلالي(٢٠٠٧م) في استخدام المنهج الوثائقي اللذين اكدوا على أهمية المعرفة وضرورة رفع جودة التعليم لإكساب الطلاب المعارف اللازمة .

أما دراسة فارس وليزلي وجليليان(٢٠١٣م) أكدت على ضرورة انتشار المعرفة وتقاسمها و التركيز على الابتكار في الجامعات ومواجهة كل التحديات

والتغلب عليها في حين قامت الدراسة الحلية بالتركيز على التحديات الداخلية التي تواجه التعليم العالي في المملكة .

- **الاستفادة من الدراسات السابقة** :

هدفت الدراسات السابقة إلى تقصي التحديات التي تواجة مؤسسات التعليم العالي في مجال تطبيق إدارة المعرفة ، وهذا يقع الهدف ضمن الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها.

هدفت معظم الدراسات إلى بناء نموذج مقترح لتطبيق غدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا يقع الهدف ضمن الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها.

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على أداة الاستبانه لجمع المعلومات أي انها تعكس وجهة نظر اصحابها ، ف يحين ان الدراسة الحالية تعمل على تحليل الأدب النظري في مجال إدارة المعرفة والاستفادة من نتائج الابحاث في التغلب على التحديات التي تواجهه مؤسسات التعليم العالي بالمملكة

- **الاستنتاجات والتوصيات** :
- **الاستنتاجات** :
- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ـ ما مفهوم إدارة المعرفة ؟ وماهي عملياتها؟**

مفهوم إدارة المعرفة على أنها تخطيط وتنظيم ورقابة وتنسيق وتوليف Orchestration المعرفة والأصول المرتبطة برأس المال الفكري Intellectual Capital ، والعمليات والقدرات والامكانات الشخصية والتنظيمية، بحيث يجري تحقيق اكبر ما يمكن من التأثير الايجابي في نتائج الميزة التنافسية.

وأهم عملياتها تشخيص المعرفة ثم التخطيط لها ونشر المعرفة لإيصال المعلومات إلى مستخدميها، وعملية توليد المعرفة بين تحدي الابداع والبحث الجاد ، ثم من خلال الحوار والتشاور في الخبرة أو المجتمع ، وتدل عملية تخزين المعرفة على أهمية الذاكرة التنظيمية وتحتاج المعرفة إلى عملية تنظيم وتصنيف وفهرسة مرتبة تسمى بخزائن المعرفة والتي تساعد في تصنيف البيانات والمعلومات ثم نقوم بعملية توزيع للمعرفة وقد يتم النقل بواسطة شخص معين أو فريق أو شبكة للمعلومات...الخ.

بعد ذلك نقم بعملية تطبيق للمعرفة والحفاظ على جودتها من خلال نوعية من العمليات الموجهه والروتينية ، كما تحتاج المعرفة إلى عملية استرجاع لحل أي مشكلات جديدة ، أما عملية تقاسم المعرفة وتشارك المعرفة فتتم عن طريق الاتصالات داخل المنظمات.

وعملية تحديث المعرفة وإدامة المعرفة للمحافظة عليها ، وأخيراً تحتاج المعرفة إلى عملية متابعة ورقابة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني- ما الاتجاهات الحديثة في إدارة المعرفة في التعليم العالي ؟**

زيادة فرص القبول والاستيعاب في مؤسسات التعليم العالي حتى بلغت ٨٨٪ من إجمالي خرجي وخريجات المرحلة الثانوية، التوسع في انشاء عدد من الجامعات الحكومية حتى بلغت (٢١) جامعة تضم مختلف التخصصات العلمية والهندسية والتطبيقية والطبية والإدارية والاجاه نحو التوسع في التعليم العالي الأهلي ، حيث بلغ عدد الجامعات الأهلية(٧)، بالإضافة إلى (٢٠) كلية أهلية وجميع التخصصات فيها مرتبطة بسوق العمل واحتياجات التنمية بنسبة١٠٠٪،توفير منح الابتعاث الخارجي لتطوير كفاءة الطلاب وتوسع خبراتهم ومعارفهم.

وقد اعتمدت خطة التنمية التاسعة آليات لزيادة نشر المعرفة وزيادة قدرات المملكة في مجال نقل التقنية وتوطينها توليد المعرفة العامة والخاصة، تحسين المحتوى المعرفي للسلع والخدمات المنتجة في المملكة للارتقاء بالإنتاجية والمقدرة التنافسية.

كما اهتمت بمتابعة تطوير البيئة المناسبة لإدارة المعرفة تقنيًا وهيكليًا وقانونيًا وتمويلا وإدار ة للارتقاء بالمستوى المعرفي لأفراد المجتمع.

والاتجاه إلى زيادة عدد الجامعات الافتراضية والتعلم عن بعد ، والجامعات الخاصة وكراسي البحث العلمي ، والاهتمام بمراكز التميز البحثي ... وغيرها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث- ما أهم المتغيرات والتحديات المحلية التي تواجه التعليم العالي السعودي في عصر المعرفة ؟**

نسبة كبيرة من سكان المملكة هم من فئة الشباب (١٥- ٢٤) سنه ممن هم مهيئون للالتحاق في مؤسسات التعليم العالي، كما يعد التوزيع الجغرافي الواسع للتجمعات السكانية على مساحة تشبه القارة ، واختلاف تركيباتهم وفئاتهم العمرية أضاف عبئاً اخر على مؤسسات التعليم العالي، ويؤثر الاقتصاد السعودي المعتمد على النفط على نشر المعرفة تقليص الفجوة المعرفية بين المناطق، وزيادة وعي المواطن بأهمية المعرفة، فضلاًعن زيادة المحتوى الرقمي العربي..

- **التوصيات** :

- الاهتمام باستراتيجيات كخطط استخدام تقنية المعلومات في مؤسسات التعليم العالي بما يحافظ على المحتوى المعرفي .
- التركيز على إعداد الخطط الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي بما يتوافق مع إدارة المعرفة وحفظها ونشرها بينهم .

- السعي إلى تحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، باعتباره من أنشطة التطوير المستمر للأداء المؤسسي.
- تصور مقترح للتغلب على صعوبات التي تواجة التعليم العالي لنشر المعرفة

التغيير الثقافي	- بناء ثقافة تنظيمية تؤكد على نشر المعرفة - تشجيع المشاركة وتبادل ونقل المعرفة - تقديم حوافز مناسبة لتوليد المعرفة - سرعة تخزين واسترجاع المعلومات عن الحاجة لها. - تعزيز القيم والمعايير فالقيم معرفة ضمنية .
العمليات التنظيمية والإدارية	- وجود قيادة فعالة . - الإبداع والابتكار. - توفير البنى التحية المناسبة لاتخاذ القرارات ومساعدتها على حل المشكلات. - استقطاب الكفاءات العلمية والإدارية. - الهيكل التنظيمي الجيد.
تكنولوجيا المعلومات	- توفير بيئة تقنية مناسبة وجيدة في قاعات المحاضرات وصيانتها باستمرار. - تشجيع التعليم الذاتي والتعاوني لاكتساب المعرفة وتبادلها. - دمج تقنية الحاسب الآلي بين جميع الأقسام والإدارات داخل الجامعة - التشجيع على استخدام التقنيات في جميع المقررات الدراسية . - تشجيع الطلاب والأكاديميين والاساتذه على استخدام التقنيات الحديثة .
المتابعة والتقويم	- تقويم الخطط والبرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية. - الاهتمام بمراكز التميز البحثي. - استقطاب الأساتذة والأكاديميين المتميزين - برامج التوأمة العلمية. - كراسي البحث العلمي. - توفير متطلبات الاعتماد الأكاديمي لكافة البرامج المستخدمة في الجامعات.

- **المراجع العربية** :

- أبو الشيخ ، عطية إسماعيل(د.ت) دور التعليم العالي في بناء مجتمع المعرفة العربي في ظل تحديات العصر ، جامعة البلقاء التطبيقية : الأردن.
- بدران ، ابراهيم (٢٠١١) الدور الاجتماعي وآفاق التعاون التعليم العالي ، ورقة عمل مؤتمر ادارة المعرفة في مؤسسات العالي العالي العربية، عمان.
- دراسة جمعة،(٢٠١٢) دارة المعرفة في الجامعات السعودية الحكومية– تصور مقترح رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة الملك سعود .
- الأحمد، عدنان سليمان (٢٠٠٤م) رؤيا استراتيجية لمنظمة المعرفة: الجامعة نموذجاً، دراسة قدمت إلى المؤتمر العلمي الدولي الرابع، جامعة الزيتونة ، الأردن.

- الثبيتي ،جويبر ماطر نجم (٢٠٠٢م) إدارة رأس المال المعرفي في الجامعات: نموذج تحليلي ، مجلة التربية والتنمية ، العدد ٢٦ ، نوفمبر .
- حسين عجلان حسن، استراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال، (ط ١ ؛ عمان : إثراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨) ص ص ٢٦- ٢٧ .
- الرفاعي، ممدوح (٢٠٠٤م) إدارة المعرفة طريق المنظمات المتعلقة إلى التميز. ورقة عمل جمعية إدارة الأعمال العربية، مجلة إدارة الأعمال ، عدد سبتمبر ،ص١.
- الشمري، إ . الدوري ،م. (٢٠٠٤) : ادارة المعرفة ودورها في تعزيز عملية اتخاذ القرار الإستراتيجي. مؤتمر جامعة الزيتونة الأردنية، عمان، الأردن.
- العنزي سعودي بن عبد البحتري(٢٠٠٦م) دراسة تنبؤية لأهداف التعليم العالي المنبثقة عن مواجهة تحديات المستقبل في المملكة العربية السعودية حتى عام (٢٠١٥م) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان.
- العوهلي ، محمد والعقيلي، عبد المحسن، التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ١٩٩٨- ٢٠٠٨: نحو بناء مجتمع المعرفة .
- فارس ، مسدود (٢٠٠٥م) إدارة المعرفة والابتكار: أين الجامعات العربية من هذه التطورات؟ ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي ، جامعة الملك خالد.
- الفيلالي ، عصام (٢٠٠٥) مجتمع المعرفة العربي ودوره في التنمية ندوة الإدارة الاسترتيجية في مؤسسات التعليم العالي ، جامعة الملك خالد.
- القرشي ، عاطي عطية (٢٠١٢م) دور استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تفعيل إدارة المعرفة بالجامعات السعودية(تصور مقترح) ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة أم القرى .
- الكبيسي، ص. (٢٠٠٥): ادارة المعرفة. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- اللجنة الإقتصادية والإجتماعية لغربي اسيا.(٢٠٠٤): منهجية إدارة المعرفة: مقاربة تجريبية في قطاعات مركزية في دول الإسكوا الأعضاء، الأمم المتحدة، نيويورك.
- مجدول ، أحمد وهواري ، معراج (٢٠٠٥م) إدارة المعرفة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي : المفهوم والأساليب والاستراتيجيات : ندوة الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي جامعة الملك خالد.
- معاينه، عادل موسى (٢٠٠٦م) إدارة المعرفة والمعلومات في مؤسسات التعليم العالي: تجارب عالمية، دراسات المعلومات، جامعة اليرموك ، الأردن.
- المؤتمر الدولي الخامس في موضوع: إدارة المعرفة بمؤسسات التعليم العالي العربية ،قسم علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة الزقازيق – مصر ، في الفترة ٥ – ٦ ديسمبر ٢٠١٢م.
- اليحيوي، صبرية (٢٠١١م) إدارة المعرفة الإدارية ودورها في فعالية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية ، العدد٩٩ ، يونيو ٢٠١١م.

- **المراجع الاجنبية** :

- Holsapple, C. and M. Singh, The Knowledge Value Chain Model: Activities for Competitiveness, (Arlington: Schema Press, 2001) , pp.77-98.
- Dueck, G.,Views of Knowledge are Human Views, IBM Systems Journal, vol. 40, no. 4, 2001, pp. 885-888.
- Grover, V., and Davenport, T., General Perspectives on Knowledge Management, Journal of Management Information System, vol. 18, no. 1, 2001, pp. 5-21.
- Lesley Chikoore, Gillian Ragsdell(2013)Knowledge Sharing in Higher Education: A Study of Students Preparing Assessed Group Work,Journal of Knowledge Management Practice, Vol. 14, No. 1, March, Loughborough University, Leicestershire, UK.
- Walter Omona, [1] Jude T. Lubega, [2] Theo van der Weide (2012)
- Enhancing Knowledge Management Using ICT in Higher Education: An Empirical Assessment Journal of Knowledge Management Practice, Vol. 13, No. 3, September 2012
- http://www.tlainc.com/issue1.htm
- Farkhondeh Hassandoust, Vimala Perumal, Multimedia University, Cyberjaya, Malaysia(2011) Online Knowledge Sharing in Institutes of Higher Learning: A Malaysian Perspective Journal of Knowledge Management Practice, Vol. 12, No. 1, March 2011 http://www.tlainc.com/issue1.htm

Research:7

" The effectiveness of a training programme in test-taking strategies on proficiency test performance among Efl trainees and their strategy knowledge use and value"

Dr. Attia essayed Attia
Assistant Professor of TEFL and Team Leader
Director of Academic Studies, Language School, MoD, Kuwait

obeikandl.com

" The effectiveness of a training programme in test-taking strategies on proficiency test performance among Efl trainees and their strategy knowledge use and value

By:Dr. Attia Essayed Attia1"

Abstract:

The current study sought to empirically probe the effectiveness of informed test-taking strategy training programme on the American Language Course Placement Test performance, strategy knowledge, use as well as its perceived value among EFL military trainees. Fifty EFL military trainees who represent high elementary level of proficiency - book 7-12 of the American Language Course - participated in the study. The experimental group students (n = 27) were explicitly trained on an array of test-taking strategies (i.e., language learning strategies, test-wiseness strategies and test-management strategies) among which were previewing, avoiding similar sounds, listening for key words, listening for word definition, listening for synonyms and antonyms, using background knowledge and guessing unknown words, whereas the control group (n= 23) received regular classroom teaching with no emphasis on test-taking strategies. The findings revealed that performance of the students of the experimental group was significantly better than those of the control group on the ALCPT as well as in strategy knowledge, use and perceived value. The findings suggest some potential benefit in the overt test-taking strategy instruction as a means of helping learners better their test performance and scores as well as their repertoire and appreciation of test-taking strategy use. The findings suggest that we should start test-taking strategy instruction early, infuse test-taking strategy instruction into the curriculum, practice with actual testing formats and more preferable if we have past paper tests. In effect, the time devoted to test-taking strategies and how to beat the test techniques is well-invested, worth taking and has its own pay-off. Implications of this study for learner training, pedagogy and pre-service teacher training programs conclude the study.

Keywords : *Test-taking strategies, informed test-taking strategy- modeling, training EFL students, American Language Course, American Language Course Placement Test, EFL Military trainees,*

Introduction :

Testing is probably the primary means of evaluating students' performance in various educational settings. Indeed, tests are increasingly assuming the role of gate keepers in societies where access to programs depends on successful language test results (Shohamy, 2001). Language test results may play a highly significant role in the respondents' life, helping to determine whether test takers get into their study program of choice or get offered the job of their dreams. Parents expect test scores, educational authorities require them, college admission tutors rely on them and, in general, society uses them to distribute its job resources and career paths among the multiple applications (Dornyei, 2001).

1 Attia Es-Sayed Attia, Assistant Professer of TEFL and Team Leader & Director of Academic Studies, Language School, MoD, Kuwait. E-mail: elhefnawy70@gmail.com.

The current study came in reaction to the frequent complaint of EFL military adult trainees of the Language School, Ministry of Defense (henceforth MoD), Kuwait who are not achieving the required competence in American Language Course Placement Test (henceforth ALCPT) and therefore they are disenrolled from the Military Language School due to lack of progress. During the Students Evaluation Board (SEB)2 meetings, trainees frequently expressed their dissatisfaction and unhappiness about their poor performance on the ALCPT test. Furthermore, the statistics of trainees who have been disenrolled due to not achieving the target score on the ALCPT came up to 40 % of the total enrolled trainees in 2008. Poor scores on the ALCPT might be due to the fact that those trainees lack the skills or strategies to cope with the requirements of the test and therefore they feel anxious and their memory resources are depleted. Put simply, they do not have the strategies or tools to achieve high scores on the ALCPT or to deal with the test strategically.

Recently, there has been an increasing interest in teaching test-taking strategies as tools that have considerable potential for improving learners' ability to deal with testing situation and its demands as well as to better learners' overall test score and performance. Advocates of test-taking strategies instruction argue that teaching test-taking strategies can ward off learners' test anxiety, reduce uncertainty, and help them be more relaxed and at ease about taking tests which in turn enhance their ability to deal with the testing situation more strategically (Amer, 1993; Derisbach and Keogh, 1982; Foster and Karn, 1998; Tian, 2000). More importantly, test-taking strategies can help learners manage their time more effectively and strategically (Obah, 1993), which, in turn, can bolster learners' motivation and self-confidence; a pre-requisite for better performance in any situation, including testing (Cohen, 1991, 2007; Green, 2007). The natural outcome of all such benefits is better test scores and a wide repertoire of effective test-taking strategies.

Context of the study:

Adult EFL military trainees at the Language School, MoD, Kuwait, study the American Language Course (henceforth ALC). The ALC is a

2 SEB is a panel of academicians and staff officers working at the language school whose responsibility is to monitor and evaluate trainees' progress and achievement during their study time at school. If a student fails twice, he is verbally warned, if again he can be warned up to three written warnings and then disenrolled due to lack of progress and is sent back to his unit.

language course to introduce students to General English and military terms and expose them to American language and culture providing ample opportunities to put English into practice in a classroom setting. The ALC offers tuition from no English to that of professional advanced. The course, 34 books, was developed by the US Defense Language Institute, English Language Center (henceforth DLIELC), Lackland Air Force Base, Texas. These books are divided into six levels of proficiency, namely, Elementary (book 1-6), High Elementary (book 7-12), Intermediate (13-18), High Intermediate (19-24) Advanced (25-30) and Advanced Professional (31-34). These books are supplemented by audio language books and audio clips, and interactive computer media. The course comes with ALC Book Quizzes (i.e., achievement tests for assessing ALC objectives at the end of each book), The Performance Test (i.e., achievement test of the productive language skills given at the completion of each level), as well as 35 alternate forms of a proficiency test, namely the ALCPT. Once a new candidate is sent to the school, the sending unit assigns him a target score to obtain depending on why he is studying English, be it to raise his overall language proficiency or to be sent to a scholarship. Each student is placed at a starting book level depending upon his current level using the ALC Placement Test as well as an oral interview. Assignments can vary from 12 to 42 weeks. Each book is taught in a 2- week cycle. At the end of the first week, a mid-book test is given and at the end of the second week an end of book quiz (EBQ) is given. Each 4 weeks an ALCPT test is given to determine the learners' progress. These tests are all computer-based. ALCPT score is a threshold metric at the school, Military Language School. Not only do higher scores improve trainees' chance of acceptance at the Joint Command and Staff College, they may also lead to significant scholarships to pursue technical studies at the States or Britain.

Statement of the Problem :

Most of the EFL Military trainees at the Language School, MoD, Kuwait lack the needed skills or strategies to cope with the requirements of the ALCPT test to the extent that they often complain that when they listen to the audio in the ALCPT, they listen to blurry noises and they cannot recognize most of what is being said. However, they don't take the risk and try to employ certain strategies or tools to help themselves deal with the situation, nor do they even know that they can do so. Put simply, they do not have the ability or means to deal with the ALCPT

strategically so as to achieve the target scores and in turn they get disenrolled due to lack of progress. The present study investigates the effectiveness of a test-taking strategy training programme on the ALCPT performance, strategy knowledge, use as well as perceived value among EFL military trainees. More specifically the present study tried to answer the following questions:

- *What is the effectiveness of a suggested test-taking strategy training programme on the ALCPT performance among a sample of EFL military trainees?*
- *What is the effectiveness of a suggested test-taking strategy training programme on knowledge of test-taking strategies among a sample of EFL military trainees?*
- *What is the effectiveness of a suggested test-taking strategy training programme on use of test-taking strategies among a sample of EFL military trainees?*
- *What is the effectiveness of a suggested test-taking strategy training programme on perceived value of using test-taking strategies among a sample of EFL military trainees?*

Review of literature:

Test-taking strategies simply mean what the test takers do or might do to solve test problems. They are the tactics test takers resort to with the aim of getting correct answers on a given test item or compensating for the lack of information that could aid their response to a given question. Test-taking strategies, in this sense, are perceived as compensatory since they are typically used by test-takers to make up for deficiency either in the language ability necessary to perform the test tasks, in the skill to take the test, or in both. They are, according to Cohen (2000) the consciously selected processes that the respondents use for dealing with both language issues and the item-response demands in the test-taking tasks at hand. More precisely, these strategies can either be a short move (e.g., looking for a clue that links the information in the question to that in the reading text) or a long one (e.g., reading the whole text after reading the question (Cohen, 1992, 1998).

Cohen (2006: 308) succinctly brings the focus of test-taking strategies into three types of strategies that may be called into play when attempting to respond to language test items and tasks, namely:

Language Learner Strategies (i.e., the way respondents operationalized their basic skills of listening, speaking, reading, and writing as well as the related skills of vocabulary learning, grammar and

translation. To elaborate and for instance, as part of the assessment of listening skill, a listening comprehension item could call for inferencing strategies on the part of respondent while listening to a brief interchange. The listener hears the following: "Well, we could probably have it ready by 4 pm today but best to let us keep it overnight just to make sure all the updates have been probably installed" and they need to select the situation in which that utterance was most likely to appear:

- *a bicycle store attendant to a patron*
- *a computer technician to the purchaser of a new computer*
- *a clerk at an auto repair service to a customer*
- *a music store clerk to the owner of a trumpet*

The key word in this item is 'update', which refers to the readying of new computer. Some levels of inferencing are involved here since some may think that a computer is ready "out of the box", without the need for updating. It also calls for knowledge of vocabulary such as "patron". So we see that the processing of listening comprehension items of this kind are likely to prompt respondents to make use of language learner strategies in order to demonstrate their control over the targeted skill(s).

- *The separate set of Test-Management Strategies (i.e., strategies for responding meaningfully to the test items and tasks. They include logistic issues such as weighing the importance of responding to different items or tasks, keeping track of the time, and determining where to look for answers), and a likewise*
- *The separate set of Test-Wiseness Strategies (i.e., strategies for using knowledge of test formats and other peripheral information to answer test items without going through the expected linguistic and cognitive processes. Examples of test-wiseness strategies that can be used in multiple-choice items, according to Allan, (1992) include: stem-option cues – where matching is possible between the stem and an option, grammatical cues – where only one alternative matches the stem grammatically and item giveaway – where another item already gives away the information).*

Test management strategies according to Cohen & Upton, 2006 call for logical and purposeful response behaviors, are reflective of the underlying competence, and are responsive to the underlying construct being assessed. The test-wiseness strategies, on the other hand, involve the use of textual and/or technical aspects of the test to get the right answers and are not reflective of the underlying competence nor responsive to the underlying construct being assessed.

Cohen (2007: 95) reviews the scene in test-taking strategies research stating that the last fifteen years have seen a modest but steady increase in the number of studies dealing with test-taking strategies, with a decided increase in the number of related areas included in research focus. Within this body of research, research on test-taking strategies can be grouped into three main bodies of research, namely: 1) test-taking research for the purpose of test validation, 2) relationship between the proficiency level of the respondents and their reported use of strategies in test taking and 3) the research on evaluating the effectiveness of strategy instruction for improving respondents' performance on tests.

The early research on language test-taking strategies focused mostly on test-taking strategies as a necessary evidence for test validation (see Anderson, Bachman and Cohen, 1991; Anderson, Bachman, Perkins and Cohen, 1991; Cohen, 1992, 2007; Gordon, 1987; Nevo, 1989; Tsagari, 1994; Storey, 1997; Abanomey, 2002; Phakiti, 2003; Douglas and Hegelheimerm 2007; Cohen and Upton, 2006). This line of research came in reaction to the critical limitation to correlational and experimental approaches to construct validity which mainly concentrated on the products of the test taking process, the test scores and provided no means for investigating the processes of test-taking themselves (for more on this see Bachman, 1990).

Cohen (2007: 101) concisely summarized the status of this line of research stating that:

"The picture that emerged from the test validation studies is that the field has progressed beyond the days when tests were validated simply by statistical analysis of correct and incorrect response. We have progressed to a point at which we are asking crucial questions about what these tests are actually measuring and taking impressive strides to determine what they actually entail for respondents to arrive at answers to language assessment measures."

Findings from test-taking strategy on how learners arrive at their test responses in different contexts have increasingly been seen to provide insights for test validation, complementing those obtained by correlational and experimental means. Such research have been used in constructing validation studies, providing a new source of data for convergent validation of the construct being assessed. It has also provided insight into how given test methods, formats, and item types may affect learners responses (Tsagari, 1994; Abanomey, 2002; Storey; 1997; Anderson, 1989, 1991) and how these may interact with proficiency (Purpura, 1997, 1998; Yoshizawa, 2002; Phakiti, 2003).

Finding out ways and strategies to enhance and better students' performance on tests, on the other hand, have become the main interest of researchers, language teachers, and educators. A limited number of studies have been undertaken to investigate the impact of test-taking strategies instruction on test performance (Dreisbach and Keogh, 1982; Amer, 1993; Obah, 1993; Foster and Karn, 1998; Tian, 2000).

An Early study was undertaken by Dreisbach and Keogh, (1982) who examined the impact of training in test-taking strategies on young Mexican-American children performance on a school readiness test. Dreisbach and Keogh trained the experimental group in content-free test-taking strategies, namely, introduction of the test booklet and explanation of test purpose, familiarization with standardized testing vocabulary, practice of three different written responses required in readiness test taking (circle, underline and cross out), emphasis on the importance of practicing good auditory reinforcement of attending drills, and practice in following directions. The control group children were provided comparable time in non-directed paper/crayon activities. The results indicated that trained children performed better than the untrained ones. The researchers concluded that teaching test-taking strategies has a significant impact on the test performance and we should teach children those test strategies.

Another study was carried out by Amer (1993) who tested whether training in test-taking strategies could enhance test performance of eighty-two 7th grade high school students. The experimental group (n = 40) was taught the components of a test-taking strategy: 'to read the instructions carefully', 'to schedule their time appropriately', 'to make use of clue words in the questions', 'to delay answering difficult questions', and 'to review their work in order to check their answers". The results showed that the experimental group outperformed the control group (n = 42). The findings suggested that there is a positive relationship between test performance and test-taking strategies. Put differently, the instruction in using test-taking strategies enabled students to better their scores. Amer recommended that there is a need for training EFL classroom teachers to provide instruction in test-taking strategy since one of the reasons of poor performance on EFL tests is perhaps the lack of test-taking strategies and skills.

Similarly, Vattanapath and Jaiprayoon (1999) examined the effectiveness of teaching 22 test-taking strategies for multiple-choice English reading comprehension tests among Thai nursing students as

well as their attitude towards test-taking strategies. The findings revealed that this training enhanced students' test scores as well as their attitudes towards test-taking strategies instruction. More importantly, participants reported that learning test-taking strategies helped them become more relaxed, more confident and more enthusiastic about sitting for tests.

A further study was carried out by Obah (1993) to probe the effects of teaching one aspect of test-taking strategies, namely, test management strategies on technology-oriented students. The findings indicated a positive relationship between test-taking strategies instruction and how students subsequently managed their time, and improved their test scores. Obah concluded that a crucial aspect of academic success lies in providing learners with a know–how regarding test-taking strategies, especially when it comes to test-time management strategies.

One further study but using a set of 'should do' strategies was undertaken by Foster and Karn (1998) to uncover the effect of teaching test-taking strategies on learners' performance on TOEIC/TOEFL listening and reading comprehension and on their overall English communicative competence. Foster and Karn trained the students on some general and some specific test-taking strategies for the TOEIC/TOEFL tests. The purpose of the general test-taking strategies was to help test-takers manage their time and improve their performance in each section of the two tests. The general strategies included: 'understanding directions to each section of the test before sitting for it', 'avoiding listening to every word', 'leaving no blank answer' and 'guessing from context'. These general strategies help the test-taker to manage their test time effectively. Among the specific test-taking strategies the students were trained on are: eliminating incorrect answers, using time effectively, determining time based on tense (present, past and future) and discourse markers, listening to homonyms.

The study concluded that teaching TOEIC/TOEFL test-taking strategies does in fact improve students' test scores. Test scores of students from four Japanese universities did improve an average of 15.85 percent in elective courses and 10.4 percent in required courses. In addition, students' familiarity with the test improved by 27 percent, their general knowledge of test-taking strategies improved by 21 percent and willingness to guess improved by 14 percent.

The existence of such 'should do' approach encouraged Tian (2000) to probe how the coaching-school training affects Taiwanese students' test-taking behavior on TOEFL reading test. The comparison of high and low scores indicated that the high scorers tended to focus on

understanding, using the strategies taught by coaching school only as an auxiliary to comprehension, whereas the low scorers tended to focus on word-level strategies, use these strategies in place of comprehension, and follow the coaching school instruction mechanically. Tian recommended teaching general test-taking strategies as an aid to more general comprehension strategies.

In the studies discussed above one can differentiate two different styles of test-taking strategy instruction, namely, 1) the "should do approach" which entails providing guidance in test-management and test-wiseness strategies to help test-takers perform better (Forster & Karn, 1998; Tian, 2000) and 2) teaching one aspect of test-taking strategies either test-wiseness or test- management strategies (Dreisbach and Keogh, 1982; Obah, 2000; Amer, 1993). None of these studies, however, has looked at their participants' repertoire of test-taking strategies to build up on, nor discussed how the training was carried out, what approach was used in teaching them, nor allowed for ample cued practice opportunity. It is worth mentioning, here, that all these variables were considered in designing the current study. Furthermore, all of these studies looked only for the direction of significance, whereas the current study looks for the direction as well as its power (effect size).

Purpose of the study :

The main objective deriving this study was four fold:

- *to help adult military EFL trainees learn how to obtain the required score and therefore decrease the number of disenrolled trainees and increase the number of graduates at the Military Language School, Kuwait;*
- *to bolster adult military EFL trainees confidence about tests and reduce or wade off their test anxiety;*
- *to empirically probe the effectiveness of the suggested training program in test-taking strategies on enhancing test performance; and*
- *to empirically probe the effectiveness of the suggested training program on EFL military trainees' knowledge, use and perceived value of test-taking strategies.*

Hypotheses of the study :

- *There is no statistically significant differences at .05 level in ALCPT test performance between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the ALCPT test.*

- *There is no statistically significant effect size at .05 level in ALCPT test performance between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the ALCPT test.*
- *There is no statistically significant differences at .05 level in knowledge of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) as measured by the Test-taking Strategy Questionnaire before and after the treatment.*
- *There is no statistically significant differences at .05 level in use of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) as measured by Test-taking Strategy Questionnaire before and after the treatment.*
- *There is no statistically significant differences at .05 level in perceived value of strategies used between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) as measured by the Test-taking Strategy Questionnaire before and after the treatment.*
- *There is no statistically significant effect size at .05 level in knowledge of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the Test-taking Strategy Questionnaire.*
- *There is no statistically significant effect size at .05 level in use of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the Test-taking Strategy Questionnaire.*
- *There is no statistically significant effect size at .05 level in perceived value of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the Test-taking Strategy Questionnaire.*

Significance of the study:

- *The study adds to the limited database in test-taking strategy instruction that still in its infancy especially in the Arab world and considers avoiding some limitation in the studies reported in this area.*
- *The study provides those who are in charge of EFL teachers preparations programs with a systematically designed programme in test-taking strategies that may help raise their pre-service teachers' awareness about test-taking strategy and how to teach them.*
- *The study provides EFL instructors with a systematically designed programme in test-taking strategies that may help EFL trainees better their performance and scores on tests in general and ALCPT test in particular.*
- *The study sets an example for future research in test-taking strategy instruction in terms of the potential of using such strategies on enhancing test performance.*

Method and procedures Subjects :

The subjects participated in the current study were 50 EFL Military trainees who studied at the Language School, MOD, Kuwait during the academic year 2008. The participants were all native male Arabic speakers who were at a high elementary level of proficiency. Prior to the experiment, the 50 trainees were pretested using form 68 of the ALCPT test and then assigned to one of the two groups, namely the experimental group (no = 27) and the control group (no = 23). The control groups received the same language input, same number of lessons and hours, even the same practice test CD but with no instruction in test-taking strategies. The practice test Cd was used mainly to expose and familiarize trainees with past tests by answering questions. Furthermore, and to ensure compatibility of the groups the two were pretested at the same time in the knowledge, use and perceived value of test-taking strategies (Test-taking strategy questionnaire) and test performance (ALCPT). The pretest results of t-test for the experimental and control groups in both measures were insignificant, which mean the variances are equal and the two groups started at approximately the same level (see table 2 below). The experimental group received the suggested training program of test-taking strategies (see figure 1 below) whereas the control group received regular teaching classes. The training lasted for 12 weeks, twice a week totaling 24 sessions. By the end of the 12 weeks, the two groups were post-tested using the same form of the ALCPT.

Instruments :

The study used two main instruments, namely, the ALCPT Test and the Test-taking Strategy Questionnaire. Detailed descriptions of the instruments used in this study are given below.

ALCPT test :

The American Language Course Placement Test (ALCPT) is a standardized, valid and reliable proficiency test of listening and reading comprehension in English designed by DLEELC (see Cheng et al., 2004). The test can be used to screen students for readiness to sit for the English Comprehension Level (ECL) test, the official version of the ALCPT used by the United States government to measure the English Language Proficiency for non-native English speakers who are candidates for US military training. Furthermore, the ALCPT test is used to determine students' progress through the ALC material. Once a student is placed, the chart (appendix 1) can be used to check for satisfaction. Students are expected to obtain from 3 to 5 marks at each book. There are 35 alternate forms available of the ALCPT. Each form of the 35 is of approximately the same difficulty and reliability level (reliability coefficient = .94) and each consists of a listening part and a reading part. Both parts of the test contain four-option multiple-choice items that test some aspects of grammar, vocabulary, and reading. All available ALCPT forms contain 100 questions and is fully computerized. Part I (66 items) of the ALCPT is presented aurally. The student listens to an aural input in English in the form of questions, statements, and dialogs on the CD and click on the correct answer on the computer. Part II (34 questions) of the ALCPT consists of reading items and is designed to test the ability of the student to understand written material.

Form 68 of the ALCPT was used as a pre-test at the beginning of the programme for both groups. Following the instruction period, the same form was administered as the post-test to assess the change, if any, in overall linguistic proficiency after the 12 weeks experimental period. Any score gained (i.e., the difference between the pre and post-test scores) could be interpreted as a measure of improvement in overall language proficiency as measured by the ALCPT.

The reliability of the ALCPT test :

To ensure that the test was reliable to the sample of the study, the researcher calculated the test reliability using test-retest method. The reliability coefficient computed for the test was 94.4 which indicates that the test is of high reliability making it ready for administration (appendix 2).

Test-Taking Strategy Questionnaire :

The Test-Taking Strategy Questionnaire was designed to collect information about:

- *trainees' knowledge of test-taking strategies,*
- *their use of such strategies, and*
- *their perception of the value of using these strategies.*

A set of focal and relevant to the nature of the ALCPT test-taking strategies was identified based on the related literature. Those strategies were selected in the light of the following selection guiding criteria:

- *expanding not replacing trainees' test-taking strategies,*
- *selecting strategies that enable trainees to experience the immediate pay-off,*
- *teaching test-taking strategies with the widest possible application.*

These strategies were operationalized in simple statements (see below) followed by 3 main levels, namely, Knowledge (I know this strategy), Use (I use this strategy) and value (This strategy helped me). The Test- taking Strategies Questionnaire (appendix 3) was administered to both groups before and after the treatment to assess any improvement in knowledge of test-taking strategies, their use as well as any change of the perceived value of test-taking strategy use.

Table 1: Sample of Test-taking Strategy Questionnaire

Strategy	I know this strategy			I use this strategy			This strategy helped me			
	Yes	**Not Sure**	**No**	**Always**	**Sometimes**	**Rarely**	**Never**	**Not At All**	**A little**	**Alot**
	3	**2**	**1**	**3**	**2**	**1**	**1**	**2**	**3**	**4**
I gather as much information as possible by studying the answer choices before listening/ reading to the question (Previewing)										

Validity of the test-taking strategy questionnaire:

To calculate the validity of the questionnaire, the researcher used the correlation between trainees score on the different cores of the test-taking strategy questionnaire and the total scores from the respondents. Table 2 below shows the correlation between trainees' scores on the different cores of the questionnaire and the overall scores.

Table 2: Internal Consistency Indices

Knowledge				
Use	.738**			
Value	.795**	.967**		
Total	.930**	.927**	.960**	
****. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**				

The table shows that all the correlations between the total scores and the scores on each core is significant at 0.01 level, let alone the fact that their values are high. This indicates a high internal consistency of the test-taking strategy questionnaire

The reliability of the test-taking strategy questionnaire:

The reliability of the test-taking strategy questionnaire was calculated by Alpha Cronbach in SPSS 20. The reliability coefficient was 0.98 which indicates that the questionnaire is of high reliability making it ready for administration.

Training program:

The treatment material comprised the training programme which incorporated a – 24 training sessions. Each session consisted of

- *a strategy presentation session*
- *a consolidation unit*
- *extracts from the practice CD test*
- *worksheets/handouts/factsheet files*
- *practice on all strategies presented*

The program used in this study mainly encompassed two phases, namely, training on general test-wiseness and time management strategies and language learning strategies. Figure 1 below shows the components and phases of the suggested programme that the experimental group received and which included test-wiseness strategies, test-management strategies and learning strategies as well as the nature of the approach used in teaching those strategies. The purpose of phase one was threefold:

- *raising trainees awareness about the nature of the ALCPT, its formats, and how the test is structured,*

- *uncovering trainees' stored knowledge about test-taking strategies, and*
- *empowering trainees with some test-wiseness and test-management strategies.*

This Phase started with giving an overview of the ALCPT in which the researcher discussed with the trainees the purpose of the test, its structure, number of sections, questions, directions of each section, test formats, types of questions, skills assessed and allocated time. Then, the trainees' stored knowledge of test-taking strategies was revisited. In doing so, the researcher discussed with the trainees what test-wiseness and test-management strategies mean, are they natured or nurtured. After that, the researcher highlighted some test-wiseness (stem-option cues – where matching is possible between the stem and an option, grammatical cues – where only one alternative matches the stem grammatically and item giveaway – where another item already gives away the information) and test management strategies (e.g., understanding directions to each section, avoid listening to every word, listening to the gist, leaving no blank answer, stop worrying about unknown words, using time wisely, eliminating incorrect answers while hearing them, eliminating any options that obviously cannot be correct, etc.).

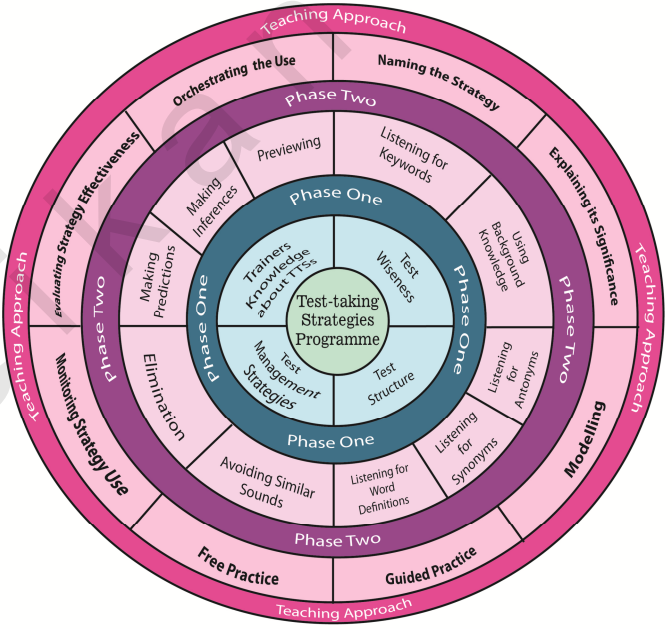


Figure 1: Components and Phases of the

Phase two (see the figure above) focused on teaching the learning strategies relevant to the ALCPT (e.g., previewing answers, listening for key words and discourse markers, using background knowledge, elimination, avoiding similar sounds, making inferences, focusing on the second speaker, making predictions, listening for word definition and listening for synonyms and antonyms). The purpose of this second phase was to:

- *empower trainees with the needed skills and strategies to sit for the ALCPT test;*
- *expose trainees to as many test-taking strategies as possible in both discrete and integrated fashion;*
- *practise using those strategies in a discrete and integrated fashion;*
- *train the trainees on how to orchestrate those strategies in actual tests;*
- *expose students to past test papers and practice tests (Practice Test CD).*

The training program lasted for 12 weeks, twice a week totaling 24 sessions. All the examples for training were taken from a Practice Test CD which has got 35 practice tests; each test of 100 items. To deliver the programme, the researcher followed the informed approach (for more on this approach see Cohen, 1998, 1999; Oxford, 1990; which entails the following steps:

- *Naming, presenting and explaining the strategy significance;*
- *Modeling the strategy;*
- *Guided practice;*
- *Checking and evaluating the strategy effectiveness;*
- *Free practice using the strategy in discrete and integrative fashion;*
- *Orchestrating the use of strategies taught.*

An example depicting how the teaching approach used in this study was put into action for teaching one of the strategies - previewing - is demonstrated in the table below.

STRATEGY	COMPONENTS/STEPS			MATERIAL	TRAINER'S ROLE	TRAINEE'S ROLE
Previewing: Gathering as much information as possible by studying the answer choices before listening/reading to the question.	Unit 1: Presenting Know-what	Presenting the strategy: giving an overview of the strategy (Know- what)	- Naming the strategy - What does it mean - When/why to use it - How to use it	Extracts from the Practice CD. Audio Clips Lesson Plans Handouts	- Teacher- led small-group/whole class discussion - Brainstorming-led discussion - Coach - Trainer - Facilitator	Noting Discussing Sharing ideas
		Modelling the strategy: demonstrating how it works in action by thinking-aloud while applying the strategy (know – how)	How does an expert (trainer) use previewing? How does he approach the test questions? What clues does he attend to/ignore? How does he budget his time?	Extracts from the Practice CD. Audio Clips Lesson Plans Handouts	Apprenticeship approach: the apprentice gradually takes over the responsibility. - Involves trainees by asking questions - Demonstrating how to use time for directions for previewing. - Coach	Active participant Applying

		Practice: providing opportunities to practice active application of the strategy to test questions	• Provided guided/graded application of strategy use till trainees become able to regulate use of the strategy on their own. • Applying the strategy to actual test items.	Extracts from the Practice CD. Audio Clips Lesson Plans Handouts	• Nurture trainees in their application of the strategy. • Awarding words of praise when the strategy used successfully -Reminding the trainees of the clues when possible.	Active participant Applying

Data Analysis

STRATEGY	COMPONENTS/STEPS			MATERIAL	TRAINER'S ROLE	TRAINEE'S ROLE
Previewing: Gathering as much information as possible by studying the answer choices before listening/reading to the question.	Unit 1: Presenting know-what	Evaluating Strategy Effectiveness: getting trainees to evaluate the effectiveness of the strategy and difficulties that arose from the strategy use and reasons for such difficulties	Does the strategy work? Is the strategy effective? How does it help	Extracts from the Practice CD. Audio Clips Lesson Plans Handouts	Nurture trainees in their application of the strategy. - Awarding words of praise when the strategy used successfully -Reminding the trainees of the clues when possible.	Active participant Applying Assessor
	Unit 2: Consolidation unit	Every two strategies presented were followed by a consolidation unit so that trainees would feel more comfortable and confident with strategy use.	The consolidation unit aimed at giving trainees more opportunities for the active application of the two strategies presented and help them combine more than one strategy at a time.	Extracts from the Practice CD. Audio Clips Lesson Plans Handouts	Nurture trainees in their application of the strategy. - Awarding words of praise when the strategy used successfully -Reminding the trainees of the clues when possible.	Active participant Applying Assessor

To answer the study questions and test the hypotheses, the researcher made use of the following statistical analyses:

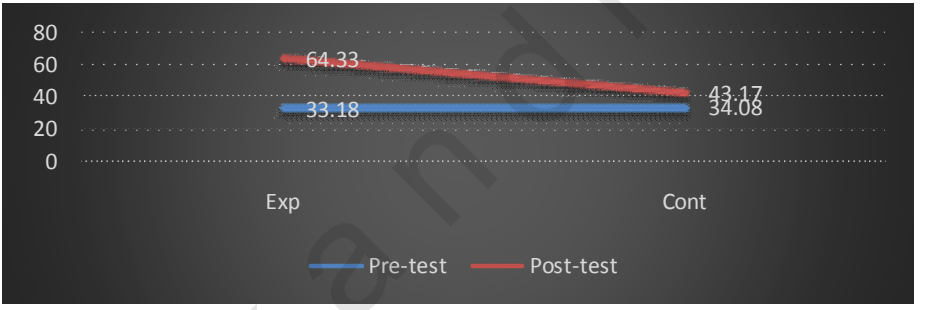
- *Descriptive statistics: the calculation of the raw mean scores for the two groups of the study in the ALCPT test and the Test-taking Strategy Questionnaire;*
- *T-test to find out the effect of the suggested programme in test-taking strategies on the ALCPT performance (to find the differences between the two groups in ALCPT);*
- *Eta Squared to find the effect size of the suggested programme in test-taking strategies on the ALCPT performance (how big the effect was);*
- *T-test to find out the effect of the suggested programme in test-taking strategies on the knowledge of test-taking strategies, use and perceived value (to find the differences between the two groups in test-taking strategy knowledge use and perceived value); and*
- *Eta Squared to find the effect size of the suggested programme in test-taking strategies on the knowledge of test-taking strategies, use and perceived value (how big the effect was).*

Results:

Effectiveness of the suggested training programme on the ALCPT Performance:

The raw mean scores of the two groups of the study in the ALCPT test before and after the treatment are graphically represented in figure 2 below. The graph demonstrated that the two groups almost started at the same level as they attained nearly the same scores, the mean score in the control group was even higher given the number of each group. However, after the treatment, the differences between the two groups are distinctively clear. An increase, on the one hand, in the mean scores of the control group (received regular teaching) can be noticed. The experimental group, on the other hand, improved remarkably in the ALCPT. To sum up as far as descriptive statistics show, there was a noticeable improvement in the experimental group and some improvement in the control group.

Figure 2: Raw Mens of the experimental and control groups in ALCPT before and after the treatment



To find the differences in ALCPT performance between the experimental and control group students, t-test was used (see table 3 below).

Table 3: Pretest Results of t-Test for the Experimental and Control Groups in ALCPT

Experimental	27	33.1852	4.85194	637
Control	23	34.0870	5.14263	

Inspection of the above table reveals that there is no significant difference in the pretest between the experimental and control groups in the ALCPT test. This means the two variances are approximately equal and the pretests in the two groups are approximately equal.

Table 4: Posttest Results of t-Test for the Experimental and Control Groups in ALCPT

Experimental	27	64.3333	7.40582	10.977*
Control	23	43.1739	5.989778	

Table 4 above indicates that there is a significant difference at .01 level in the posttest between the mean scores of the experimental and control groups in the ALCPT in favor of the experimental group. This means that hypothesis no. 1 stating : "There is no statistically significant differences at .05 level in ALCPT test performance between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the ALCPT test" was rejected. Put differently the suggested programme in test-taking strategies enhanced trainees' scores and performance on the ALCPT test.

Effect size of the suggested training programme on the ALCPT Performance :

The researcher was interested in uncovering the effect size; how much variance in the dependent variable (ALCPT test performance) was a result of the independent variable (suggested training programme in test-taking strategy). Since t-test does only provide the statistical significance and its direction, the researcher used Eta Squared (η^2) – a measure that describes the proportion of variance associated with or accounted for by each of the main effect, interaction and error in an ANOVA study (see Thompson, 2006:317). Put simply, it looks at how much variance in the dependent variable was a result of the independent variable. The researcher calculated η^2 using SPSS (20). Table 5 below shows the value of (η^2) in the ALCPT test performance.

Table 5: Eta Squared results of the treatment on ALCPT test performance

	Eta	Eta Squared
performance *	.742	.551

The table indicates that there is a large effect size (.551) to the effect of the suggested training program in test-taking strategies on ALCPT test performance. This means that hypothesis no. 2 stating: "There is no statistically significant effect size at .05 level in ALCPT test performance between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the ALCPT" was rejected and in effect, the change in the trainees' performance on the ALCPT can be, by large, attributed to the effect of the suggested training programme in test-taking strategies.

Effects of the suggested training programme on the test-taking strategy knowledge, use and value :

Table 6 below shows the raw mean scores of the two groups of the study before and after the treatment in the three areas addressed in the test-taking strategy questionnaire, namely, a) knowledge of test-taking strategies, use of test-taking strategies and the perceived value of test-taking strategies.

Table 6: Raw mean scores of the study groups in the pre and post test-taking strategies questionnaire

	Before	After	Before	After	Before	After
Experimental	32.22	81.00	28.25	42.18	26.22	54.22
Control	28.86	31.26	25.21	25.95	21.34	21.34

The graph in figure 3 below illustrates the differences between the two groups of the study in the three areas addressed in the test-taking strategy questionnaire. The graphs convincingly demonstrate that the two groups of the study showed a very similar pattern of results. Generally speaking, the two groups started almost at the same point before the experiment. After the treatment, the experimental group that received training in test-taking strategies showed a remarkable change in the three areas, whereas the control group remained at almost the same level.

More specifically, and looking at the knowledge level, as figure 3 shows, it is obviously clear that there is a remarkable change in the level of knowledge of test-taking strategies in case of the trainees in the experimental group before (mean score = 32.22) and after the treatment (mean score = 81.00), which is self-explanatory at that level.

Similar results were obtained in the second area of the questionnaire, test-taking strategy use. Again, trainees in the experimental group demonstrated a significant leap after the treatment (mean score = 42.12) in terms of reported test-taking strategy use. Finally, the same pattern of results was recurrent regarding the perceived value of using test-taking strategies; the mean scores of the trainees in the experimental group increased sharply from 26.22 before the treatment to 54.22 after the treatment.

This is perhaps an expected results due to the treatment those trainees received in which an array of test-taking strategies was explicitly and overtly introduced, named, modelled, practiced extensively at the discrete and integrated level and trainees were encouraged to use these *test-taking strategies independently. More importantly, experiencing the potential those strategies have and their pay-off in terms of better test*

performance, the trainees tended to rely on those strategies more. All these factors added to the high level of appreciation trainees in the experimental group developed regarding the use and value of test-taking strategies.

To find the differences between the experimental and control group students in test-taking strategy knowledge, strategy use and perceived value of such strategies, t-test was used (see table 7 below).

Table 7: Pretest Results of t-Test for the Experimental and Control Groups in Test-taking strategy knowledge, use and value

Knowledge	**Ex.**	27	32.22	10.08	
	Cont.	23	28.86	9.07	1.22
Use	**Ex.**	27	28.25	9.77	
	Cont.	23	25.21	7.81	1.20
Value	**Ex.**	27	26.22	16.39	
	Cont.	23	21.34	8.19	1.35

Inspection of the above table reveals that there is no significant difference in the pretest between the experimental and control groups in the three areas addressed in the questionnaire, namely, knowledge of test-taking strategies, use and their perceived value. This means the variances are approximately equal and the pretests in the two groups are approximately equal.

Table 8: Posttest Results of t-Test for the Experimental and Control Groups in in Test-taking strategy knowledge, use and value

	Ex. Knowledge	27	81.00	.000	24.99
Knowledge	**Cont.**	23	31.26	9.54	
	Ex.	27	42.18	8.54	
Use	**Cont.**	23	25.95	8.66	6.50
	Ex.	27	54.22	8.66	
Value	**Cont.**	23	21.34	8.19	10.40

Table 8 above indicates that there is a significant difference at .01 level in the posttest between the experimental and control groups in the test-taking strategy knowledge, use and value in favor of the experimental group. This means hypotheses 2, 3 and 4 "There is no statistically significant differences at .05 level in 2knowledge, 3use and 4perceived value of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) as measured by the strategy questionnaire before and after the treatment" were rejected. Put differently the suggested programme enhanced trainees knowledge of test-taking strategies, their use as well as their perceived value of such strategy use.

Effect size of the suggested training programme on knowledge, use and perceived value of test-taking strategies :

Again, Eta squared (η^2) was also used to find the effectiveness of the treatment (the suggested training programme in test-taking strategies) on knowledge, use and perceived value of test-taking strategies. Table 9 below shows the value of (η^2) in knowledge of test-taking strategies (.924), use of test-taking strategies (.366) and the perceived value of using such strategies (.480).

Table 9: Eta Squared results of the treatment on knowledge, use and perceived value of test-taking strategies

Cores	Eta	Eta Squared
Knowledge	.961	.924
Use	.605	.366
Value	.693	.480

This means that the effect size is very large and 92.4 % of the change in the trainees' knowledge of test-taking strategies, 36.6, of the change in the trainees' use of test-taking strategies and 48% of the change in the trainees' perceived value of test-taking strategies can be attributed to the effect of the suggested training programme. This means hypothesis no. 6, 7 and 3 stating that: "There is no statistically significant effect size at .05 level in 6knowledge, 7use and 8perceived value of test-taking strategies between the mean scores attained by the experimental group trainees (received training in test-taking strategies) and those of the control group trainees (received regular teaching) in the pre and post-testing as measured by the test-taking strategy questionnaire, was rejected.

Discussion :

The driving aim of the current study was to seek ways of helping adult EFL military trainees obtain the required score on ALCPT and therefore decrease the number of disenrolled trainees and increase the number of graduates at the MLS, Kuwait. The study sought to examine the effectiveness of a suggested training program in test-taking strategies on enhancing ALCPT performance and strategy knowledge, use and value among adult EFL military trainees. A training programme in test-taking strategy was designed and delivered for 24 hours. The results of the quantitative data analysis indicated that test-taking strategies instruction was more effective in enhancing adult EFL military trainees' performance on the ALCPT than the regular teaching program. Furthermore, the suggested programme in test-taking strategies enhanced trainees' knowledge, use as well as perceived value of test-taking strategy use.

Findings of the current study are consistent with those obtained by Dreisbach & Keogh (1981) as well as Foster and Karn (1998),

suggesting that knowing basic facts about the test and being familiar with its structure in addition to training on test-taking strategies did have an enhancing effect on students' performance. Similarly, the findings are in agreement with those of Amer (1993) and Obah (1993) regarding the positive relationship between test-taking strategy instruction and test performance. Both highlighted that there is a need to have room for test-taking strategy instruction in our classrooms and that better test performance is dependent upon providing learners with a know-how regarding test-taking strategies and in particular test-management strategies (see Foster and Karn, 1998).

A plausible interpretation of this finding can be attributed to the programme with its two phases. Phase one, in effect, built trainees' awareness about the ALCPT test, what it covers, how many questions are there, what formats the questions are in, what questions look like, directions and what is being asked, and how answers are scored. Knowing the basic facts about the ALCPT might have helped cure one of the main causes of test anxiety, namely, being unfamiliar with the test. Trainees no longer have to worry about listening to or reading the instructions, what is more is the fact that they fully understand exactly what is going to be on the target exam. Phase one of the programme familiarized trainees with the ALCPT in terms of the structure, timing and instruction set – so that these became second nature. They became, by the end of this phase, ready to take the ALCPT with full knowledge of all sections and without the need to listen to or read directions. Not only does this ultimately help test-takers manage and save their time on the actual test, but they are instilled with confidence and surprises during the actual test are minimized.

Following phase one, trainees in the experimental group were exposed to and practiced a wide range of test-taking strategies that allowed them to handle the test demands efficiently and with confidence at both the discrete and integrative levels during the second phase of the programme, which was another possible interpretation for the better performance of trainees. Discrete test-taking strategies training provided trainees with the needed tools to deal with the ALCPT strategically and more effectively. They were informed of and trained in how to deal with the test demands strategically, watched strategies being modeled and had considerable guided and free practice with actual past tests.

At the discrete level previewing, for example, helped trainees gather as much information as possible by studying the choices before

reading/listening to the question. Given the fact that trainees are aware of the directions of the ALCPT sections, they became steps ahead which gave them time to preview. Previewing helped them activate the relevant schemata (i.e., content/formal), minimize the alternatives, listen selectively and manage their time wisely and in turn be in a better position to deal with the input strategically. Using stress knowledge (word/sentence/shifting/contrastive stress) to identify accurately the most important information carrier unit or what is referred to as to listening to keywords was a further strategy that helped trainees, at the discrete level, to focus on specific items, listen for the gist and avoid memory overload. Listening for key or stressed words helped trainees avoid word-by-word listening and to be after the gist; general understanding is sufficient and more realistic. Using background knowledge, relating the known/familiar information to the unknown/unfamiliar to figure out the intended meaning of the speaker/writer, is one more strategy that helped trainees identify relevant from irrelevant information and make associations between new information and previously acquired knowledge. Furthermore, it helped trainees use new information to clarify or modify their prior knowledge as well as personalize it. Process of elimination is one more strategy which helped trainees identify and eliminate obviously wrong and illogical answers. The underlining assumption behind this strategy is that since there are more wrong answers than correct ones, trainees are taught not to look for the correct answer; hence wrong answers are easier to find. Such a strategy helped trainees isolate and eliminate grammar and structure inconsistencies in questions and answers as well as eliminate incorrect answers to Wh-questions. Word analysis (deconstruction) or guessing the meaning of unfamiliar/unknown words by breaking it into its parts (i.e., prefix + root + suffix), was one more strategy that helped trainees deal with reading and listening more effectively. Avoiding similar sounds, an additional strategy, enabled the trainees not to be misled by the words which might have the same sound (e.g., homophones and homographs) but different spelling and meaning. Often incorrect answers are answers that contain words with similar sounds but very different meanings from what is heard in the aural input. Quite often we do not hear the exact words given in the questions, instead you hear a synonym or an opposite but not the same wording.

Access to appropriate strategies at the discrete level was an important element, being able to use these strategies was another crucial element, but being able to orchestrate the use of these test-taking strategies was more crucial and cannot happen without confidence which came with practice and achieving success at the discrete level. The suggested programme provided trainees with ample opportunity for

guided and free practice at the discrete and integrative level. During the guided practice stage, the researcher used to nurture trainees in their application of test-taking strategies taught, giving them reminders of the clues, be they contextual, linguistics, or paralinguistic, they should be looking for and pointing out when a given strategy was used successfully. In addition the free practice stage gave the trainees the opportunity to use combination of strategies, rather than relying on one or two preferable discrete strategies.

To sum up knowing the basic facts about the test helped trainees become aware that success or failure in ALCPT is more dependent on their effort and the test-taking strategies they use rather than on their innate ability or mere luck. This in turn helped prepare the trainees for the active and interactive role they were expected to play in the programme. Having a repertoire of effective test-taking strategies at hand gave the students the motive to survive and take the risk. In effect, it helped build and boost trainees' confidence to break with familiar patterns and embark on a new way of working, which in turn helped them use their memory resources more effectively. These factors helped maintain trainees' high level motivation that helped them work hard, preserve in face of difficulties and find satisfaction in the accomplishment of a learning task.

Implications :

The overall findings of the study have pedagogical and future research implications. A general implication of the findings obtained in this study is that it added to the growing body of research in test-taking strategies instruction which maintain that test-taking strategies do have an enhancing effect on test performance and scores. Informed and explicit test-taking strategy instruction, which calls for test-taking strategies to be named, modelled, and provides substantial guided and free practice at the discrete and integrated level, should be perceived as a crucial component in curriculum for students to better their scores on tests. With this in mind, one of the main responsibilities of language teachers is to train their learners in using effective test-taking strategies suitable to the test formats.

A further equally important and closely related implication is that for test-taking strategies to be effective and bring about its desired effect, we should start teaching such strategies early, infuse test-taking strategy instruction into the curriculum. Closely related is the fact that pre-service teacher training programs should prepare teachers so as to be able to teach test-taking strategies and help their students enhance their

knowledge and use of test-taking strategies to better their score. In doing so, teachers need to visit their students stored knowledge about test and testing as well as their existing repertoire of test-taking strategies and strengthen them if effective as well as introduce and model new alternatives and additional strategies.

The study demonstrated that when students are familiar with the test, they approach the testing situation more relaxed, enjoy full capacity of memory resources and be in better position to make informed decisions and manage their time effectively. An implication of this is that knowing basic facts about the test, its formats and structure is a central component to test-taking strategy instruction. Therefore, any programme in test-taking strategies should start with an overview of the test, which is a perquisite for making informed decision about the testing situation and selecting the appropriate and relevant strategy to the test demands.

Recommendations for future research :

- *The present investigation has raised a number of questions, which needs further research.*
- *Results of this study need to be validated in different context with different language learners. If future research provides further support for the findings, the implications for test-taking strategy instruction would be significant.*
- *The current study was interested in the effectiveness of test-taking strategy instruction on ALCPT which is an MCQs English Comprehension Test, a further study could probe the effect of test-taking strategy instruction on other test formats (e.g., cloze-tests, gap-filling, essay writing, and matching).*
- *The current study was carried out with EFL Adult military trainees in Kuwait studying English for general purposes, further studies need to target learners from different backgrounds, in different fields of study and /or from different age level.*
- *The data gathered in the current study was collected from learners only, future research should be extended to data elicited from instructors themselves.*
- *Test-taking strategy use depends on a number of factors such as proficiency level, learning styles, gender, motivation and attitude. Further research can investigate test-taking strategies in relation to some of these factors.*

Conclusions

The study demonstrated that explicit test-taking strategy instruction which cater for modeling, and provide ample opportunity for guided and free practice at both discrete and integrated levels resulted in enhancing trainees' test performance as well as their knowledge, use and perceived value of test taking strategies. The implication of this is that time devoted

to test-taking strategy instruction, on the contrary to some arguments that devoting time to test-taking strategy should be devoted to building learners' linguistic competence as it is a waste of time, was well invested. In this sense, it is hoped that the study has made an original contribution to a critical issue which concerns teachers, learners and parents as well, namely, testing.

References :

- Abanomey, A. (2002). The Effect of Test Authenticity on Reading Comprehension Test-taking Strategies Used by Adult Saudi Learners of English as a Foreign Language. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, Tempe.
- Allan, A. (1992). Development and Validation of a Scale to Measure Test-wiseness in EFL/ESL Reading Test-takers. Language Testing 9 (2), 101 – 122.
- Amer, A. (1993). Teaching EFL Students to Use a Test-taking Strategy. Language Testing 10, (1), 71-77.
- Anderson, J. (1989). Reading Comprehension Tests versus Academic Reading: What are Second Language Readers Doing? Unpublished Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin.
- Anderson, N. (1991). Individual differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. The Modern Language Journal, 75, (4), 460 – 472.
- Anderson, N., Bachman, L., Perkins, K., & Cohen, A. (1991). An Exploratory Study into the Construct Validity of Reading Comprehension Test: Triangulation of Data Sources. Language Testing, 8, (1), 41 -66.
- Bachman, L. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. (1991). Testing Linguistic and Communicative Proficiency: The Case of Reading Comprehension. In N. McGroarty & L. Faltis (eds.), Languages in School and Society: Policy and Pedagogy. Berlin: Mouton de Gruyter, 383 – 408.
- ---------- (1992). Test-taking Strategies on ESL Language Tests. MinneTESOL Journal, 10, 101 -115.
- ---------- (1998). Strategies and Processes in Test-taking and SLA. In Bachman, L. & Cohen, A. (eds.) Interface between Second Language Acquisition and Language Testing Research.
- ---------- (1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. Harlow, Essex: Longman
- ---------- (1999). Language Learning Strategies Instruction Research. In Catterall, S. & Grabbem D. (eds.), Learner Autonomy in Language

Learning: Defining the Field and Effective Change, pp. 61 – 68. Frankfurt, Peter Lang.

- ---------- (2006). The Coming of Age for Research on Test-taking Strategies. Language Assessment Quarterly, 3 (4), 307 -331.
- ---------- (2007). The Coming of Age for Research on Test-taking Strategies. In J. Fox, M. Weshe, D. Bayliss, L. Cheng, C. Turner and C. Doe (eds.), Language Testing Reconsidered, pp. 89 – 111. Ottawa: Ottawa University Press.
- ----------. Exploring Strategies in Test-taking: Fine-tuning Verbal Reports from Respondents. In G. Ekbatani & H. Pierson (eds.) Learner-directed Assessment in ESL, pp. 127 – 150. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, A. & Upton, T. (2006). Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks (Monograph No. 33). Princeton, NJ: ETS.
- Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. & Hegelheimer, V. (2007). Strategies and Use of Knowledge in Performing New TOEFL Listening Tasks. Final Report to the Educational Testing Service, Princeton, NJ. Ames, IA: Iowa State University.
- Driesbach, M. & Keogh, B. (1982). Test-wiseness as a Factor in Readiness Test Performance of Young Mexican – American Children. Journal of Educational Psychology, 74, (2), 224-229.
- Foster, D. & Karn, R. (1998). Teaching TOEIC/TOEFL Test-taking Strategies. Paper Presented at the 32nd Annual Conference of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Seattle, WA, March 17 – 21, 1998 (ERIC Document Reproduction Service No. ED427543).
- Gordon, C. (1987). The Effect of the Testing Method on Achievement in Reading Comprehension Tests in English as a Foreign Language. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Green, A. (2007). IELTS Washback in Context: Perception for Academic Writing in Higher Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nevo, N. (1989). Test-taking Strategies on a Multiple-choice Test of Reading Comprehension. Language Testing, 6(2), 199-215.
- Obah, T. (1993). Teaching an Examination Strategy to Technology-oriented University Students in Nigeria. Review of ELT, 3 (1), 80 – 86.

- Phakiti, A. (2003). A Closer Look at the Relationship of Cognitive and Metacognitive Strategy Use to EFL Reading Achievement Test Performance. Language Testing, 20, (1), 26 – 56.
- Purpura, J. (1997). An Analysis of the Relationship between Test-takers' Cognitive and Metacognitive Strategy Use and Second Language Test Performance. Language Learning, 47 (2), 289 – 325.
- Purpura, J. (1998). Investigating the Effects of Strategy Use and Second Language Test Performance with High – and Low-Ability Test-takers: A Structural Equation Modelling Approach. Language Testing, 15 (3), 333 – 379.
- Storey, P. (1997). Examining the Test-taking Process: A Cognitive Perspective on the Discourse Cloze Test. Language Testing, 14 (2), 214-231.
- Taguchi, N. (2001). L2 Learners' Strategic Mental Processes during a Listening Test. JALT Journal, 23 (2), 176-201.
- Tian, S. (2000). TOEFL Reading Comprehension: Strategic Uses by Taiwanese Students with Coaching-School Training. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, New York.
- Tsagari, C. (1994). Method Effect on Testing Reading Comprehension: How Far Can We Go? M.A. Thesis, University of Lancaster, (ERIC Document Reproduction Service No. ED424768)
- Yoshizawa, K. (2002). Relationships among Strategy Use, Foreign Language Aptitude, and Second Language Proficiency: A Structural Equation Modeling Approach. Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia, PA.
- Shohamy, E. (2001). The Power of Tests: A Critical Perspective on the Use of Language Tests. London: Longman.
- Thompson, B. (2006). Foundations of Behavioral Statistics: An Insight-Based Approach. New York, Guilford.
- Tian, S. (2000). TOEFL Reading Comprehension: Strategies Used by Taiwanese Students with Coaching School Training. Unpublished Doctoral Dissertation. Teachers College, Columbia University.
- Vattanapath, R., & Jaiprayoon, K. (1999). An Assessment of the Effectiveness of Teaching Test-taking Strategies for Multiple-choice English Reading Comprehension Test. Occasional Papers, 8, 57-71.

❋❋❋❋❋❋❋