٣٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والثلاثون (جزء ثان) .. فبراير ٢٠١٣م

ISSN : 2090-7605

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

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

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٤) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**" دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة "** .. إعداد : د / أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم د / أشرف محمود أحمد محمود جامعة الطائف.	١١ - ٦٤
٢)	**" أثر برنامج قائم على التوجه نحو الاندماج فى المهمه لتحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية ذوى صعوبات تعلم الرياضيات"** .. إعداد : د/ مهاب محمد جمال الدين الوقاد	٦٥ - ١٠٤
٣)	**" تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم المهنية " .. إعداد : د** / محمد أدم أحمد السيد .	١٠٥ - ١٣٢
٤)	**" الحاجات النفسية للفتاة الجامعية بين متطلبات الواقع والمأمول "** .. إعداد : د / فوزية سعد الصبحى .	١٣٣ - ١٥١
٥)	**" أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E- Portfolioعلى التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة"** .. إعداد : أ / فاطمة عودة البلادي .	١٥٣ - ١٩٨
٦)	**" معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"** .. إعداد : أ / حنان حمادي سليم الحربي.	١٩٩ - ٢٣٦
٧)	***"Psychological effects of administrative detention on Palestinians" by:****Omar Remawi,PhD& TaisirAbdallah,PhD*	1 - 23

تعريف بالمجلــة :

((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 بالمجلــة :

- 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 الإنسانيــة 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

- **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 الرابع والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الرابع عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **" دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة** " .. إعداد : د / أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم د / أشرف محمود أحمد محمود جامعة الطائف .

وثانيها بعنوان : " **أثر برنامج قائم على التوجه نحو الاندماج فى المهمه لتحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية ذوى صعوبات تعلم الرياضيات**" .. إعداد : د/ مهاب محمد جمال الدين الوقاد .

وثالثها بعنوان : " **تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم المهنية** " .. **إعداد : د / محمد أدم أحمد السيد .**

ورابعها بعنوان : " **الحاجات النفسية للفتاة الجامعية بين متطلبات الواقع والمأمول** " .. إعداد : د / فوزية سعد الصبحى .

وخامسها بعنوان : " **أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E- Portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة**" .. إعداد : أ / فاطمة عودة البلادي .

وسادسها بعنوان : " **معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى**" .. إعداد : أ / حنان حمادي سليم الحربي .

وسابعها بعنوان : ***"Psychological effects of administrative detention on Palestinians" by:****Omar Remawi, PhD Taisir Abdallah, PhD*

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة"

إعداد :

د/ أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم د / أشرف محمود أحمد محمـــود

قسم العلوم التربوية كلية التربية جامعة الطائف

" دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة "

د / أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم د / أشرف محمـــود أحمد محمـــود

- **المقدمة** :

يتسم العصر الحالي بالتغير السريع والانفجار المعرفي المستمر الذي يعتبر من أبرز سماته التقدم العلمي والتطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية ، وضمان الجودة والاعتماد مما أحدث تطورات كبيرة وتغيرات سريعة في وسائل وأساليب الإنتاج وفي مفهوم ومستوى المهارة الذي يتطلب نوعيات من القوى العاملة المؤهلة، مما أدى إلى زيادة الاحتياج إلى المبدعين ويشهد العالم اليوم بعض المتغيرات العصرية والمتمثلة في العولمة، والثورة المعلوماتية والتطور البحثي والدعوة إلى ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وتنامي الفرص المختلفة التي تتوافر لمن يمتلك المهارات والقدرات الإبداعية، ويمكن استثمارها بشكل يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع وتعد المدرسة إحدى المصادر التي تكتشف العقول المبدعة، وتبرز ما يتميزون به من المواهب والمهارات وتقدم الرعاية اللازمة لهم وتوجههم لخدمة الوطن في العديد من المجالات.

وفي ظل تداعيات النظام العالمي الجديد وتسارع ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا الالكترونيات الدقيقة وظهور التكتلات الاقتصادية العملاقة والاتجاه إلى اقتصاد السوق الحر وتزايد نشاط الشركات العالمية متعددة الجنسيات وتحرير التجارة العالمية وسيطرة ثقافة العولمة ونمو صناعات جديدة واعتماد المنافسة الاقتصادية في الأسواق العالمية على مدى قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج ، أصبح لزاما أن يشهد التعليم اهتماما عالميا ليكون مستعدا لمواجهة تلك التحولات وغيرها ذات العوائد غير المتوقعة على الصعيد العالمي والقومي والمحلى ، وذلك من خلال وضع الاستراتيجيات المناسبة للتكيف مع هذه المتغيرات، والتي لا بديل للمدارس السعودية سوى قبولها ، وتبنى أدوار ووظائف جديدة ترتكز على مجموعة من الإجراءات والمعايير والممارسات الجيدة التي تضمن جودتها وتحسن إنتاجها من أجل مواجهة النظم العالمية الجديدة والصمود في سوق المنافسة العالمى .

ويمثل الإبداع أداة أساسية لنمو المؤسسة وبقائها في ظل المتغيرات المعاصرة فهو يساعد على تقديم حلول مبتكرة للمشكلات الحالية والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية ، مما يعمل على تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية. (Colwell,2003: ٩)

ومدير المدرسة الفعال لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاءة، بل لابد أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية، بحيث يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر من خلال استثماره للطاقات الكامنة في الأفراد وحفز قدرات العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والتجديد والمرونة هي المحكات الأساسية التي تدار بها العملية التعليمية.(أحمد عبد الفتاح ، ٢٠٠١ : ٥)

ولا مراء أن دور مدير المدرسة قد تغير من منفذ للأعمال الروتينية إلى قائد وموجه وميسر للمهام الإدارية والتربوية، ويعمل في الإشراف التربوي والتدريبي وإعادة التأهيل والاستثمار في مهارات العاملين وقدراتهم العقلية والجسمية وتشجيعهم على الإبداع في العمل بما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من المدرسة.

ولهذا يعتمد النجاح في العمل على نوعية الشخصيات المشاركة إضافة إلى نوعية القيادات التربوية في المدرسة، والتي من أهم أدوارها توفير المناخ الملائم الذي يشجع على الإبداع، وذلك بتوفير الاحتياجات للعاملين مع الحفاظ على أهداف المدرسة كمؤسسة تربوية. (سليم بطرس، زيد منير، ٢٠٠٦ : ١٨٤)

فيؤكد سكوتش Sochs (٢٠٠٠: ١٠٣) أن إبداع العاملين يساعد في التخلص من أنماط السلوك المعتاد ، ويزيد من كفاءتهم وقدراتهم الشخصية ، مما يمكنهم من تقديم أفضل البدائل المطروحة لأكثر المشكلات صعوبة.

ففي ظل المتغيرات العالمية المتلاحقة التي يشهدها العالم، أصبح لا مجال السكون إلى مسلمات الواقع، فإذا كان الإبداع والاهتمام بالمبدعين مهما لدى المجتمعات المتقدمة ، فإنه قد تزداد أهمته في الدول النامية بسبب حاجتها الماسة إليه.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين أصبح لزاماً على كافة المؤسسات المختلفة أن تتوافق أوضاعها مع الحياة العصرية، التي تتطلبها العولمة والثورة المعلوماتية ، وضمان الجودة والاعتماد، وعلى ذلك أصبح الإبداع الإداري هدفا واحتياجا حقيقيا لنمو المجتمع وقدرات أفراده وحسن استخدام موارده ، ولقد أكدت الدراسات السابقة على الحاجة الملحة للإبداع الإداري في العالم الجديد لعدة أسباب :

- ✓ قوة وشراسة المنافسة بين الأفراد والمؤسسات في المجتمعات والأمم.
- ✓ الأطروحات المستمرة لحاجات ورغبات وأشياء جديدة في ظل عالم يتمتع بالاكتشافات اليومية.
- ✓ التسابق المحموم على المستقبل نحو (تحقيق السبق – الانفراد – الريادة) .
- ✓ الصراع والتحدي لم يعد خيارا بل واقعا مفروضا.
- ✓ تغير مفهوم الاستقرار الذي يبحث عنه الإنسان والمجتمع والأمة ، فالاستقرار أصبح يعني سبيلا متدفقا من الابتكارات تضمن التكافؤ والبقاء كطرف في المعادلة وإلا تتعرض للخروج من معادلة القوى إلى التبعية والانقياد.(إبراهيم الديب ، ٢٠٠٥ :٩٨)
- ✓ ما تعانيه المؤسسات من بيروقراطية وروتين إداري.(رفعت الفاعورى ، ٢٠٠٥ :٣)
- ✓ إن الأسلوب الذي يستخدم اليوم قد لا يصلح للغد.
- ✓ سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلوم الحاسب والاتصالات .
- ✓ قناعة القيادات الواعية في أن القوة والتقدم والسبق لا يعتمد على عدد السكان وغزارة الموارد الطبيعية بل على عدد مبدعي الدولة والأمة وما ينتجه المبدعون في ميادين الحياة المختلفة .
- ✓ فشل الأساليب التقليدية في حل كثير من المشكلات. (كاظم عبد نور ، ٢٠٠٥ :٢٧٥)

وعلى هذا الأساس أصبح على مدير المدرسة دوراً مهماً في تنمية المهارات الإبداعية والإبتكارية لدى كل العاملين معه في مجال العملية التعليمية لمسايرة التطورات المعاصرة والتكيف الصحيح مع تلك المتغيرات.

ويشهد التعليم في المملكة العربية السعودية نقلة نوعية وكمية هائلة بقصد بناء مجتمع المعرفة ومسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية والتعليم، ولذا يأتي الاهتمام بالعاملين في المدارس ورعايتهم من أبرز الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في استثمار ما تمتلكه هذه الفئة من سمات وقدرات وتوجيهها للدفع بالأمة إلى مواطن الريادة؛ ولذا كان البحث دراسة دور مدير المدرسة الثانوية في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء الاتجاهات العالمية.

- **مشكلة البحث** :

تواجه المدرسة تحديات متعددة ومتغيرات متنوعة في عالم سريع التغير ولعل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية ، والعولمة ، والدعوة إلى الاعتماد الأكاديمي اكتسبت أبعادا متشابكة تكاد تشكل صلب التحديات التي تواجه مدير المدرسة ومعاونيه، فهناك متغيرات في كافة مجالات الحياة تتلاشى فيها الحدود وتحول عمل الأفراد في المؤسسات إلى إبداع وتطوير مستمرين سعيا وراء الأخذ بالجديد، حيث إن هناك قفزة معلوماتية وعصر الالكترونيات والاندماج للاقتصاد العالمي وما يرافقه من تعاون وتحالف ومعاهدات ، والتنافس بين المخرجات التعليمية لما لها أثرها الكبير على جوانب التربية والتعليم ومخرجاتها لسوق العمل المحلى والعالمي.

وتعد الإدارة المدرسية الوحدة التنفيذية التي تقوم بالتخطيط والتنظيم والتقويم والإشراف المباشر على سير العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة، والتي يقوم على رأسها مدير المدرسة، والتي بناء على أدوارهم يتوقف بلوغ الأهداف المرسومة.(سليمان الحقيل، ٢٠٠٣ :٣٩)

ويشكل البحوث في تنمية الإبداع لدى العاملين في الإدارة المدرسية ضرورة سعيا وراء مستقبل أفضل ومحاولة للتنبؤ بما ينتظر الفرد من أحداث وما يتعلق بذلك الغد من أمال وتوقعات، لذلك ازدادت الحاجة في الوقت الحاضر إلى معرفة الكثير عن القدرة الإبداعية، وقامت العديد من الدراسات بتناول الإبداع والقدرة على الإبداع والقدرات الإبداعية. (طارق عبدالرؤف، ٢٠٠٧ : ٩٣)

وفرضت هذه المتغيرات الثلاث السابقة على مديري المدارس العديد من المعوقات التي تعوقهم عن القيام بدورهم في تنمية الإبداع لدى العاملين.

ولقد كشفت نتائج بعض الدراسات في ضوء المتغيرات الثلاث السابقة أن الإدارة المدرسية والعاملين يعانون من نواحي القصور في مراحل التعليم المختلفة ومن هذه النتائج:

- ✓ أن الإبداع غائب في العملية الإدارية المدرسية.(ضياء الدين زاهر، ٢٠٠٥ :١٥)
- ✓ ما زال التركيز على النواحي الآلية المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح أكثر من النواحي الإنسانية المتعلقة بحفز الأفراد ومراعاة قدراتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم.(جمال أبو الوفا ، ١٩٩٧ :٤٢)

- ✓ الاهتمام بالشكليات على حساب الجوهر والمضمون.
- ✓ مقاومة عالية للتجديد والتغيير .
- ✓ أسلوب تقييم أداء الأفراد العاملين يغلب عليه الشكلية وعدم تمييز الوظائف من بعضها البعض .
- ✓ درجة ضعيفة من تفويض السلطة وذلك لكثرة المسئوليات الملقاة على مديري المدارس وضعف السلطات الممنوحة لهم. (محمد فتحي ، ٢٠٠١ :١٣٢)
- ✓ أن الإدارة لا تشجع على التجديد والتطوير ، بل إنها تكافئ الالتزام بالقواعد والإجراءات وتحفز على التمسك بالمعايير المألوفة ، ولا تشجع الأفكار الجديدة.(صلاح جوهر ، ١٩٩٦ :١١)
- ✓ يفتقد بعض الإداريين إلى الخبرة في كيفية اتخاذ القرارات التربوية ، كما أن مديري المدارس لا يشركون المعلمين في صنع القرار نتيجة كثرة الأعباء والمسئوليات عليهم.(نبيل سعد ، ٢٠٠٠ :٦٣)

ومن هنا جاء البحث الحالي للتعرف على دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى العاملين لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة والوقوف على العقبات التي تحد من ذلك الدور ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس: **ما دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة؟**

ويتفرع عنه التساؤلات الآتية:

- ✓ ما المتغيرات العالمية المعاصرة التي تواجه التعليم الثانوى ؟
- ✓ ما واقع دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة؟
- ✓ ما معوقات مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة؟
- ✓ ما التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- ✓ التعرف على المتغيرات العالمية المعاصرة التي تواجه التعليم الثانوى.
- ✓ التعرف على واقع دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة.
- ✓ تشخيص المعوقات التي تعوق مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة.
- ✓ إعداد التوصيات والمقترحات اللازمة لإمكانية تفعيل دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدي العاملين بهذه المدارس لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة.

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي:

- ✓ ندرة الدراسات السابقة التي تناولت دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة على الرغم من أهميته، وذلك في

ظل ما تبذل المملكة جهوداً ضخمه في تطور البنية المعلوماتية بمختلف مؤسسات المملكة والسعى لجودة التعليم في ظل تحديات العولمة ، ولكي تكون هذه الجهود مثمره كان لابد من دراسة إمكانية تطوير الإدارة المدرسية لمعرفة الاحتياجات الفعلية لرفع كفاءتها في مختلف المؤسسات التعليمية بالمملكة فإن الجهود التي تبذل بدون واقع حقيقى لكفاءة المدراء والمتطلبات المادية والبشرية تعتبر إهدارا بمعناه الحقيقى.

- ✓ أهمية الموضوع باعتبار أن الإبداع الإداري وسيلة لمواجهة التغيرات والصعوبات التي تواجه الإدارة ، والمساهمة في التوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهها مما يحسن من أدائها ويزيد من تطورها .
- ✓ التعرف على واقع دور مديري المدارس في المدارس تنمية الإبداع لدي العاملين في المدارس ومعوقاته لإمكانية تطوير دور مديري المدارس لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة، وهذا ما يسعى البحث لتحقيقه.
- ✓ التعرف على التحديات التي تواجه الإدارة المدرسية في الوقت الحاضر، والاهتمام بالمستقبل وتحدياته، وذلك في ظل تحديات العصر عند قيادتها لمثل هذه المؤسسة ، مما يساهم في الاعتماد على التغيير المدروس والمخطط له في طريقة حلها للمشكلات وتجديدها وتغييرها لممارساتها الإدارية.
- ✓ يلبي توصيات كثير من الدراسات والبحوث، والتي تؤكد على ضرورة إعادة النظر في الإدارة التقليدية ومحاولة تطويرها وتحسين أدائها لتتواكب مع التغيرات العالمية المعاصرة، حيث تؤكد الاتجاهات العالمية على أهمية تطوير الإدارة باعتبارها ضرورة تفرض نفسها لتحسين العمل وتطوير بيئة العمل من أجل تسهيل وتجويد الخدمات والمخرجات.
- ✓ يفيد المسئولين عن تدريب الجهاز الإداري والعاملين بالمدارس في مراجعة البرامج المقدمة لتدريبهم لرفع كفائهم وقدرتهم العملية، كما يفيد القائمين على اتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية بإمدادهم بالعديد من المعلومات عن واقع العمليات الإدارية في المدارس.
- ✓ المساهمة في الارتقاء بدور المديرين للقيام بأدوار إدارية لتنمية الإبداع لدى العاملين بها لتتماشى مع التغيرات العالمية سعيا نحو بناء مجتمعات المعرفة والمعلوماتية واستغلال الفرص الاقتصادية والمعرفية والتقنية التي تنتجها المتغيرات المعاصرة.
- ✓ توفير أدوات مقننة على البيئة السعودية تفيد الباحثين السعوديين وتثرى البيئة السعودية العلمية.
- ✓ يساهم في استنباط دراسات جديدة تتناول الأبعاد المختلفة للإدارة وكيفية النهوض بها لمسايرة التغيرات المعاصرة باستخدام الأساليب الإدارية المختلفة بكافة المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية .

- **منهج البحث** :

يعتمد البحث على المنهج الوصفي للتعرف على واقع دور المديرين في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.، حيث يستند البحث الحالي على مدخل نظري متكامل لفهم الإبداع والعوامل الداعمة لتنمية الإبداع لدى العاملين من جانب المديرين، إلى جانب استخدم الأدوات البحثية التي تسود مناهج البحث من أجل تحقيق أهدافه.

- **أدوات البحث** :

تمثلت أدوات البحث في: استبيان دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدي العاملين بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة الطائف في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. إعداد الباحثان . ينقسم إلي محورين :

- ✓ واقع دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.
- ✓ معوقات مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.

- **حدود البحث** :

- ✓ موضوعية : يقتصر البحث الحالى على التعرف على دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدي العاملين بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة الطائف في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة.
- ✓ بشرية : يقتصر على عينة من الوكلاء والمعلمين بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة الطائف .
- ✓ زمانية : يتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٣ / ١٤٣٤هـ.
- ✓ مكانية : يتم التطبيق الميداني على بعض مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية .

- **الدراسات السابقة** :

توجد مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث والتي يمكن الاستفادة منها في البحث الحالي وهي مرتبة من القديم إلى الحديث على النحو التالي:

١- **دراسة جربر** Garber (**١٩٩١**) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها مديري المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية مع العاملين في المدارس في المناقشة والحوار وتشجيع العاملين على الإبداع في العمل كما تهدف الدراسة إلى التعرف على مهارات المديرين في تيسير العمل داخل المدارس واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (٢٨٢) مديرا في المدارس الثانوية تم تقسيمها إلى مجموعتين الأولى من المديرين ذوى الخبرة الطويلة في الإدارة وكان عددها (١٣١) مدبرا والثانية من المديرين قليلي الخبرة وكان عددها (١٥١) مدبرا وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين ذوى الخبرة والمديرين قليلي الخبرة لصالح المديرين أصحاب الخبرة في التعامل مع العاملين وتشجيعهم على الإبداع في العمل وأوضحت الدراسة الفروق بينهما ترجع إلى الخبرة العملية والسمات الشخصية التي يمتلكها المديرون ذو الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تدريب المديرين الجدد على الأساليب التي يجب استخدامها مع العاملين لتشجيعهم على الإبداع في العمل، والعمل على وضع أسس لاختيار المديرين الذين يمتلكون القدرة والسمات الشخصية التي تؤهلهم لأداء أدوارهم بأفضل الطرق.

٢- **دراسة ليستر** Lester (**١٩٩٣**) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على المهارات الضرورية لمديري المدارس في مراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتغيرات التي سوف تطرأ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وقام بإعداد استبيان تم تطبيقه على عينة قدرها (٢٨٠) من مديري المدارس في المراحل المختلفة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ضرورة التركيز على العلاقات الإنسانية في العمل داخل المدارس لضمان سير العمل دون تضارب لتحقيق أهداف المدرسة، كما أوصت بضرورة العمل على تشجيع العاملين على المشاركة في التخطيط والتنظيم للعمل وأكدت الدراسة على أهمية ضرورة إعداد برامج تدريبية للمديرين لرفع كفاءتهم في إدارة المدارس لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، ومن تلك البرامج التي ركزت عليها الدراسة برامج مهارات الاتصال واتخاذ القرار وتطبيقات الحاسب الآلي في إدارة المدرسة من أجل الارتقاء بالأداء داخل المدارس .

٣- **دراسة نور سالم** (**١٩٩٧**) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة المناخ التنظيمي السائد في المنظمات الحكومية للإبداع والتعرف على المعوقات التي تحول دون إيجاد المناخ التنظيمي الذي يساعد على الإبداع الإداري والكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمي والإبداع الإداري بالمنظمات الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتم تطبيق استبيان على عينة (٢٥٧) موظفا من العاملين في الإدارة التنفيذية بالمنظمات الحكومية ذات الطابع الخدمي وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المناخ التنظيمي السائد في المنظمات الحكومية لا يساعد على الإبداع، وهناك معوقات تحول دون إيجاد المناخ التنظيمي الذي يساعد على الإبداع منها الاعتماد في إصدار القرارات الجديدة على ما صدر من قرارات سابقة مماثلة، والالتزام بحرفية التعليمات واللوائح، وهيمنة الاتصالات الرسمية بين الأقسام، والاهتمام بالتركيز على توقيع العقاب في حالة وجود أخطاء في العمل أكثر من الاهتمام بمكافأة الجوانب الإيجابية في الأداء، وقصور نظام الحوافز في تبني الأفكار الجديدة .

٤- **دراسة نومان** Neumann (**١٩٩٩**) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأساليب الحالية في إعداد مديري المدارس قبل الخدمة، واستخدمت المنهج الوصفي للتعرف على واقع إعداد المديرين قبل الخدمة، وتم تطبيق الاستبيان على مجموعة من الخبراء في جامعة مينسوتا بأمريكا، وركزت الدراسة على محورين أساسين هما: الأول التأكد من أن الأفراد الذين تم اختيارهم للقيام بدور المدير التربوي قد تم إعدادهم إعدادا جيدا لممارسة أدوارهم الإدارية داخل المدارس، والثاني: مدى توافر السمات الشخصية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم على أكمل وجه، كما ركزت الدراسة على احتياجات العنصر البشري من التعليم والتدريب حتى يصيروا ناجحين في أعمالهم الإدارية والفنية، وتوصلت إلى أن أفضل الطرق لإعداد المديرين تتطلب مدة زمنية من الخبرة لا تقل عن ثلاث سنوات في التدريس مع الاهتمام بنظام

الإعداد من حيث البرامج والجودة في المحتوى، والتركيز على الدور القيادي لمديري المدارس أثناء التدريب خلال العمل مع التشجيع وإعطاء المكافئات والحوافز للمديرين المتميزين.

٥- **دراسة ساتشز** Sachs (٢٠٠٠) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على بعض الطرق التي تؤدي إلى تنشيط إبداع العاملين، وتوصلت الدراسة إلى أن إبداع العاملين يساعد في جعل أي تدريب يحصلون عليه أكثر كفاءة ، كما أنه يقود إلى المنافسة وتحقيق إنتاجية أعلى ، وأكدت أنه لابد من تعزيز إبداع العاملين ويمكن أن يكون ذلك من خلال : التواصل الفعال مع العاملين ومعرفتهم أن إبداعهم سيتابع ويقيم ، وتهيئة المناخ الذي يوصل إلى التفكير الإبداعي وتعزيز وتقوية إبداع العاملين بصورة مستمرة حتى ينمو ويكون في حالة نشاط مستمر.

٦- **دراسة زيكيل** Zeikel (٢٠٠٠) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم تنظيم بيئة العمل من أجل تحقيق الإبداع، وكذلك التعرف على صفات المبدعين ، وتحديد بعض العوامل التي يمكن من خلالها تشجيع الإبداع، وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة المبدعة هي التي تستخدم التنظيم المرن، والذي يحقق تكامل الوحدات (الأقسام/الإدارات) في فريق واحد ، وحددت الدراسة سمات الفرد المبدع في كونه عقلانيا يميل إلى التفكير والتأمل ومحبا للابتكار، ولديه القدرة على التعرف على المشكلات وتحديدها بوضوح على نحو دقيق ، وقادر على تنظيم المعلومات وجمعها بطرق مختلفة وفي اتجاهات متعددة للوصول إلى الحل ، وشديد الحساسية، وغير تقليدي ويرفض السيطرة والتحكم ، ومتمعا بذكاء عال، وأهدافه موجهة وافترضت الدراسة أنه لتشجيع الإبداع في المنظمات لابد من السماح بالمشاركة وجعل كل فرد يعبر عن نفسه دون كبح لجماحه، والاحتفاظ بسياسة عاقلة إلى أدنى حد، وتشجيع أسلوب الاستقصاء وحب الاستطلاع ، وأن يكون الشخص المناسب في المكان المناسب وتشجيع الأفراد على أن يتعاملوا بعيدا عن المألوف.

٧- **دراسة نادية حسين** (٢٠٠١):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تأثر السلوك الإبداعي لدى المديرين بمناخ العمل في المنظمة التي تشجع على الإبداع أو تعوقه وطبيعة العلاقة المتبادلة بين العمل والأسلوب الذي يتبعه المديرون في حل المشكلات والكشف عن مدى اختلاف السلوك الإداري الإبداعي للمديرين باختلاف المستوى العلمي والخبرة العلمية في البنوك التجارية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) فردا من العاملين في البنوك التجارية السعودية والأجنبية من مدير عام ومدير إدارة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها تأثر مستوى السلوك الإداري الإبداعي بصورة إيجابية بمناخ العمل الملائم، والعلاقة مع المدير التي يسودها التعاون والانسجام، ويرتفع مستوى السلوك الإداري الإبداعي المتعلق بالقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة عند استخدام الأسلوب الحدسي في حل المشكلات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) بين مستويات السلوك الإداري الإبداعي تبعا لاختلاف الجنس والمستوى العلمي، بينما أشارت الدراسة إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستويات السلوك الإداري الإبداعي تبعا لاختلاف الخبرة العملية للمديرين، وكانت الفروق لصالح المديرين ذوي الخبرة العملية الطويلة.

٨- **دراسة محمد محمود** (٢٠٠٣) :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة والموجة التربوي في تشجيعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكاري، واستخدم الباحث في دراسته مقياس لدور المديرة في تدعيم الابتكار لدى المعلمة، كما استخدم مقياس لدور الموجة التربوي في تدعيم الابتكار لدى المعلمة، وطبق الباحث مقياسا على عينة تكونت من (٢٦٩) معلمة من مدارس التعليم الإبتدائي في الكويت، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: وجود علاقة تنبؤية بين دور الموجه التربوي وأساليب المرونة في التدريس التقليدي والأنشطة الصفية، وبصورة عامة كان دور الموجة دورا ذا علاقة تنبؤية بما سيكون عليه مستوى المعلمة نتيجة استخدامها لأساليب تدريس معينة، أما دور المديرة فكان دورا واضحا في تشجيع المعلمة على الابتكار في العمل ويرجع ذلك اتصال المديرة مباشرة بالمعلمة في مواقع العمل ،ان تكون على دراية كاملة بمجريات الأمور، إضافة إلى التحفيز والتشجيع وتهيئة البيئة التي تشجع على الإبداع والابتكار.

٩- **دراسة تيرمان** Termen (٢٠٠٣) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تكوين البيئة الإبداعية الملائمة لتحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة ، والتعرف على سمات البيئة الإبداعية ، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة المدرسة تؤدي دورا هاما في تنمية الإبداع لدى الطلاب ، وأن المعلمين يؤدون دورا هاما في تنمية الإبداع لدى الطلاب ، كما أن من سمات البيئة المبدعة : مناخ تنظيمي ملائم ، أنظمة اتصال متنوعة بين المدرسة والمدارس المجاورة ، جداول دراسية مرنة ، تحفيز العاملين ، مكافأة المتميزين ، وتدريبات لتنمية وتأهيل العاملين.

١٠- **دراسة سيمون** Simon (٢٠٠٦) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يقوم به المدير من أجل الحث على الإبداع داخل المنظمة، والأنشطة التي يستخدمها لتحقيق ذلك ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :أن المنظمات التي تسعى إلى التميز في حاجة إلى نشر ثقافة الإبداع بداخلها ، وأن مدير المنظمة حتى يتمكن من الإدارة الجيدة للإبداع داخل المنظمة عليه أن يحسن من الاتصال بالعاملين ، ويدير معهم المناقشات حول العمل وسبل تطويره ، ويحترم آراء الجميع ، وألا يحقر من شأن الأفكار حتى وإن كانت بسيطة ، وأن يشارك الجميع في اتخاذ القرارات ،وأن يضع نظاما لتحفيز العاملين ويشجع الأفكار الجديدة ، وأن ينشر روح المشاركة في المخاطرة وفي النجاح وفي الفشل بين أعضاء المنظمة.

١١- **دراسة كولويل** Colwell (٢٠٠٦) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهمية الإبداع ، والمعوقات التي تقف حجر عثرة أمام إبداع العاملين، وماذا يفعل المديرون لتشجيع العاملين على الإبداع ؟ وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : ينبغي أن يسعى المديرون إلى صقل الإبداع في

العاملين حتى يمكنهم إيجاد أحسن الحلول للمواقف والمشكلات الصعبة التي تواجههم ، كما يمكنهم ذلك من التفكير في التخطيط للمستقبل والبحث عن إنتاج أفضل ، وأكدت الدراسة أن هناك العديد من المعوقات أهمها: عدم إدراك المديرين لأهمية الإبداع اعتقادا منهم أن الإبداع يولد مع الفرد وأنه لا يمكن تنميته، واتباع بعض المديرين للأسلوب البيروقراطي وعدم تشجيع العاملين على تجنب التفكير الفقير، وهناك العديد من الأفكار التي يتبعها المديرون لتشجيع الإبداع منها : استخدام أسلوب العصف الذهني، تشجيع العاملين على طرح الأسئلة واستخدام المناقشات المفتوحة ، الاستعداد لتقبل بعض نواحي القصور عند تطبيق الأفكار الإبداعية ، تهيئة بيئة الإبداع من إشاعة جو العلاقات الإنسانية، واستخدام بروح الدعابة أثناء القيام بالعمل، استخدام التفكير الجماعي، تقديم تدريبات في الإبداع وبعض وسائل حل المشكلات بطريقة إبداعية، وتشجيع العاملين على المحاولة واستخدام التخيل وعدم الاعتماد على التفكير المنطقي .

١٢- دراسة نجوى سالمين (٢٠٠٧) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم السلوك الإبداعي وواقعه وأنماطه لدى العاملين في جامعة الملك عبد العزيز، وأنماط السلوك القيادي عند القيادات النسائية والتعرف على طبيعة العلاقة بين سلوك القيادة والإبداع عند الموظفات في عينة الدراسة، وكذلك التعرف على تأثير الخصائص الشخصية والوظيفية على إبداع الموظفات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبيان طبق على عينة قدرها (٢٣٨) فردا من الموظفات الإداريات بجامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها وجود مستوى إبداعي مرتفع نسبيا عند الموظفات في عينة الدراسة، ووجود تأثير لبعض المتغيرات الشخصية (المؤهل التعليمي والدخل والحالة الاجتماعية) على بعض أبعاد الإبداع الإداري، كما توجد علاقة طردية في العلاقة بين أبعاد الإبداع الإداري (حل المشكلات واتخاذ القرارات، القابلية للتغيير، وتشجيع الإبداع) وبين بُعد الاهتمام بالإنتاج، وكذلك العلاقة بين أبعاد الإبداع الإداري وبين بعد الاهتمام بالعاملين علاقة طردية ضعيفة، بينما علاقة بقية أبعاد الإبداع الإداري مع اهتمام القائد بالعاملين فإنها علاقة غير دالة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإبداع الإداري منظومة تتفاعل فيها جميع العناصر البشرية.

١٣- دراسة أنجود بلواني (٢٠٠٨) :.

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين، ومعرفة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع من وجهة نظر المديرين باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص في البكالوريوس، ومكان العمل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبيان على عينة قدرها (٢١٥) مديرا ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مجال المعلم في تنمية الإبداع كان بنسبة ٨٦,٧٪، ومجال الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع كان بنسبة ٧٥٪، ومجال البيئة المدرسية في تنمية الإبداع كان بنسبة ٧٠,٤٪، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في

دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات الشمال ومعوقاتها من وجهة نظر مديريها تعزى إلى متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وتخصص المدير، ومكان العمل) بينما كانت هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس.

١٤- دراسة محمد الليثي (٢٠٠٨):

تهدف الدراسة إلى التعرف على الثقافة التنظيمية لمدير المدرسة ودورها في الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الابتدائي بالعاصمة المقدسة (مكة المكرمة)، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١١٥) مديرا بالمدارس الإبتدائية بالعاصمة المقدسة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة ممارسة الثقافة المساندة كان بدرجة كبيرة جدا، وأن درجة ممارسة عنصر الأصالة من عناصر الإبداع الإداري كان بدرجة كبيرة جدا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول بعد الثقافة المساندة من أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة لمدير المدرسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا وبكالوريوس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عناصر الإبداع الإداري لمدير المدرسة وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخدمة الأكثر من (١٦) عاما، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول عناصر الإبداع الإداري لمدير المدرسة وفقا لمتغيرمركز الإشراف التابعة له المدرسة لصالح مديري المدارس الذين يعملون تحت إشراف مركز الوسط والشمال، أن الثقافة الإبداعية وثقافة الدور وثقافة المهمة هي الثقافات التنظيمية التي تفسر الإبداع الإداري .

١٥- دراسة محمد فتحي (٢٠٠٨).

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين،، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الإعدادية بمحافظات غزة للعام الدراسي(٢٠٠٧/٢٠٠٨م) وعددهم (٢٧٤٢) معلما ومعلمة، توصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق في متوسط درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة ترجع لمتغير سنوات الخدمة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس الإعدادية لدورهم في تنمية الإبداع الجماعي لدى المعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة في متوسط المجالات الخمسة ترجع لمتغير المؤهل العلمي.

١٦- دراسة فؤاد العاجز ، وفايز شلدان (٢٠١٠):

تهدف إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي ، وبلغت عينة الدراسة (٣٠٣) أفراد من المعلمين

وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى بعض المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخدمة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين تبعا لمتغير التخصص في البكالوريوس.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات تناولت أهمية تنمية الإبداع لدى العاملين في مختلف المؤسسات مما ينعكس على الكفاءة الإنتاجية لدى العاملين، والسعي إلى تنمية الابتكار لدى العاملين وأوضحت هذه الدراسات أن هناك تقصيرا من جانب إدارة المدارس في العمل على تنمية الإبداع لدى العاملين، وركزت بعض الدراسات على ضرورة تنمية وتدريب المديرين لرفع الكفاءة الإدارية لديهم ، تلك التي تساعد العاملين في تدعيم الإبداع، واتفقت بعض هذه الدراسات مع البحث الحالي من حيث المنهج المستخدم، وتختلف معه من حيث مجتمع الدراسة، ويهتم البحث الحالي بتنمية الإبداع لدى العاملين في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، من خلال توفير البيئة التي تساعد على تنمية الإبداع لدى العاملين وتشجيعهم وتقديم الحوافز التي تدفع بهم للإبداع وتحثهم عليه، واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في حيث الإطار النظري، كما استفاد منها في إعداد الاستبيان.

- **مصطلحات البحث** :

- **الدور** Role:

يعرف إجرائياً بمجموعة من الوظائف والمهام والمسئوليات التي يمكن توقعها من مدير المدرسة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

- **الإبداع** Creativity:

تعدد التعاريف التي تناولت مفهوم الإبداع وذلك بسبب اختلاف وجهات نظر المتخصصين الذين تناولوا الإبداع كمصطلح، فهناك من تناول الإبداع كعملية عقلية تمر بعدة مراحل، وأخرى تناولته من الجانب المادي المحسوس الذي له مواصفات ومعايير محددة، وأخرى تناولت المفهوم في ضوء مجموعة من القدرات العقلية التي تختلف في محتواها عن القدرات الأخرى، ولقد جاء تعريف الإبداع في اللغة العربية بعدة مشتقات منها: بدع ، بدعا ، بديع ، أبدع ، ابتداعا ، وحملت هذه المشتقات جملة من المعاني أهمها:

- ✓ بدعة بدعا فهو بديع أي أنشأه على غير سابق.
- ✓ إبداع أي أتي بالبديع ، وأبدع الشيء أي أنشأه على غير سابق .

البدع بكسر الباء وتسكين الدال ؛ أي الأمر الذي يفعل أولا: وجاء الإبداع في لغة الأدب بمعني الخروج عن الأسلوب التقليدي باستحداث أساليب جديدة. (إبراهيم مصطفي وآخرون ، ١٣٨٠هـ : ٤٨، رشاد على، سهام أحمد ، ٢٠٠٤ : ٢١)

ويعرف الإبداع بأنه : عملية رؤية الأشياء والأمور والمشكلات من زوايا جديدة عن طريق أن يصبغ المبدع عليها معنى جديدا ، أو وظيفة جديدة ، أو بإعادة

تنظيمها وفق علاقات جديدة وغير مسبوقة وبشكل يؤدى إلى حلها بطريقة جديدة وذات مغزى. (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٦: ١٨)

وتم تعريفه بأنه الأساليب التي يتخذها الفرد لتحقيق ذاته ، كما عرفت الابتكارية بأنها العملية التي يحقق بها الفرد ذاته ، التي تؤدى إلى تحسين تنمية ذاته ، كما أنها تعبر عن فرديته وتفرده ، وكل فرد لديه القدرة على الإبداع ولكن هذه القدرة يتوقف ظهورها وتطورها على مدى خبرة الفرد واتساع دائرة أفكاره وخياله. (إسماعيل عبد الفتاح ، ٢٠٠٥ : ٤٣)

وفي مجال البحث الحالي فإن الإبداع لدى مديري المدارس يعنى وضع استراتيجيات مبتكرة لإجراء تحسين وتجديد شامل في السياسات والإجراءات والوسائل والتقنيات وأساليب العمل وفي منهجية التعامل في البيئة المدرسية بما يساهم في جودة الأداء ، والوصول إلى حلول مبتكرة جديدة للقضايا والمشكلات التي تحدث في البيئة المدرسية.أما إبداع العاملين في المدارس يعني قدرة العاملين بالمدرسة على تجنب الروتين والطرق التقليدية في التفكير والعمل مع إنتاج أفكار جديدة يمكن تنفيذها في الميدان بما يتمشى مع العولمة والثورة المعلوماتية ومتطلبات ضمان الجودة والاعتماد.

- **المتغيرات العالمية المعاصرة**:

تعرف إجرائيا بأنها: المفاهيم والأفكار والتطبيقات الجديدة التي طرأت واستجدت على الأبعاد الرئيسة التي تشكل العالم المعاصر ، وهذه الأبعاد هي: الثورة المعلوماتية ، العولمة ، وضمان الجودة والاعتماد، التي يتم تفصيلها على النحو الآتي:

- ✓ الثورة المعلوماتية: التقدم التكنولوجي والمعرفي في تبادل المعلومات والمعرفة وتنامي علم التحكم الالكتروني وبرمجياته وارتباطه بتقنية الاتصال الحديثة وإمكاناتها غير المحدودة "شبكة الانترنت" ، والذي يؤدى إلى إحداث التطور والتقدم للمجتمعات بما تمتلكه من علوم ومعارف.
- ✓ العولمة: تعني الانفتاح على العالم والثقافات الأخرى مع الاحتفاظ بالتراث الثقافي لمسايرة بناء الأشخاص للمنافسة العالمية.
- ✓ ضمان الجودة : كافة الأساليب والممارسات والآليات التي تتبعها المدرسة وفق نظام محدد للوقوف على مستوى البرامج والمؤسسة ككل وتحسينها وفق مجموعة من المعايير المعتمدة لتحقيق توقعات كافة المستفيدين من الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسة التعليمية .
- ✓ الاعتماد: يعرف بأنه الإجازة لمؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية وفق مجموعة من المعايير من أجل التحقق أن المؤسسة تتوافر لها الإمكانات المادية والبشرية ، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية والتحديات العالمية والتطورات المعاصرة ".

- **الإطار النظري**:

للإجابة عن تساؤلات البحث يمكن تناول الجوانب التالية بشئ من التفصيل :

- **أولا: الإبداع** :

١-ماهية الإبداع:

إن التحول نحو عملية الإبداع والمؤسسات التعليمية التربوية يعود إلى أن هذه المؤسسات تمتلك الموارد والتقنية العالية والخبرات الفنية والإدارية الخاصة بالتعامل مع الإبداع بوصفه نشاطا منظما ومتميزا من أجل الوصول إلى ما هو جديد، والمهم أن امتلاك المؤسسات للإستراتيجية التي تشكل الإبداع تمكنها من التنافس ومسايرة التطورات والتغيرات التي تحدث على المستوى الدولي والمحلى ومنها الثورة المعلوماتية التي دفعت الدول إلى الوقوف قليلا للنظر في الدور الذي يمكن أن تلعبه هذه التحديات في التنمية داخل المجتمع.

وقد تم تناول مفاهيم الإبداع سابقاً ضمن مصطلحات البحث، وبالنظر إلى هذه المفاهيم يمكن أن استخلاص أربعة جوانب أساسية يتضمنها وهي :

- ✓ أنه يمكن النظر إلى الإبداع باعتباره عملية تتم من قبل المؤسسة سواء كانت على مستوى الفرد أو الجماعة .
- ✓ أن هذه العملية تقود إلى منتج قد يكون فكرة أو سلوكاً أو خدمة بشرط أن يتصف بالجدية.
- ✓ أن هذا المنتج يمكن تبنيه من قبل العاملين أو فرضه عليهم من قبل أصحاب القرار.
- ✓ أن هذا المنتج يجب أن يترتب عليه نوع من التغيير سواء في بيئة أو عمليات أو مخرجات المؤسسة التعليمية وإلا فلا يمكن اعتباره إبداعا ذا نفع بالنسبة لها.(منور أوسرير، زهية كواش، ٢٠١١: ٤)

وكثيراً ما يخلط بعض الأفراد بين مفهومي الإبداع والابتكار ، حيث إن الإبداع يعد أفكارا جديدة ومفيدة ومتصلة بحل مشكلات معينة، فالإبداع يتطلب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلب المعالجة. ويستخدم الإبداع والابتكار في الغالب كمترادفين بوصفهما التوصل إلى فكرة جديدة ومن ثم منتج جديد عادة ما يرتبط بالتكنولوجيا، بل إن (ميليا ولاثام) أشارا بوضوح إلى أن الابتكار والإبداع يمكن أن يستخدما بشكل متبادل بمعنى أن كل منهما مرادف للآخر. (atham,1996:452 & Mealieea)

ويلاحظ أن هناك فرقاً بين عملية الإبداع وعملية الإبتكار في العمل الإداري حيث يرى كل من وروبينز وكولتر Coulter & Robbins (٢٠٠١ :٣٥٤) أن الإبداع يشير إلى التوصل إلى فكرة جديدة بالكامل ترتبط بالتكنولوجيا وتؤثر على المؤسسات المجتمعية، بينما الابتكار يعنى التجديد بوصفه إعادة تشكيل أو إعادة عمل الأفكار الجديدة لتأتى بشيء ما جديد.

كما يرى موريس Morris (٢٠٠٦ : ١٢٧) أن الإبداع: عملية توليد الفكرة الجيدة، بينما الابتكار: هو عملية تحويل الفكرة إلى منتج جديد أو عملية أو خدمة جديدة. فالإبداع يعمل على التأثيرات الفنية في توليد الفكرة الجديدة في حين أن الابتكار يحقق التأثيرات الاقتصادية في عملية تحويل أكثر أهمية في نقل الفكرة إلى المنتج الجديد. وعلى هذا الأساس فإن الابتكارات تنحصر في الابتكارات التكنولوجية الجذرية التي تؤدى إلى تغييرات جذرية في الإنتاجية

وتحفيز النمو الاقتصادي ، وتنشئ الأعمال في قطاعات صناعية وخدمية وتحسن الرفاهية الاجتماعية ، وتدفع بالعاملين نحو زيادة الإنتاجية والابتكار في الأعمال التي يقومون بها. (Maureen,2000:12)

٢- أهمية الإبداع:

يعيش العالم في وقتنا المعاصر في بيئة سريعة التغير، وأصبح الإبداع له أهمية خاصة من أجل المنافسة، فالمدرسة التي لا تمتلك القدرة على الإبداع ستواجه بالتأكيد تحديات كبيرة وصعبة أمام تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية، لأن منافسيها يقومون بالإبداع والتحسين المستمرين لمنتجاتهم وخدماتهم وعملياتهم؛ وعلى هذا فإن الإبداع من أولويات اهتمام المؤسسات التعليمية في جميع المجالات بلا استثناء من أجل المنافسة، وتكمن أهمية والإبداع في العمل الإداري من حيث:

- ✓ خفض النفقات: الإبداع في المنتج أو الخدمة أو العملية له تأثير كبير على خفض النفقات، أو تقديم خدمات أسرع أو عمليات أكثر دقة وجودة. (Magee,2007:148 & Darney).
- ✓ زيادة الإنتاجية: الإنتاجية هي نسبة المخرجات إلى المدخلات والإبداع له تأثير كبير في زيادة المخرجات من خلال إبداع عملية أو تقنية جديدة مثل إنتاج وحدات أكثر في الزمن، أو بتأثيرها على المدخلات والاستفادة منها بأقصى درجة.(فتحي جروان، ٢٠٠٧ :٩٣)
- ✓ تحسين الأداء: يعمل الإبداع على تحسين الأداء في الوظائف أو الخدمات بشكل كبير، لتقديم الخدمة الأفضل لهم، كما يساهم في تحقيق التفاعل بين العاملين داخل المدارس.
- ✓ إنتاج ما هو جديد وتطويره: إن إبداع المنتجات اليوم أسرع من أي وقت مضى لذا فإن معظم المؤسسات الحديثة لديها برامج للتحسين المستمر للمنتجات وابداع الجديد منها لخدمة العملاء. (Becker. 2003: 59)

٣- العوامل الداعمة للإبداع:

توجد مجموعة من العوامل التي تساعد على دعم الإبداع من جانب إدارة المدرسة للعاملين وهي:

- **السمات الشخصية** :

تعرف السمات الشخصية بأنها عبارة عن الخصائص والسمات التي يتميز بها الأفراد المبدعين عن غيرهم من الأفراد، وهناك من حدد تلك السمات في أن الفرد المبدع يتميز بأن لديه حساسية عالية للمشكلات في العمل قبل حدوثها وإجادة فن التعامل مع المشكلات بسرعة قبل حدوثها، ويكون قادرا على الربط بين الأشياء بسرعة وكفاءة عالية، ويعتمد على نفسه بشكل إيجابي، ويتجاوب بإيجابية مع ما يلقاه من تشجيع ومساعدة في تنويع أساليبه الفكرية واللفظية ولديه قدرة التناغم مع الأوضاع الجديدة، وحب المعرفة واكتشاف الجديد والأصيل من العلم والمعرفة في مجال تخصصه. (هشام عثمان ، ٢٠٠١ : ١١٥)

ويجب على إدارة المدرسة العمل على الاستفادة من عامليها، هؤلاء الذين تتوافر لديهم تلك السمات وتنميتها من خلال مشاركتهم الأعمال التي تساعد على تنمية المهارات الفنية، تلك التي تساعد على انجاح العمل داخل المدرسة

وخارجها، كما تساعدهم تلك المهارات في حل المشكلات التي تواجهم وتتطلب التفكير الابتكاري والإبداعي في اقتراح الحلول البديلة المفضلة، وتدفعهم إلى التطلع والنظر إلى المستقبل وآفاقه، دون الاقتصار على أداء العمل اليومي الشكلي ، وترفع من روحهم المعنوية.

- **القدرات العقلية** :

اختلف العلماء في تناول القدرات العقلية التي يجب توافرها في الفرد المبدع ولكن معظمهم اتفقوا على مجموعة من تلك القدرات وهى:

- ✓ الطلاقة اللفظية والفكرية والتعبيرية: وهى القدرة على سرعة استدعاء أكبر عدد من الكلمات والأفكار عن موضوع معين في أقصر فترة زمنية ، أو القدرة على التعبير عن الأفكار في عبارات مفيدة وكلمات متصلة ومترابطة توضح للمستمع ما يقصده المتحدث أي تعنى القدرة على التعبير عن الفكرة. (MethamJ.,2001:67)
- ✓ المرونة: وهى القدرة على التكيف مع المتغيرات التي تحدث داخل وخارج المجتمع المدرسي من خلال تغير الحالة الذهنية لدى الفرد، أو إيجاد أفكار متنوعة في سهولة ويسر، بما يتناسب مع تغيير الموقف لمواجهة مواقف جديدة ومشكلات جديدة متغيرة. (رمضان محمد ، ٢٠٠٠ : ٤٨)
- ✓ الأصالة: وهى القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة غير الشائعة ، أو تقديم الجديد غير المألوف لدى الأفراد الأخيرين الذين في نفس مجال العمل. (Richard, 2001:86 & Daft).
- ✓ الحساسية للمشكلات: وهى القدرة على إدراك طبيعة المشكلات وملاحظة أن هناك مشكلات تحتاج إلى حلول وتقديم الحلول المناسبة التي تؤدى إلى التغلب على تلك المشكلات.(مصطفي محمد ، ١٩٩٦ : ٦)

والإدارة الجيدة هي التي تعمل على تنمية تلك القدرات لدى العاملين بها من خلال حثهم على المشاركة في العمل والتخطيط لمواجهة المشكلات المتوقع حدوثها في المستقبل، وكذلك من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات داخل المدرسة لأنه حينما يكون القرار جماعيا فإنه يكون معبرا عن احتياجاتهم وبالتالي يصبح هناك ضمان للمشاركة الفعلية في العمل على أفضل درجة. (عيد عبد الواحد وآخران ، ٢٠١٠: ٦٨)

- **الدافعية للإبداع** :

يحتاج الإبداع إلى ما هو أكثر من السمات الشخصية والقدرات العقلية وهو حب الإبداع والرغبة فيه، فالإبداع تعبير عن تحقيق الذات والرضا عن العمل والاطمئنان داخل العمل المدرسي كل ذلك يكون حافزا على الإبداع، وتتضمن عملية الإبداع في العمل الإداري مجموعة من العوامل تساعد في تفعيلها:

- ✓ دوافع داخلية: وهى أن لكل فرد في المجتمع العديد من الرغبات والحاجات التي يريد ويسعى إلى إشباعها ويكون الإبداع في العمل وسيلة لإشباع تلك الحاجات، ولتحقيق الأهداف الشخصية، والحصول على الرضا وتحقيق الذات من خلال العمل. (عبد المطلب القريطى ، ٢٠٠٥ : ٩٣)
- ✓ دوافع خارجية: وهى عبارة عن مجموعة من الدوافع التي تدفع الفرد إلى القيام بالعمل على أكمل وجه ومنها خدمة الدين والوطن، والحاجة إلى النمو واكتشاف الفرص الجديدة وحل المشكلات التي تواجه العمل المدرسي

والحاجة إلى إثبات الذات والتفوق على الآخرين كل ذلك يدفع بالأفراد إلى الإبداع في العمل. (Richard, 2004:54 & Daft)

- ✓ دوافع معنوية ومادية: وهي عبارة عن الحصول على المكافآت المالية أو التقديرية مثل الثناء والشكر للأفراد الذين يبدعون في العمل، وكذلك الشهرة والرتبة العلمية أو الدرجة الوظيفية المتقدمة، أو قبول الأفراد ورضاهم عن الأعمال التي يقدمونها. (طارق السويدان ، محمد أكرم ، ٢٠٠٢ : ٤٣)

وتسعى إدارة المدرسة إلى العمل على مساعدة العاملين لإشباع تلك الحاجات والرغبات من خلال العمل داخل المدرسة والاستفادة منها في توجيه العمل بما يحقق الأهداف التي من أجلها قامت المدرسة في المجتمع.

- ✓ البيئة: إن البيئة التي يعيش فيها المبدع لها دور في تنمية الإبداع ، وتساعد على تقويته في العمل الإداري، كما أن البيئة المدرسية على وجه الخصوص يؤثر عليها المناخ التنظيمي وهو أحد العوامل التي تساهم بدور كبير في تقوية العلاقة بين مدير المدرسة والعاملين معه، ومن أجل بيئة تربوية أفضل تنادي الاتجاهات العالمية المعاصرة على توفيرها بشتى الطرق ، وهي في ذات الوقت تقدر وتوفر العوامل اللازمة والمناسبة للإبداع، فالمناخ هو الوسيط والتأثيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، إضافة لاتجاهات العاملين عن الإبداع ، والتقدير والاحترام الذي يحظى به المبدع. (Zeilinger ، ١٩٨٠:٥٨)

فإدارة المدرسة التي تعي وتقدر مدى أهمية مشاركة العاملين في العمل تقوم بتشجيع العاملين على الإبداع من خلال إثارة تلك الدوافع ودفعهم للإبداع وإعطائهم الفرصة الكاملة للكشف عن قدراتهم وإمكانياتهم الكامنة، وتوفير السبل التي تدعمهم وتحثهم على المشاركة بفاعلية في العمل.

كما حدد منور أوسرير ، زهية كواش (٢٠٠١ : ٨) دوافع تبني الإبداع في المؤسسات في:

- ✓ الظروف المتغيرة التي تعيشها المنظمات اليوم ،سواء أكانت ظروف سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية والتي تحتم على المنظمات الاستجابة لهذه المتغيرات بأسلوب إبداعي يضمن بقاء المنظمة واستمرارها.
- ✓ يحتم الإبداع الفني و التكنولوجي في مجال السلع و الخدمات و طرق إنتاجها وقصر دورة حياتها ، على المنظمات أن يستجيبوا لهذه الثورة التكنولوجية وما يستلزمه ذلك من تغييرات في هيكل المنظمة وأسلوب إدارتها بطرق إبداعية أيضا ،مما يمكنها من زيادة أرباحها وزيادة قدرتها على المنافسة و الاستمرار في السوق من خلال ضمانها لحصتها السوقية بين المنظمات المنافسة.

٤- مراحل الإبداع.

يمر الإبداع بعدة مراحل من أهمها ما يلي :

- ✓ التحفيز: تتضمن تلك المرحلة كل ما تعلمه الفرد المبدع خلال حياته والخبرات التي اكتسبها، بالإضافة إلى التدريب الخاص بالأعمال ، وقد لايحتاج الفرد في بعض الحالات إلى التدريب ، ولكنه يحتاج إلى معرفة صحيحة وعميقة بأساليب البحث والنظريات والمعلومات التي سبق أن توصل

إليها الآخرون قبله في هذا الميدان، إن معرفة المبدع لحاجات تخصصه يقوده إلى الاكتشاف والتجديد في ميدان تخصصه ، وفي تلك المرحلة تقوم إدارة المدرسة بتحفيز العاملين من خلال دفعهم إلى القيام بالأعمال التي تتطلب التفكير والإبداع والاستفادة من الخبرات السابقة. (أمل عبد السلام ، ٢٠٠٥ : ٢٢٢)

- ✓ التفكير: في هذه المرحلة ينشغل الفرد بالتفكير في العمل الذي يقوم به ويحاول الإبداع والتميز فيه، ويختلف سلوك وتصرف في تلك المرحلة من فرد لآخر ، ويتصف سلوكه بالاضطراب وعدم الاستقرار نتيجة التفكير الشديد في العمل ، ويحاول التوصل إلى أفضل الطرق المؤدية للإبداع وتناول قسط من الراحة يهيئ الفرصة لبزوغ الإبداع من خلال دفعة قوية جديدة وانطلاقة إلى الأمام من جانب الإدارة في المدرسة. (Lau1996:34 & Shain)
- ✓ الإلهام: في تلك المرحلة يتوصل الفرد إلى الحل الأفضل لأداء العمل من خلال المفاضلة بين البدائل المتاحة، ويكون مصحوبا بحالة من الارتياح لتحقيق كل ما يسعى إليه الفرد، وتأتي هذه المرحلة نتيجة إلى الجهود التي قام بها الفرد في المراحل السابقة.(سليم بطرس، زيد منير، ٢٠٠٦ : ٤٢)
- ✓ الانجاز: وهي تحقيق الفرد المبدع نتيجة ما توصل إليه في المراحل السابقة حيث يقوم الفرد بالتجريب ، وتجرى التعديلات والتغيرات على الأداء من أجل تحسينه وإنتاجه بأفضل درجة من الجودة ليحقق الأهداف التي يسعى الفرد البدع للوصول إليها بما يتفق مع السياسة العامة للدولة وتحقيق الأهداف التربوية لتنشئة وإعداد المواطن الصالح.(سهيله عباس ، ٢٠٠٤ : ٧٤)
- ✓ التحقيق: وهى المرحلة التي يوضع فيها الإنتاج موضع التطبيق العملي ومدى فاعليته، وما فيه من نقاط مشرقة، وكذلك الشوائب العالقة به فعندما يصل الفرد إلى فكرة جديدة عن طريق البحث والدراسة والتفكير والتمحيص لم يتوصل إليها احد من قبل، فإنه يقوم بالتحقيق من فاعليتها في مجالها الحقيقي ليقرر فيما إذا يجرى تعميمها أو هناك قصور يعوق عملية التعميم. (قحطان أحمد ، ٢٠٠٥ : ٤٣٢)

وعلى هذا الأساس يصبح لمدير المدرسة دور المرشد والمحفز الذي يساعد ويوجه العاملين للاستفادة من الإمكانات المتاحة داخل المدرسة ، وكذلك يهتم بتيسير استخدام المعامل والوسائل، وكذلك مساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم من اجل زيادة الإنتاجية، ويلاحظ أن تحقيق ذلك الدور يتوقف على القائمين والمسئولين عن الإدارة المدرسية ومدى إدراكهم لأهمية الإبداع في العمل وتحفيز العاملين.

٥ – خصائص البيئة المدرسية الداعمة للإبداع :

توجد مجموعة من الخصائص التي تتصف بها البيئة المدرسية الداعمة للإبداع ، والتي يجب على الإدارة المدرسية تهيئتها من خلال أدوارها الفعلية في المدرسة من حيث تنظيم العملية التعليمية والإشراف والتقويم والتدريب للعاملين ، وهي على النحو التالي: (أنصاف درار ، ٢٠٠٦ : ٣٣٤ ؛ نجم عبود ، ٢٠٠٣ : ٩٣)

- ✓ توفير مناخ مدرسي يحترم التنوع في الأفكار ، ويتقبل الآراء ، ويضمن حرية التعبير والمشاركة والعمل بروح الفريق.

- ✓ أن تكون أهداف المدرسة واضحة ومحددة في تنمية الإبداع مع توافر المشاركة للعاملين في وضعها وتحقيقها.
- ✓ يجب أن تتوافر مصادر التعلم ، وأن تتنوع بحيث توفر بيئة إيجابية لإثارة دافعية العاملين وتفعيل قدراتهم.
- ✓ المجالس الإدارية في المدرسة وهى تضم عدداً يجب أن يمثل فيها المعلمون والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلى بشكل كبير ، وأن تسودها العلاقات الايجابية والداعمة للإبداع.
- ✓ أساليب التقويم التي يجب أن تبتعد عن الطرق التقليدية ، وأن تركز على تقييم مهارات وقدرات العاملين وسلوكياتهم لتقديرها والتأكد من أنها تعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ومن ناحية أخرى ، يرى شاكر عبد الحميد (٢٠٠٩ :١٢٥) أن أى مناخ تنظيمي ناجح يجب أن تتوافر فيه ثلاثة عناصر أساسية ، وهي:

- ✓ تبني مجموعة من القيم التي تنمي الاتجاهات الإبداعية.
- ✓ صياغة هذه القيم وترجمتها في نظم وأساليب تؤصل الإبداع في كل نشاطات المنظمة.
- ✓ ابتداع النظم والأساليب والحوافز التي تعمق إيمان العاملين بهذه القيم والمبادئ بالقدر الذي يحقق التزاماتهم بها.

٦- أساليب تنميه الإبداع لدى العاملين .

في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجية تزداد المنافسة بين المؤسسات التربوية بصفة عامة والمدرسة الثانوية بصفة خاصة والتي تتطلب من العاملين الإبداع في طرق العمل التي يقومون بها لتقديم أفضل الخدمات سعا للبقاء والاستمرار في المنافسة ويتطلب ذلك من المدير استخدام العديد من الأساليب الإدارية التي تشجع على تنمية الإبداع ، وهى:

- **أسلوب العصف الذهني** :

يعتبر أسلوب عصف الأفكار من أكثر الأساليب انتشاراً في العصر الحديث وفيه يقوم المدير بعقد اجتماع لجميع العاملين في المدرسة لطرح أفكارهم بأسلوب حر ومشجع حول المشكلة للتوصل إلى الأفكار الخلاقة الجديدة التي يمكن أن تساهم في تنمية عملية الإبداع لديهم، ويتم ذلك في ضوء مجموعة من القواعد والتوجيهات التي يجب أن يتبعها المدير والتي تساهم في أن تكون جلسات العصف الذهني مولدة وفعالة للأفكار الجديدة والخلاقة، ومع تقدم تكنولوجيا المعلومات أصبح من الممكن أن تعقد الجلسات عن بعد من خلال شبكة الحاسب الآلي التي تعمل على سهولة نقل الخبرات والمعلومات بين الأفراد. (Schermerhorn & et.al,1997: 210)

- **أسلوب كتابة الأفكار**:

يقوم مدير المدرسة في ذلك الأسلوب بتوجيه كل فرد من العاملين في المدرسة بكتابة كل ما يدور في ذهنه من أفكار، وإعطائه الوقت الكافي من أجل اختلاء الفرد بنفسه، والتسجيل لأكبر عدد من الأفكار الجديدة الخلاقة التي ترد على ذهنه في الموضوع محل الدراسة، وكتابة الأفكار تمثل وسيلة ناجحة من أجل كتابة الكثير من الأفكار التي تبدو أنها تأتى وتذهب بسرعة؛ ولذا ينصح

المتخصصون في مجال علم النفس أنه من الأفضل أن يضع الفرد بجواره أجندة ليسجل فيها خواطره أينما يكون.(Tellis& Rajesh، ٢٣٨:٢٠٠٠)

- **أسلوب فريق العمل** :

يقوم المدير في هذا الأسلوب بتقسيم العاملين في المدرسة إلى مجموعات تتكون كل مجموعة من (٥- ٧) أفراد ويتعين رئيسا لكل مجموعة لديه خبرة بالمشكلات التي تواجه العمل داخل المدرسة، كما يكون لديه القدرة على قيادة المجموعة وتوجهها، وأن يكون أفراد المجموعة الواحدة لديهم الرغبة في المشاركة في العمل، ولديهم الخبرات المتنوعة والمعارف والمهارات التي تسهم في حل المشكلات، ويقوم المدير بتهيئة الأفراد للمشاركة المبدعة وتقديم الحلول للمشكلة من خلال تعريف العاملين بالمشكلات ومساعدتهم في تقديم الحلول المناسبة لها وضمان المشاركة الفعالة في العمل. (Andrew,1994:93)

٧- **معوقات الإبداع**:

توجد مجموعة من المعوقات التي قد تؤدى إلى إعاقة الإبداع في العمل المدرسي وأهمها : (خالد دهيش وآخرون ، ٢٠٠٩: ٣٣؛ جهينة على ، ٢٠٠٣ : ٤٥ ؛ محمد فتحي ، ٢٠٠٢ : ٥٦)

- ✓ استخدام الأساليب التسلطية في الإدارة للمدرسة والتي تعمل على كبت الإبداعات من جانب العاملين وتجهل أفكارهم وابتكاراتهم.
- ✓ محاربة أنماط التفكير الإبداعي لدى العاملين وعدم السماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرار.
- ✓ قلة توفير مناخ وبيئة مدرسية تعمل على تعزيز الإبداع لدى العاملين وتعقد الاتصال بين إدارة المدرسة والعاملين بها للاستفادة منهم.
- ✓ قلة مراعاة الفروق الفردية بين العاملين وضعف تقديم الدعم المعنوي لهم والمكافأة للمتميز.
- ✓ الاهتمام بالشكليات في إجراءات العمل بالمدرسة مما يقلل من فرص النجاح في تحقيق الغايات التربوية.
- ✓ قلة وضوح قواعد العمل في كثير الأمور حيث لا توجد تحديدات واضحة لإجراءات العمل داخل المدرسة مما يعوق سير العمل بالمدرسة.
- ✓ فقدان الثقة بالنفس لقد دلت الأبحاث على أن طاقة الإبداع في مخ الإنسان لاحدود لها والقيد الوحيد على ذلكٍ ينبع من داخل الإنسان نفسه، وذلك من خلال معتقداته بأنه ليس مبدعا، والمشكلة هنا عندما نتقبل هذا الأمر دون أي تفكير أو نقاش.

ويشير إبراهيم الديب (٢٠٠٦ :١٢٠) إلى أن من معوقات الإبداع الإداري : غياب وضعف الطموح لدى الأفراد ، استخدام الأساليب النمطية في الإدارة ، محاربة الأفكار الجديدة والكفاءات الشابة ، إثارة روح المنافسة السلبية بين أفراد الإدارة، سوء تحقيق العدالة في توزيع العمل المدرسي، ضعف الاهتمام بتدريب وتأهيل العاملين، وضعف تحفيز وتشجيع العاملين لتنفيذ أعمالهم بكفاءة.

وكذلك تشير جميلة كرم (٢٠٠٦ :١) إلى وجود معوقات وهي:

- ✓ إدراكية وسيكولوجية: تتمثل في تبني الإنسان لأسلوب وطريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور .

- ✓ نفسية وعاطفية: مثل ضعف الشخصية والخوف من المغامرة والخوف من الفشل والالتزام بالمألوف والتقييم المتسرع للأفكار .
- ✓ حضارية وبيئية : مثل المشاكل النابعة من البيئة وجمود الرياسات والخوف من الخروج على الأعراف والتقاليد .
- ✓ ثقافية واجتماعية: نظم التعليم القائمة على التلقين والاستظهار والتنشئة القائمة على التسلط والقهر في الأسرة والمجتمع .
- ✓ تنظيمية: القصور الهيكلي في المنظمات ، انخفاض المهارات ، الافتقار إلى معايير واضحة للأداء وعدم التقييم الصحيح ، ضعف المشاركة في صنع القرار وعدم وجود اتصال فعال ، مناخ العمل ، انخفاض الروح المعنوية للعاملين ، مقاومة التغير ، إرضاء جميع الأطراف.

كما حدد أوسرير ، وزهية كواش (٢٠١١ : ١٠) هذه المعوقات في:

- ✓ غياب الدوافع الداخلية للإبداع لدى الأفراد.
- ✓ مقاومة التغيير.
- ✓ فقدان روح العمل الجماعي.
- ✓ عدم توفر المعلومات اللازمة للأفراد.

ويرى وينات Yenat (١٩٩٨ : ١- ١٥) أن هناك معوقات للإبداع تتمثل في:

- ✓ معوقات ترتبط بالفرد نفسه، كالخوف من الفشل وعدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على تحمل المسئولية.
- ✓ إهمال الأفكار الجديدة خصوصاً الصادرة من المستويات الأدنى والنظر إليها بنوع من الشك.
- ✓ الثقافة التنظيمية السائدة في المنظمات والتي تتعارض مع الجديد.
- ✓ عدم ثقة القيادات الإدارية في أنفسهم وخوفهم من مشاركة العاملين لأنهم يرون في ذلك تهديدا لهم.
- ✓ الالتزام الحرفي بالقوانين والتعليمات والإجراءات.
- ✓ غياب التحفيز.
- ✓ استخدام الهيكل التنظيمي البيروقراطي والذي يعتمد على المركزية وعلى مبدأ التخصص ولا يترك حرية التفكير والبحث والاجتهاد.
- ✓ قلة وضوح أهداف المنظمة، وما يولده من غموض في محيط العمل.
- ✓ ضعف الاعتماد على الأسس العلمية والموضوعية في تصميم أنظمة التعيين والتقييم والتكوين من شأنه كذلك إن يعرقل الإبداع في المنظمة.

٨- دور مدير المدرسة وأساليبه في تنمية الإبداع لدى العاملين.

يعد دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع أساسيا في تنمية الإبداع في مدرسته؛ حيث إنه يساعده هذا الدور في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من المدرسة، وعلى إدارة المدرسة العمل دائما لتحقيق تلك الأهداف والقيام بدورها الإداري والتربوي الذي يحقق أهداف المدرسة. (West & Fleith ٢٠٠٢:٨٣)

وإدارة الإبداع رغم كل الصعوبات التي تواجهها فإنها تمثل جهدا إداريا خلاقا من أجل تمكين الإبداع نفسه لتحقيق أغراضه في التوصل إلى الفكرة أولا ثم التوصل إلى المنتج لتحقيق الهدف المنشود ، ومن أدوار مدير المدرسية : الاهتمام

بالعاملين، وأن يتعهد مواهبهم بالدعم والرعاية، وتهيئ البيئة الصالحة، وتوفير الإمكانات التي تساعدهم على النمو ولا يتم ذلك إلا من خلال قيام مدير المدرسة بدعم وتنمية قدرات العاملين بها لكي يوفر البيئة المناسبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية، ولتعقد الدور الذي يقوم به مدير المدرسة أصبح من الصعب قيام فرد واحد بتحقيقه بل يتطلب تضافر الجهود من قبل المدير والوكلاء والعاملين داخل المدرسة.

ويتضمن ذلك الدور التخطيط والتنظيم العام للمدرسة من حيث الأهداف العامة وارتباطها داخليا بتوزيع العمل والسجلات وجدولة البرامج والأنشطة المدرسية، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية، وتهيئة البيئة المدرسية المشجعة على الإبداع، والتغلب على المشكلات التي توجه المدرسة، وارتباط المدرسة وأهدافها ورسالتها بالمجتمع الخارجي.(محمد منير، ٢٠٠١ :١١٤)

ويشير الواقع إلى أن العاملين في المدارس لا يحظون بالدعم والرعاية التي تشجع على الإبداع ولا يتاح ذلك للكثير منهم وخاصة في ظل بيئة مدرسية لاتشجع على الإبداع، وحتى عندما تظهر الإبداعات فإن الدعم والرعاية التي يحصلون عليها تكون عادة غير مشجعة على الإبداع والتي تتمثل في المكافآت المادية أو اللفظية البسيطة. (محمد عبد القادر، ٢٠٠٥ :٧١)

ويؤكد هذا على حاجة المدارس إلى البرامج التي تؤدى إلى تعزيز دور الدافع للإبداع، والى المناخ الملائم الذي يساعد على الإبداع، بوصفهما شرطين أساسيين في بروز القدرات وتنميتها، ولذا يجب على إدارة المدرسة تهيئ البيئة المدرسية لاكتشاف قدرات العاملين بها وتشجيعهم، ويتم ذلك من خلال تشكيل فرق العمل التي تساعد على إشباع الحاجات والرغبات لجميع العاملين، والمشاركة في ورش العمل والمشاريع وحلقات المناقشة والبحوث وهناك مجموعة من الإجراءات التي تسهم في جعل هذه الأنشطة مدخلا لتشجيع العاملين على الإبداع ومن أهمها : (فاطمة أحمد ، ٢٠٠٦: ٢٥٧؛ أمل عبد السلام ، ٢٠٠٥ :١٧٢)

- ✓ مشاركة العاملين في الحلقات الدراسية والندوات التي يقدمها المتخصصون والخبراء.
- ✓ قيام إدارة المدرسية بإعداد دورات ثقافية ومشروعات ابتكاريه وأنشطة حرة تشجع العاملين على الإبداع وتهيئة البيئة التي تساعدهم على المشاركة بفاعلية.
- ✓ طرح أفكار وأعمال العاملين الجديدة مع ذكر أسمائهم على مستوى الإدارات التعليمية المختلفة ومحاولة نقلها بين العديد من المدارس وعمل المسابقات بين المدارس المختلفة للتشجيع على المنافسة بينهم.

ولا يتم كل ما سبق إلا من خلال توفير الوسائل التي تساعد على الإبداع وتقديم التشجيع والدعم المادي والمعنوي للعاملين وحثهم على إبراز المواهب والقدرات الإبداعية التي تساعدهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم في العمل، فالإدارة المدرسية الفاعلة هي التي تحفز على الإبداع لدى العاملين وتسهم في إيجاد بيئة مدرسية مشجعة على الإبداع، وذلك من خلال توفير جميع الوسائل التعليمية التي تساعد العاملين على الإبداع والمكتبة والمعامل

وأجهزة الحاسب الآلي وربطها بالشبكة العنكبوتية، ويشارك في إعدادها العاملين حتى تكون ملائمة مع أهداف المدرسة في تنمية الإبداع ورعايته، ومع احتياجات العاملين.

وقد خلص منور أوسرير، زهية كواش (٢٠١١ : ١٥) إلي عدد من الأدوار اللازمة للإدارة لتنمية الإبداع لدى العاملين تتمثل في:

- ✓ العمل على تحسين المناخ العام في المنظمات من خلال الممارسة الفاعلة من قبل الإدارة للممارسات القيادية الداعمة للإبداع .
- ✓ اهتمام المنظمات باستقطاب الكفاءات القيادية القادرة على بث روح الإبداع لدى العاملين.
- ✓ تنمية المهارات القيادية للقادة وذلك من خلال إلحاقهم بدورات تدريبية متخصصة كدورات في تنمية المهارات القيادية، وحل المشكلات، والعمل ضمن فريق العمل، ودورات في السلوك الإنساني، والاتصال....وغيرها.
- ✓ تفعيل وحدات البحث والتطوير، وإعطاء العاملين فيها الموارد اللازمة لاسيما الموارد البشرية منها وذلك بغرض حث العاملين على تقديم مقترحاتهم والعمل على تطبيقها.
- ✓ الاهتمام بالعاملين والعمل على تعزيز روح الإبداع لديهم عن طريق الاهتمام الجاد بأفكارهم ومقترحاتهم الجديدة، وتقدير آراءهم ومكافأتهم عليها.

واتفق العلماء على مجموعة من الأدوار الإدارية التي يجب على إدارة المدرسة الالتزام بها لدعم وتنمية الإبداع لدى العاملين، ومن أهمها ما يلي : (فاطمة أحمد ٢٠٠٦ : ٢٦٣؛ ممدوح الكنانى ، ٢٠٠٥ : ١٣٤؛ فتحي جروان ، ٢٠٠٧: ٩٣)

- ✓ تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي والصحي بالمدرسة الذي يعزز الرعاية السليمة للعاملين ويشجعهم على الإبداع والعمل بانسجام وتناسق من خلال فرق العمل.
- ✓ توجيه ميول العاملين واستعداداتهم للإبداع في الأعمال التي تتناسب مع ميولهم.
- ✓ مساعدة العاملين ليضعوا لأنفسهم أهدافاً تتفق مع ميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وتحفزهم على الإبداع في العمل ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم.
- ✓ إشعار العاملين بأن الإدارة تقدر الإبداع والأنشطة الإبداعية في العمل وتقديم الحافز المعنوي والمادي للمتميزين في العمل من العاملين.
- ✓ تدعيم الإدارة للعاملين ، وتجعل من نفسها موجها ومرشدا لهم، وأن تكون الاجتماعات مع العاملين وسيلة لتقويم العمل والآراء والوصول إلى ابتكارات جديدة في العمل.
- ✓ توفير مناخ وبيئة مدرسية تعمل على تعزيز الإبداع لدى العاملين من خلال تسهيل الاتصال بالمدارس المهتمة بالإبداع للاستفادة منها، ومرعاه الفروق الفردية بين العاملين وإحساسهم بالتقدير للحاجات الشخصية وجعلهم يثقون بأنفسهم وتقديم الدعم المعنوي لهم والمكافأة للمتميز منهم.
- ✓ مساعدة العاملين في التغلب على العقبات التي تواجههم، وتجنب إثقال كاهلهم بالعديد من الأعمال الروتينية، والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرار.

فالإدارة المدرسية الفعالة عليها الاعتماد على الأسلوب اللامركزى في الإدارة وإتاحة مبدأ المشاركة للعاملين والطلاب وأولياء الأمور، وتشجيع الإبداع ومكافأة المبدعين ، وتامين دعم الإدارة العليا لجهود المدرسة في رعاية الابتكار. (مصري عبد الحميد،٢٠٠٣،٤٣)

- **ثانيا: المتغيرات العالمية المعاصرة** :

وتتضمن المتغيرات التالية:

- **الثورة المعلوماتية** :

يعيش العالم الآن عصر ثورة جديدة هي ثورة المعلومات، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقا بتكنولوجيا عصر المعلومات، حيث تقسم المجتمعات البشرية اليوم على أساس المعرفة وليست على أساس الثروة، ومن ثم أصبحت المعرفة هي محور التقدم ، ولا تعني المعلومات الوفيرة شيئا ذا قيمة في مجتمع لا يحسن استخلاص ما تحتويه هذه المعلومات من مفاهيم وعلاقات.

وترتبط ثورة المعلومات ارتباطاً وثيقاً بتكنولوجيا المعلومات المتطورة من خلال الاستخدام لنظم الحاسبات الإلكترونية ونظم الاتصالات الحديثة، وتنقسم المجتمعات البشرية الآن على أساس "من يعرف ومن لا يعرف" وليس من "يملك ومن لا يملك"، ولذلك اعتبرت المعلومات قوة يمكن استخدامها كأداة تأثير على سلوكيات الأفراد في المجتمع ، ومن هنا تظهر الأهمية القصوى لعملية معالجة المعلومات ويبرز الدور المهم والفعال في استخدام تلك الثروة المعلوماتية.(أسامة الخولي وآخرون ، ٢٠٠٥: ٢٦٤)

وتمثل الثورة المعلوماتية إحدى التحديات الكبرى التي تواجه المؤسسات التربوية بصفة عامة والمدرسة الثانوية بصفة خاصة في القرن الحالي فهي ليست ثورة أدوات ومعدات وأجهزة تكنولوجية فحسب، كما يعدها البعض في تصورات محدودة، بل هي ثورة عقلية قامت على نتائج عقول متميزة مبدعه نافذة وقادرة على اتخاذ القرار، مقدرة لقيمة العلم والعمل، وإيجابية الفرد في تسخير الآلات والأجهزة والمعدات لتنمية المجتمعات.

- **بداية ثورة المعلومات** :

كان الإنسان في الماضي يحتفظ في الذاكرة بكل المعلومات الضرورية ، التي يرى فيها تحقيق رغباته ومصالحه، ثم بدأت البشرية في الدخول إلى آفاق جديدة للمعرفة، وأدخلت علوم جديدة وأنماط مختلفة من أدب وفن وعلوم هندسة واقتصاد واتصالات، ولما كانت قدرات الإنسان العقلية محدودة في حفظ هذه المعلومات وتخزينها في ذاكرته، بدأ في استحداث وسائل وأساليب جديدة لتسجيل كل العلوم، واعتنق مذاهب كثيرة في سبيل ذلك، كل هذا بهدف واحد هو ألا تضيع منه معلومة يراها نافعة في مراحل لاحقة. (مايكل ديرتوزوس ٢٠٠٣ : ١٤٣)

وفي أوائل العقد التاسع من القرن العشرين للميلاد، حدثت طفرة معلوماتية ووجد الإنسان نفسه أمام سيول من البيانات لا حصر لها، ولحبه الشديد في الاحتفاظ بما وصل إليه العلم الذي كان نتاج وثمار كفاحه، سعى إلى تجميع وترتيب، ثم معالجة وتخزين واستخراج البيانات طبقا لاحتياجاته الفعلية،

وشعر حينها بهدوء شديد، فقد حقق ما أراد من احتفاظه بما وصل إليه من علوم، ولديه القدرة على أن يستدعي ما يريد في الوقت المناسب وبالقدر المناسب وعلى قدر حاجته إلى المعرفة. (سليمان العسكري وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٥٦)

فالمتغيرات السريعة والتطورات التكنولوجية المتلاحقة التي فاقت التوقعات ألقت بظلالها على كافة مجالات الحياة وأصبح ملاحقة الانفجار المعرفي ومواكبة تغيرات العصر السريعة امراً حتمياً حتى تستطيع الأمم البقاء وقد أدركت معظم الدول أن البقاء يتطلب إعداد أفراد يتمتعون بكفاءات خاصة تمكنهم من التعامل مع فيض المعرفة، واستخدام المستحدثات التكنولوجية وامتلاك مهارات التفكير العلمي، والإبداع وحل المشكلات، ومن ثم أصبح تطوير التعليم أمراً حتمياً. (مفتاح محمد ، ٢٠٠٧: ١٣٧)

وتأثرت منظومة التعليم بالطفرة التكنولوجية الهائلة فتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم، وتحول المتعلم من مجرد متلق سلبي إلى متفاعل نشط ، كما تأثر المنهج أيضاً، فشملت أهداف التعلم إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي ، وزاد التركيز على فردية المتعلم وقدراته وإمكاناته الخاصة وأصبح الإتقان هو المعيار الأول لنظم التعليم وظهرت مفاهيم جديدة منها التعلم المفرد والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية. (صلاح محمد ٢٠٠٠ : ١٧٧)

- **مظاهر تأثير الثورة المعلوماتية في المجتمع**:

✓ أدت الثورة المعلوماتية إلى العديد من التأثيرات في المجتمع ويتضح ذلك في عدة مجالات ومن أهمها ما يلي: تأثيرها على السياسة وصنع القرار: تلعب وسائل الاتصال دوراً مهماً في تقدير الموقف السياسي وسرعة اتخاذ القرار وإبلاغه وتلقي الردود بشأنه، والمعلوماتية أدت إلى تناول العلاقات بصورة أشمل، حيث أتاحت فرصة الاتصال المباشر بين الأفراد.(أحمد إبراهيم ، أشرف محمود ، ٢٠١١ : ٧٩ ؛ يونس عزيز ، ٢٠٠٠ : ٨٣)

✓ تأثيرها على الاقتصاد: تأثر الاقتصاد بثورة المعلومات تأثراً كبيراً، فإدارة الموارد البشرية كانت في حاجة ماسة إلى المعلومات المتبادلة للتعرف على شكل هذه الثورة على المستوى العالمي، كما أن عمليات الإحلال بالبدائل للموارد المادية الأولية لم تكن لتُنفذ إلا في وجود المعلومات التي تمكن من الإحلال وذلك لاستمرارية الإنتاج ، وهكذا تأثرت كل القطاعات والنواحي الاقتصادية بثورة المعلومات. (كاثرين مان وآخرون ، ٢٠٠٣ : ١٦٤)

✓ تأثيرها في مجال التعليم: لقد أثرت ثورة المعلومات تأثيراً كبيراً على التعليم ويتضح ذلك من خلال توافر مصادر المعلومات التي يمكن أن يرجع إليها الطالب للتعلم، وقد تغلبت ثورة المعلومات على العديد من المعوقات للعملية التعليمية فيستطيع الطالب الآن أن يحصل على البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من الجامعات الأوربية دون أن ينتقل إلى هناك وذلك من خلال شبكة الانترنت والتعليم عن بعد. (شريف كامل، ٢٠٠٠ : ٧٣)

✓ تأثيرها في نشر المعرفة: أثرت ثورة المعلومات في نشر المعرفة ويتضح ذلك من خلال النشر الالكتروني للمعلومات الذي أدى إلى سرعة إيصال المعلومات من

خلال الشبكات وتحديثها وتعديلها بسهولة، وجعلت في إمكانات العديد من الأفراد الاستفادة منها ونقدها، و يعد هذا العصر بحق عصر العلم والتكنولوجيا، حيث أن الثورة المعلوماتية والتقنية ثورة مستمرة تزداد عمقا وتأثيرا في مجمل الحياة، كما أن كمية المعرفة الإنسانية تتضاعف يوميا بواسطة هذه الثورة العلمية المتنامية. (مايكل ديرتوزوس ، ٢٠٠٣ : ١١٩)

- ✓ تأثيرها على قيم الأفراد: تغيرت القيم وتحولت من التركيز على الاستهلاك المادي إلى إشباع الانجاز المتعلق بتحقيق الأهداف، وذلك من خلال المشاركة الجماهيرية الفعالة في العمل الذي يتصف بالإبداع، لتحقيق الهدف النهائي منها وهو التشكيل الكامل لمجتمع المعلومات الكوني.(السيد يسين ، ٢٠٠٠: ١١)

لذا أصبح العالم قرية صغيرة ولم يعد فيها الإنسان مقتصراً على البيئة التي يعيش فيها، وإنما يجوب في عالمه الكبير، يعرف كل ما يجرى في إنحاء العالم ويتأثر بها، ويستمتع بكل ما يبدعه الآخرون ويعد التعليم سلاحا أوليا في يد هذا التطور التكنولوجي وتمثل التكنولوجيا عاملا هاما في تحديد صورة المجتمع الحديث ومن ثم فإن نجاح عملية تحديث المجتمع تعتمد على مدى قدرته على استيعاب التغيرات المعلوماتية والتكنولوجية الحديثة.

- **تأثير الثورة المعلوماتية على إدارة المدرسة الثانوية**:

لا شك أن التحديات التي يمر بها العالم انعكست آثارها علي كل مجالات الحياة وبدرجات متفاوتة، وكانت أسرع ما يمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التعليم، ومن هنا كانت الفجوة بين التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع من ناحية وبين المدرسة المعاصرة التي تستجيب لهذه التحديات من ناحية أخرى، ولا تزال المؤسسات التعليمية لا تساير هذا التغيير، والتغييرات الحادثة في الوقت الحاضر أصبحت تؤثر في منظومة التعليم، لذا يستلزم تطوير وظائفها وأساليب عملها ونواجه اليوم تقدما علميا وتكنولوجيا هائلا أدى إلى ثورة في البحث العلمي وأدواته ومجالاته، وكان له أثره على عمليتي التعليم والتعلم وله انعكاساته على التربية بصفة عامة وعلى المدرسة الثانوية بصفة خاصة ومن أهمها ما يلي :

- ✓ طبيعة العصر وتحدياته تتطلب تكوين نوعيات جديدة من العاملين ذوى كفاءة عالية وعلى قدر كبير من المستوى الأكاديمي والمهني والأخلاقي فتحتاج إلى معلمين قادرين على تعليم مهارات التفكير الإبداعي ومهارات البحث، فتفجير ثورة المعرفة وانتشارها بفضل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جعلتنا أمام احتياجات متغيرة للمعلمين وأمام معارف متغيرة وأمام تكنولوجيا متقدمة، تنشر المعارف والمعلومات إلى كل البشر متجاوزة الزمان والمكان. (أحمد عبد الفتاح ، ٢٠٠١ : ٣٢)
- ✓ أدت الثورة المعلوماتية إلى تطور العلوم التربوية في كل من المفهوم والمحتوى والطرق والأساليب والأدوات، مما جعل العمل التربوي لا يقتصر فقط على نقل المعلومات من جيل إلى جيل، بل شملت الطرق والأساليب التي تمكن الفرد من اكتساب المعرفة ومسايرة التغيرات العالمية التي تحيط به والاستفادة منها. (محمود حسان ، ٢٠٠٣ : ٣٤)
- ✓ تطور المستحدثات في مجال تكنولوجيا التعليم وازدادت أهميتها، وبخاصة الحديثة منها في عمليتي التعليم والتعلم الذي شمل الأجهزة والمعدات، والتي

أصبحت جزءاً فعالاً في حياة الناس، وما صاحب ذلك من الإفادة من هذا التطور في العملية التعليمية، وما تتميز به من سرعة وسهولة وصول المعلومات وتبادلها وضمان انتشارها وتحقيق أهداف التربية التي تسعى إلى تحقيقها مما أدى إلى أن الفرد يسعى إلى تطوير نفسه مع استخدام تلك المستحدثات والاستفادة منها بأقصى درجة.(على الهادي ، ٢٠٠٤ :٦٣)

- ✓ ظهور أنماط وأساليب جديدة للتعليم، فظهر التعليم من بعد والذي مكن الفرد من الحصول على الدرجات العلمية المختلفة من الجامعات الأوربية والأمريكية دون أن يتحمل أعباء السفر إلى هذه البلاد، والتعليم المفتوح الذي مكن الأفراد من استكمال التعليم وإتاحة الفرصة لهم، والتعلم المستمر الذي أتاح فرصة للإنسان أن يتعلم مدى الحياة . (Hefzallah,1999:123)
- ✓ أدى إلتقدم التكنولوجي الكبير إلى مضاعفة مسئوليات المديرين الذين أصبح لزاما عليهم التعامل مع الثورة المعلوماتية والاستفادة منها وتشجيع العاملين داخل المدارس للاستفادة منها، وتوظيفها ضمن العمل داخل المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية التي تسعى إليها وتحقيقها بأفضل درجات الجودة. (King & Anderson,2002: 84) .
- ✓ غياب الإبداعية عن القرار التربوي فمازال القرار التربوي يركز علي الجانب الأكاديمي أكثر من الجانب التطبيقي، وذلك نتيجة للمركزية الشديدة في إدارة التعليم وعدم تشجيع العاملين على المشاركة في صنع القرار.
- ✓ تأثير التكنولوجيا على الوقت، فأصبح الوقت المستغرق في الإنتاج قليل وكذلك انعكست على كمية الإنتاج فزادت بدرجة كبيرة وللإنتاج مزايا عديدة قادرة على التنافس العالمي.

ولم يستفد حتى الآن من ثورة المعلومات الحالية الاستفادة الكاملة للعديد من الأسباب منها الوقوف من ثورة المعلومات موقفا أخلاقيا سلبيا محضا باعتبار أن ثورة المعلومات هي منتج من منتجات الحضارة الغربية ولا يجب التعامل معها والاستفادة منها لأنها لا تتفق مع عاداتنا وتقاليدنا، وعدم توفر التجهيزات الأساسية لاستقبال وتوزيع هذه الخدمات المعلوماتية، والتي تتطلب استثمارات مالية كبيرة، والتي تفوق قدرات وإمكانات الدول النامية، وانتشار الأمية في البلاد كل ذلك أدى إلى عدم الاستفادة من ثورة المعلومات.

ومن هنا يأتي تطوير التعليم كضرورة حتمية لكونه الأداة القادرة على تطوير إمكانات الفرد بما يمكنه من التفاعل مع تكنولوجيا العصر حيث تغيرت بشكل جوهري قواعد المنافسة في ظل الثورة المعلوماتية، بحيث أصبحت مقومات النجاح والقدرة على البقاء تتحدد بما تستطيع الدول والمؤسسات أن تمتلك من المعلومات والتكنولوجيا، وأهم ما يحدد هذه الميزة التنافسية هو مستوى الإنتاجية والجودة والتميز الذي يمكن أن تحققها الأنظمة، وهذه تعتمد بالدرجة الأولى على الموارد والإبداع والتجديد المستمرين، وأصبح عاملي الجودة والتكلفة حاسمين في تحديد القدرة التنافسية للمؤسسات بكافة أنواعها، الأمر الذي يضع ضغوطا كبيرة على كافة المؤسسات، خاصة تلك المعنية بالتعليم وإعداد القوى البشرية المتميزة، لتطوير برامجها، وتقويم مخرجاتها بشكل مستمر.

- **العولمة** :

جاءت العولمة لتكريس توجه الهيمنة ، ولتفرض أنماطا حضارية جديدة في إطار الليبرالية الجديدة ، بهدف تقوية الرأسمالية العالمية وخدمة مصالحها وقد جرى استخدام مصطلح العولمة في هذا العقد من القرن الحادي والعشرين على نطاق واسع ، وتنبع خطورة هذا المفهوم وأهميته من كونه تحول كلية إلى سياسات وإجراءات عملية ملموسة في كل المجالات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والإعلامية ، وأضحي عملية تطرح في جوهرها هيكلة للقيم تتفاعل معه كل الاتجاهات الغربية من أجل فرضه على كل شعوب الأرض.

وعلى هذا تعتبر العولمة ظاهرة تتداخل فيها أمور السياسة والاقتصاد والثقافة والاجتماع والسلوك ، وتحدث فيها تحولات على مختلف الصور وتؤثر في حياة الإنسان على كوكب الأرض أينما كان .

والجدير بالذكر أن هناك فرقاً بين العالمية والعولمة ، فالعالمية تعنى تفتحاً على العالم وعلى الثقافات الأخرى ، واحتفاظا بالخلاف الأيديولوجي ، أما العولمة فهي نفي للأخر وإحلال للاختراق الثقافي محل الصراع الايديولوجى كما أن هناك أيضا ثمة فرق بين العولمة وبين النظام الدولي والذي يعنى التعاون بين دولة ودولة، أو عدة دول، بينما العولمة تقوم على تعاون جميع الدول والمؤسسات. (عدنان حسين، ٢٠١٢: ١)

وتظهر العولمة في عدة مجالات تشكل شبكة العلاقات الدولية المعاصرة وأهم هذه المجالات: المجال الاقتصادي ، المجال الصناعي ، المجال الفكري والثقافي المجال السياسي ، المجال العسكري ، ويمكن تفسيرها على النحو التالي: (إبراهيم الناصر ، د. ت :١)

- **المجال الاقتصادي** :

وترتكز العولمة فيه على فكرة وحدة السوق ، وإزالة العوائق أمام حركة رأس المال ، وحرية الاقتصاد ، واتخاذ الدولار معيارا للنقد ، وتحويل المجتمعات إلى مجتمعات منتجة وهى مجتمعات الدول الصناعية ، ومجتمعات مستهلكة وهى مجتمعات الدول النامية ، وتدعم العولمة نفسها اقتصاديا عن طريق صندوق النقد الدولي، ومنظمة التجارة العالمية ، والإعلام والدعاية الإعلامية والشركات متعددة الجنسيات .

- **المجال الاجتماعي** :

وتهتم العولمة في هذا المجال بتنميط العالم أي جعله على نحو من نمط المجتمعات الغربية – تغريب العالم – وبالذات أمريكا أي أمركة العالم وذلك عن طريق نقل قيم المجتمع الغربي بوجه عام والأمريكي بوجه خاص ليكون هو القدوة والمثال سواء نقله بالإرادة المقصودة ، أو نقله نتيجة لرغبة التقليد ، على اعتبار أن الأمة المغلوبة مولعة بتقليد الغالب ، وتعتمد العولمة في هذا الإطار على المؤتمرات والندوات الدولية وخاصة في مجال المرأة والشباب والأطفال والسكان والتنمية وغيرها ، هذا بالإضافة إلى نقل السلوكيات والعادات الغربية من خلال المواد الإعلامية في القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت.

- **المجال الثقافي والفكري** :

وتعتمد العولمة في هذا المجال على ترويج الأيديولوجيات الفكرية الغربية وفرضها في الواقع من خلال الضغوط السياسية والإعلامية والاقتصادية وأحيانا العسكرية وذلك من خلال شعارات حقوق الإنسان ، حقوق الأقليات ، حرية الرأي ، الديمقراطية .

- **المجال السياسي** :

وتنطلق فيه العولمة من خلال استخدام الأمم المتحدة بعض الهيمنة عليها وعلي مؤسساتها السياسية المؤثرة خاصة مجلس الأمن ، واستخدام حق النقض عند الضرورة.

- **المجال العسكري** :

وتنطلق فيه العولمة من خلال الأحلاف والمعاهدات العسكرية التي تعقدها الدول الكبرى بوجه عام وأمريكا بوجه خاص مع الدول الصغيرة.

أما عن تحديات العولمة فتتمثل في محاولة صهر الثقافات الموجودة في بوتقة واحدة وهى الثقافة الغربية وجعلها النموذج العالمي ، مستغلة في ذلك التقدم التكنولوجي في مجال الاتصالات وما ترسله عبر الفضائيات من سيل جارف من المواد الإعلامية وتفريغ العالم للهوية الوطنية والقومية والدينية .

هذا بالإضافة إلي ما يبث عبر شبكات التلفزة والإنترنت من أفلام ومواد إعلامية تروج الرذيلة ، وتعتبر المرأة آلة لتسويق السلع الاستهلاكية .

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أنه يلاحظ وجود ثلاثة اتجاهات متباينة أمام تيار العولمة تتمثل في : (الناصر، إبراهيم ، ٢٠٠١ : ١٥)

- ✓ الاتجاه الأول : يرى أن المقاومة تكون بالانعزال عن هذا العالم لضعف تأثيره وقلة مؤيديه وعدم قدرته علي الصمود .
- ✓ الاتجاه الثاني : ويعرف باتجاه الذوبان حيث ينطلق من أن العولمة محتوى وآليات هي خيار وحيد وحتمي لهذا العالم ، ولذا لابد من الذوبان فيها والانصهار معها.
- ✓ الاتجاه الثالث : وهو اتجاه نقدي عقلاني رشيد يحاول تفهم قوانين العولمة دون التسليم بحتمية القيم التي تجلبها ، ويعرف كيفية مواجهة تحدى المحافظة على الثوابت العقدية والثقافية ، مع معايشة العصر بفكر متفتح ورأي مستنير وسلوك رشيد.

معنى ذلك أن الاتجاه الثالث يميل إلى مقاومة العولمة موضوعاً ومحتوي ولكن يستثمر وسائلها وآلياتها في تحقيق ما يراه مناسبا له .

وفي الوقت الحاضر نلاحظ أن كل محتل في ظل العولمة يسعى نحو تحطيم مقومات المجتمع الأصلي سواء كانت ثوابت أو مبادئ أو قيم ، ومحاولة استحداث مجتمع أخر مكانه يحمل الرؤى الحضارية نفسها ، وذلك لأن الهيمنة الكاملة غير ممكنة ، ما لم تحطم المقومات العقدية والحضارية ، وتحل محلها مقومات التبعية من خلال إقامة المجتمع الاستهلاكي التابع وهنا تدخل الشعوب في مضمار العولمة الطوعية .

- **انعكاس تحديات العولمة علي إدارة منظومة التعليم في الوقت الحاضر** :

لا شك أن التحديات التي تمر بالعالم انعكست آثارها علي كل مجالات الحياة وبدرجات متفاوتة ، وكانت أسرع ما يمكن استيعابه وتطبيقه في مجال التعليم ، ومن هنا كانت الفجوة بين التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع وبين المدرسة المعاصرة التي تستجيب لهذه التحديات إلا بقدر قليل ، فما زالت المؤسسات التعليمية لا تساير هذا التغيير ، وتلهث وراء التغييرات التي تحدث في المجتمع في محاولة للأخذ بأسباب التقدم العلمي في مجالات الممارسة التربوية في المدرسة . والتغييرات الحادثة علي المسرح العالمي في الوقت الحاضر وفي مختلف مناشط الحياة، أصبحت تؤثر في منظومة التعليم ، لذا يستلزم منها تطوير وظائفها وأساليب عملها ، بل أن هذه التغييرات تكاد تكون سببا من أسباب تفجر المعرفة في داخل منظومة التعليم ، وتطور التطبيقات التكنولوجية في معالمها ولكن ما يلبث ذلك أن يكون قوة ضاغطة من المجتمع علي منظومة التعليم .

- **ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي** :

يشهد التعليم على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه ، من بينها محاولة تقييم الأداء وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation ، أو تطبيق ما يسمى بمبدأ المحاسبية Accountability .

وهناك محاولات جادة ، ودعوة ملحة للاهتمام بأنظمة التقويم وتحسين الأداء ونظام ضمان الجودة باعتبارها مدخلا للتطوير والتحسين المؤسسي ، ومن ثم بدأت العديد من الدول المتقدمة باستحداث أنظمة لتقويم أداء مدارسها وجامعاتها ، إما بواسطة المؤسسة التعليمية نفسها (التقييم الذاتي) أو بواسطة جهات حكومية أو جهات أهلية غير حكومية ومعتمدةٍ (التقييم الخارجي) وذلك للحفاظ على أعلى مستوى متميز يكون قادرا على إنتاج عددا من الخريجين يواكب العمل ويتوافق معه ويكون قادرا على المنافسة في الأسواق العالمية .

فنظراً لهذا التزايد الكمّي المتسرع في عدد المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وإلى برامجها المطروحة التي – أحيانا – تطرح دون دراسة حاجات سوق العمل الداخلي والخارجي ، وإلى سياسات التسعير وطرق الاستقطاب، فإنّ كل مؤسسة تعليمية معنيّة بتسويق نفسها ومنافستها غيرها، وحيازة قصب السبق في تحقيق جوْدة مخرجاتها وتميّزها والارتقاء بها إلى المستويات الدولية بحسب الاستطاعة. ولن يتمّ هذا التميّز والسّبق إلا برسم سياسة تعمل المؤسسة على تحقيقها تنطلق من منطلقات الفلسفة التربوية العالمية التي تشاد فوقها المنظومات كلها، ومن منطلقاتها؛ تعلّم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكن وتعلم لتشارك الآخرين، كلّ ذلك بمنهجية البدء بالجزئية إلى الكلية، وعدم تجاوز الموضوع الأول إلى موضوع آخر قبل إنجازه وتطبيقه مركزين على المتابعة والمساءلة والنوع لا الكم.(عبد الرءوف زهدي مصطفي، ٢٠٠٧ : ٢)

وحتى يتأتّى هذا السّبق وهذا التميّز فإنه بحاجة إلى عملية ضمان جوْدة التعليم على كافة المستويات ، والالتزام بمعايير الجودة التي أخذت المؤسسات التعليمية على نفسها الالتزام بها متمثلة في مدخلات المؤسسة ومخرجاتها. ولن

يتمّ هذا إلا بإنشاء وحدة الاعتماد وضبط الجودة في كل مؤسسة تعليمية ستأخذ على عاتقها تحقيق هذه النظرة الشمولية المتكاملة التي تحتاج إلى تعاون مستمر وبنّاء ومثمر، ومتوازن مع التشريعيين والإداريين وأصحاب المال والقرار.

- **مفهوم ضمان الجودة** :

يعرف في القانون ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ والخاص بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية (QAAP) مادة (٢ : ص ٣) بأنه استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومؤسسات وطلاب ومعلمين وأساتذة ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية .

كما يعرفه قاموس الجودة والاعتماد بأنها : نشاط ووسيلة للتأكد من استيفاء المتطلبات والمعايير القياسية المطلوبة للمؤسسة لانجاز هدف المؤسسة للوصول إلى مخرجات ترضى سوق العمل واحتياجات المجتمع.(مركز ضمان الجودة بجامعة الإسكندرية ، د . ت : ١٨)

كما يقصد به التحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي ، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية.(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨ : ٦)

كما يعرفه مشهور محمد عبد ربه طويقات (٢٠٠٩ : ٣٣٢) بأنها استمرار المؤسسات في توفير أسس الاعتماد كحد أدنى وتحسينها نحو الارتقاء بمخرجات التعليم فيها حتى تصل إلى مستوى منافس عالميا .

أما واترز (Waters , 1992) فيعرفه على أنه نظام فعال للمؤسسة التعليمية لتحقيق تكامل وتطوير وتخطيط الجودة ، والسيطرة على عملياتها ، وجهود تحسين الجودة من قبل إدارة المؤسسة والأقسام الأكاديمية والإدارية فيها لتحقيق رضا عملائها .

أما نوال نصر (٢٠٠٩ : ٩٢) فتعرف نظام ضمان الجودة في التعليم بأنه : نظام لمنع وقوع الخطأ ، والذي يعمل على تحسين جودة الأداء ، وهو تلك الوسائل التي من شأنها التأكد من أن المعايير المستمدة من رسالة الجهة المعلنة تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميا أو عالميا ، وأن مستوى جودة فرص التعليم والتعلم وخدمات مساندة الطلاب والأبحاث والمشاركة المجتمعية تعتبر ملائمة وتستوفي توقعات المستفيدين من هذه الجهات .

بينما تعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المصرية (٢٠٠٨ : ٩١) النظام الداخلي لضمان الجودة بأنه : النظام الذي تتبناه المؤسسة لتحسين مستوى البرامج التعليمية والعناصر الأخرى المؤثرة فيها ، إن نظاما مرتبطا بالنتائج كهذا يتضمن تحديدا دقيقا لمواصفات الجودة ، وتحديد الممارسات الجيدة ، بالإضافة إلى التعرف على نقاط قصور ومعوقات عملية التعلم ومتابعة

الأداء ، ومقترحات للتطوير والتحسين ، والمراجعة والتطوير المنتظمين لعمليات إنشاء السياسات الفعالة ، وكذلك الاستراتيجيات والأولويات لدعم التحسين المستمر.

ومن ثم ، فإن ضمان الجودة يمثل كافة الأساليب والممارسات والآليات التي تتبعها المؤسسة التعليمية وفق نظام محدد للوقوف على مستوى البرامج والمؤسسة ككل وتحسينها وفق مجموعة من المعايير المعتمدة لتحقيق توقعات كافة المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

- **مفهوم الاعتماد** :

ظهر نظام الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن الماضي كنظام تطوعي مستقل يهدف إلى الارتقاء بمستوى التعليم وضمان جودته ، وعلى الرغم من أن مؤسسات الاعتماد في الولايات المتحدة لا تتبع الحكومة إلا أنه يتعين أن تعترف بها الحكومة وتصرح لها بممارسة نشاطها من خلال لجنة استشارية وطنية National Advisoyr Committee تختص بالتأكد من نزاهة عمليات المراجعة وتوافر مستوى أساسي من الجودة للبرامج والمعاهد التعليمية.(عبد الوهاب النجار ، ٢٠٠٧)

والاعتماد Accreditation لغة يعنى " الثقة " ، واعتمد الشئ أي وافق عليه. ويعنى المصطلح باللغة الانجليزية Accreditation إقرار ، أو قبول بمعنى الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية ، بعد أن توفرت لها المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات ، أو بمعنى " إعطاء تقييم للمؤسسة مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة .

كما تناولت الأدبيات المعاصرة مفهوم الاعتماد من زوايا متعددة ، إذ يركز البعض على أهدافه ، فيعرفه بأنه " عملية مراجعة خارجية للجودة تستخدم لتفحص برامج المعاهد والجامعات، بغية توكيد الجودة وتحسينها . (محمد عبد الحميد ، أسامة قرنى ، ٢٠٠٥ : ٣٠١)

أما عبد العظيم مصطفي (٢٠٠٩ : ٢٠) فيعرف الاعتماد في التعليم على أنه الاعتراف بأن برنامج تعليمى معين Program أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معيارى محدد Certain Standard أو هو الاعتراف الذي يتم منحه من الهيئة لمؤسسة ما والتي تثبت أن برامجها تتفق مع معايير مقبولة ومعترف بها وأنها تملك بالفعل أنظمة فعالة لضمان الجودة والتحسين المستمرين في أنشطتها الأكاديمية وذلك وفقا للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة .

كما يعرف بأنه " مجموعة من المعايير من أجل التحقق أن المؤسسة تتوافر لها الإمكانات المادية والبشرية ، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية والتحديات العالمية والتطورات المعاصرة ".

كما يعرف بأنه " الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية بعد أن حددت الشروط الواجب توافرها فيمن يقوم بمثل هذه المهمات " .

أما ديفيد وهارولد وديفيذ ورينجستد (Davis & David ; 2000 , Hard & Ringested ، ٢٠٠٦) فقد أشار إلى الاعتماد في التعليم بأنه :

- ✓ هو الاعتراف بأنه برنامج تعليمي معين Program أو مؤسسة تعليمية Institution يصل إلى مستوى معياري محدد Certain Standard .
- ✓ هو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية .
- ✓ الاعتماد لا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية .
- ✓ الاعتماد هو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناءً على منظومة معايير أساسية Basic Standards تضمن قدرا متفقا عليه من الجودة ، وليس طمسا للهوية الخاصة بها .
- ✓ الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ، ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية .

كما عرفته Houghton من هذا الجانب بأنه عبارة عن مكانة أو صفة علمية واجتماعية تحصل عليها المؤسسة التعليمية إذا ما توفرت معايير الجودة المعتمدة لدى مؤسسات التقويم، وذلك بهدف ضمان مستوى من الجودة في البرامج التعليمية التي تقدمها تلك المؤسسات، بالإضافة إلى استمرار تحسين المؤسسة التعليمية ، وتطوير برامجها بشكل منتظم.(يحيى الحفظى ، ٢٠٠٩ : ١١٦)

كما يعرفه البعض من ناحية الصفة العلمية التي يحصل عليها البرنامج أو المؤسسة المعتمدة نظرا لمقابلتها لمعايير الاعتماد حيث يعرف بأنه قبول المستويات الأكاديمية الخاصة بمؤسسة تعليمية من جانب هيئة خارجية متخصصة مثل هيئة ممتحنين أو هيئة مهنية تختص بمنح المؤهلات أو مؤسسة تعليمية عليا كجامعة أو معهد وفق معايير محددة.(محمد عبد الحميد، أسامة قرني ، ٢٠٠٥ : ٣٠١)

أوهو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية ، وهو أداة فعالة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية وتطويرها. (National Quality Assurance and Accreditation , 2004) .ويشير الاعتماد من حيث إدارته إلى عملية تقويم جودة المؤسسات التعليمية بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة تضعها الهيئة ، ويتم من خلالها الاعتراف بالمؤسسة أو برامجها . (Pond , 2002 : 189)

وفي ضوء ما سبق ، يشير محمد عبد الحميد محمد ، أسامة محمود قرني (٢٠٠٥ : ٣٠١) إلى تفاوت وتداخل معاني الاعتماد بتفاوت الجهات المتعاملة معه كما ترتبط معاييره وآلياته بمعناه وأهدافه ، فيرى البعض أن الاعتماد يقترب كثيرا من المحاسبية Accountability وهو يمثل قبول المسائلة فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة من التعليم ، باعتباره من الخدمات الجماهيرية ، وهذا المفهوم ينطبق على البرامج التعليمية التي يتم تمويلها من الإنفاق العام ، كما يلاحظ أن الاعتماد يتم على مستوى المؤسسة أو برنامج تعليمي ، ويتم من خلال هيئة خارجية ، ويستند على التقويم الشامل ، كما أنه يضمن جودة المؤسسات التعليمية .

إضافة إلى ما سبق ، فإن مفهوم الاعتماد يختلف من دولة إلى أخرى ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يقصد به تلك العملية الخاصة بالكليات للدراسة الذاتية Self – Study ، ومراجعة النظير الخارجي External Peer Review

لتوكيد الجودة والمحاسبية ، وتحسين جودة المؤسسات الأكاديمية ، وكذلك البرامج التعليمية التي تقابل أو تتجاوز المعايير المعلنة لمنظمات الاعتماد ، وأنها تحقق رسالتها وأهدافها المعلنة ، وفي أوربا يقصد به تقويم المؤسسة وبرامجها فيما يتعلق بأهدافها وغاياتها ، ومعاييرها المميزة ، وينظر القائمون بالاعتماد إلى مدى نجاح المؤسسة بشكل أولى من حيث تحقيق أهدافها ، أما في المملكة المتحدة فيعرف الاعتماد بأنه " العملية التي من خلالها يمكن للمؤسسة التي لا تمتلك سلطات منح الدرجات العملية ، أن تعطى لها سلطة واسعة بواسطة جامعة مؤسسة مانحة لممارسة السلطات والمسئوليات للمنح الأكاديمي ، على أن تكون هذه المؤسسة المانحة هي المسئول النهائي عن جودة ومعايير المؤهل النهائي" ويعرف مجلس اعتماد التعليم العالي Council For Higher Education Accreditation (CHEA) الاعتماد بأنه "عملية مراجعة للجودة الخارجية تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها " (سوزان محمد المهدي ، ٢٠٠٩ : ٦٦) ، أما الهيئة المصرية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨ : ٦ ، ١٤) فتعرفه بأنه عملية مستمرة لتعرف مدى تحقيق المعايير المؤشرات وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تحسين الأداء لمختلف مجالات المؤسسة ومنظومتها ويتم هذا من خلال الشواهد والأدلة (Evidences) المتمثلة في قواعد البيانات والمعلومات المتاحة، والوثائق وغيرها ومن ثم فتعرفه بأنه "عملية التقويم الشامل الذي تقوم به الهيئة لضمان جودة التعليم والاعتماد للمؤسسة التعليمية ، ويتم خلالها منح شهادة " اعتماد المؤسسة " إذا تمكنت المؤسسة التعليمية من إثبات أن لديها القدرة المؤسسية وتحقق الفاعلية وفقا للمعايير المعتمدة والمعلنة من الهيئة ، ولديها من الأنظمة المتطورة التي تضمن التحسين والتعزيز المستمر للجودة .

ومما سبق يتبين أن :

- ✓ الاعتماد يشكل العملية المنهجية التي تهدف إلى تمكين المؤسسات التعليمية من الحصول على صفة مميزة وهوية معترف بها محليا وعالميا تعكس بوضوح نجاحها في تطبيق استراتيجيات وسياسات فعالة لتحسين الجودة في عملياتها وأنشطتها ومخرجاتها بما يقابل أو يفوق توقعات المستفيدين النهائيين ويحقق مستويات عالية من رضائهم .
- ✓ أن مفهوم الاعتماد يرتبط بغيره من المفاهيم سواء التي تسبقه أو الذي تؤدى إليه، ومن أكثر تلك المفاهيم ارتباطا مفهوم ضمان جودة التعليم الذي يعنى استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية ، ومن ثم فإن ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية يؤدى إلى الاعتماد والاعتراف بالمؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي وفق المعايير الموضوعة ، كما أنه من ناحية أخرى فإن حصول المؤسسة على الاعتماد يعنى أن المؤسسة تستخدم ممارسات متميزة في عملية ضمان الجودة التعليمية بها .

- **مبررات وأهمية التوجه إلى ضمان الجودة والاعتماد في التعليم** :

في ظل التحديات والمستجدات التي تواجه التعليم ظهر مفهوم ضمان الجودة والاعتماد في التعليم ، كمدخل هام في تحقيق الجودة ، وإحداث التطوير التنظيمي للجامعات ، وتحقيق الأهداف ودعم الايجابيات وتجاوز السلبيات وعلاجها ، فيرى محمود عباس عابدين (٢٠٠٠ ، ٣١٤ - ٣١٩) أن ضمان جودة

التعليم واعتماده أفضل استعداد لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين وذلك لوجود مجموعة من العوامل التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي التي فرضت إعادة النظر في أهداف التعليم وبرامجه وطرائقه لمقابلة هذه التغيرات ، بل والتأثير فيها وبالتالي مراجعة جودة نظم التعليم .

كما يؤكد على براجل (٢٠٠٤ : ٤٩٩ - ٥٠٠) أن ظهور مفهوم ضمان الجودة والاعتماد مع بداية القرن العشرين ، كان نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي وزيادة التنافس العلمي والاقتصادي بين الدول المتقدمة رغبة في الهيمنة على العالم والتحكم في عناصر القوة فيه ، وأهمية الجودة في تحقيق التميز بين الدول ، فتحقيقها في مؤسسات التعليم العالي يسهم في الارتقاء بمستوى نواتج العملية التعليمية متمثلة في كفاءة الخريجين وربط مؤسسات التعليم بالمؤسسات الإنتاجية وزيادة الثقة بينها وبين المجتمع ، ومن ثم تحظى المؤسسات التعليمية بالاحترام على المستويين القومي والعالمي.

أما رمزي عبد الحي (٢٠٠٧ : ٤٨) فيرى بعض المبررات التي دعت إلى تطبيق ضمان الجودة والاعتماد في التعليم ، منها :

- ✓ عدم توفر التجهيزات التعليمية الأساسية .
- ✓ تدنى المستوى العلمي لخريجي التعليم ، وخاصة التعليم العالي .
- ✓ تفاقم مستويات البطالة .
- ✓ أساليب التقويم التقليدية .
- ✓ غياب الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي للمؤسسة التعليمية .

ولهذا يؤكدان على أن أخطر الآثار السلبية التي ترتبت على ذلك ضعف المخرجات وعدم قدرتها على المنافسة في الأسواق العالمية من منظور مقارن بالمستويات العالمية ، وفقدان بعض الشهادات التي تمنحها الجامعات مصداقيتها.

ومن هنا ، فإن التحديات والمستجدات المعاصرة فرضت على دول العالم المختلفة ضرورة تقديم تعليم يتمتع بالجودة والتميز لتحظى بالتقدير المحلى والعالمي وتكون قادرة على المنافسة الدولية في ظل المتغيرات العالميةٍ ، ومن ثِم فإن ضمان جودة التعليم العالي والجامعي واعتماده أصبح مطلبا أساسيا لرفع كفاءة مخرجات العملية التعليمية ، وبما ينعكس أثره على رفع كفاءة الخريجين والارتقاء بمستوياتهم ، بحيث تصبح الشهادات التي يحصلون عليها معترفا بها عالميا ، وهو ما يفتقده الخريج الحالي في كثير من الأحيان .

- **الدراسة الميدانية** :

تهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على واقع دور مدير المدرسة الثانوية بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، وتشخيص المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام مديري المدارس عن تحقيق هذا الدور مع تقديم المقترحات والتوصيات اللازمة لعلاج تلك المعوقات ولتحقيق ذلك جاءت الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

١- أدوات الدراسة :

تم الاعتماد على الاستبيان وتم إعداده في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة به ، وهو يهدف إلى كشف واقع دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدي العاملين وتشخيص معوقاته في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الطائف في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة. وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

- **صدق الاستبيان** :

صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري ، حيث تم عرض الاستبيان على مجموعة من السادة المحكمين التربويين ؛ بهدف:

- ✓ الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث ، وتم تعديل وصياغة بنود الاستبيان في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين ، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.
- ✓ الحكم على ترتيب الأنشطة لكل بعد ، والذي تم من قبل الباحثين ، والتأكد من منطقيته بما يتناسب مع طبيعة تنفيذه ، وقد تم إجراء التعديلات وفق ما اتفق عليه أغلب المحكمين بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.

وبحساب معامل الصدق من معامل الثبات وجد أنه (٠,٩٢) وهذه المعاملات تعد مناسبة لتطبيق الاستبيان .

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تطبيق الاستبيان بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) فردا من الوكلاء والمعلمين ببعض المدارس الثانوية بمحافظة الطائف، وبعد تصحيح الاستبيان تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبيان كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول (١) قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٦٧٠**	١٣	٠,٦٨٣**	٢٦	٠,٧٤١**	٣٨	٠,٥٢١**
٢	٠,٦٥٤**	١٤	٠,٥٥٥**	٢٧	٠,٥٧٠**	٣٩	٠,٤٣٠**
٣	٠,٤٣٠**	١٥	٠,٤٧٢**	٢٨	٠,٥١٢**	٤٠	٠,٤٥٩**
٤	٠,٦٥٢**	١٦	٠,٥٣١**	٢٩	٠,٥٣١**	٤١	٠,٦٠٩**
٥	٠,٨١١**	١٧	٠,٤٥١**	٣٠	٠,٧١١**	٤٢	٠,٥٨٩**
٦	٠,٥٦٠**	١٨	٠,٧٣١**	٣١	٠,٦٩٨**	٤٣	٠,٧٤١**
٧	٠,٥١٢**	١٩	٠,٥٤٠**	٣٢	٠,٦٥٤**	٤٤	٠,٧٠٩**
٨	٠,٦٠١**	٢٠	٠,٤٩٧**	٣٣	٠,٤٤٤**	٤٥	٠,٥٦٠**
٩	٠,٩٣١**	٢١	٠,٨٠٢**	٣٤	٠,٧٨٩**	٤٦	٠,٤٥٨**
١٠	٠,٦٤٥**	٢٢	٠,٤٣٢**	٣٥	٠,٧٨٩**		
١١	٠,٥٧٨**	٢٤	٠,٥٢١**	٣٦	٠,٥٣٠**		
١٢	٠,٤٠٨**	٢٥	٠,٤٥١**	٣٧	٠,٤٠٩**		

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل بعد من الأبعاد المكونة للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلي.

وكذلك يمكن التعرف على الاتساق الداخلي للاستبيان بحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح للجدول التالي :

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بكل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة البعد الرئيسي التابع له

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيسي التابع له
١	واقع دور مدير المدرسة في تنمية الإبداء لدى العاملين في ضوء المتغيراتالعالمية المعاصرة	٠,٨٣٢**	٠,٧٦٢**
٢	معوقات دور مدير المدرسة في تنمية الإبداء لدى العاملين في ضوء المتغيراتالعالمية المعاصرة	٠,٦٩٠◆◆	٠,٧١١◆◆

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبيان موضع الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق ، وصالح للتطبيق.

- **ثبات أداة الدراسة** :

✓ **طريقة إعادة التطبيق:** استخدم في حساب ثبات الاستبيان طريقة إعادة التطبيق ، حيث تم إعادة تطبيق الاستبيان بعد أسبوعين على عينة عشوائية من ٦٠ فردا من مدارس مجتمع البحث الذين أجرى عليهم التطبيق في المرة الأولى ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٥

✓ **طريقة التجزئة النصفية:** كما استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبيان ، وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (٦٠) فردا من من مدارس مجتمع البحث الذين ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، ويوضح الجدول التالي (٤) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفاكرونباك :

جدول (٤) يوضح معاملات الثبات لأبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له بطريقتى التجزئة النصفية وألفاكرونباك

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك
١	واقع دور مدير المدرسة في تنمية الإبداء لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة	٠,٩٣٢	٠,٩١١
٢	معوقات دور مدير المدرسة في تنمية الإبداء لدى العاملين في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة	٠,٨٢٢	٠,٨٩٠

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠,٧٩٨ – ٠,٩٣٢) ، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع درجة عالية من الثبات .

- **الصورة النهائية للاستبيان[1]**:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٤٦) بنداً ، وتصحح الاستجابات وفق تدريج مكون من ثلاث استجابات ؛ (٣) نعم ،(٢) إلى حد ما ، (٣) لا ، ما عد العبارات السلبية فهي عكس ذلك ، كما تم تصنيف الاستبيان في بعدين أساسيين هما:

✓ واقع دور مديري المدارس الثانوية في تنمية الإبداع لدي العاملين في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الطائف في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، وشمل (٢٤) عبارة.

---

(1) ملحق (١)

✓ معوقات دور مديري المدارس الثانوية في تنمية الإبداع لدي العاملين في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الطائف في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة وشملت (٢٢) عبارة.

٢-عينة البحث:

تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (٢٥٠) معلماً من المدارس الثانوية العامة بمحافظة الطائف ، وباستبعاد الاستبيانات غير المكتملة أصبحت عينة البحث (١٨٩) فردا وهى عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة، حيث تمثل حوالي (١٣٪) من المعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف ، كما تم اختيارها على أساس عشوائي تمثل كل الإدارات التعليمية بالمحافظة لتحقيق أهداف البحث.

٣-الأساليب الإحصائية:

تم الانتهاء من إعداد الاستبيان في صورته النهائية تم توزيعه على عينة الدراسة، وبعد قيام أفراد العينة بالإجابة على بنود الاستبيان، تم تجميع الاستمارات وتصنيفها وتصحيح الاستجابات وفقا لطريقة ليكرت وتم معالجتها إحصائيا من خلال الأساليب الآتية:

- التقدير الرقمي = ٣ × التكرار بدرجة كبيرة + ٢ × التكرار بدرجة متوسطة + ١× التكرار بدرجة ضعيفة.
- التقدير الرقمي / ن × ١٠٠ (غريب سيد أحمد ، ١٩٩٤ ، ٢١٨).
- الوزن النسبي / عدد الاختيارات ، حيث أن (ن = العينة)
- تم إعطاء أوزان نسبية للأفضلية حيث أخذت كبيرة على أساس وزن نسبي قدره (٣) درجات، وأخذت متوسطة وزن نسبي قدره (٢) ، بينما أعطيت ضعيفة وزن نسبي قدره (١) وذلك إذا كانت العبارة في الاتجاه الإيجابي، في حين أصبحت الأوزان النسبية (٣،٢،١) إذا كانت العبارات في الاتجاه السلبي لكل من كبيرة /متوسطة / ضعيفة على الترتيب، وذلك حتى تكون كل العبارات لها نفس الاتجاه في القياس .

٤-تحليل نتائج الدراسة الميدانية :

تم تحليل نتائج الاستبيان الذي يهدف إلى تحديد الدور الذي يقوم به مديرو المدارس الثانوية العامة بمحافظة الطائف في تنمية الإبداع لدى العاملين في هذه المدارس، وتحديد الصعوبات التي تواجه تلك العملية، مع إعداد التوصيات والمقترحات اللازمة لتنمية الإبداع لدى العاملين والحد من المعوقات التي تواجهها.

٥-تحليل نتائج الاستبيان:

- **المحور الأول**: **واقع دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين**:

للإجابة على التساؤل الثاني: ما واقع دور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة؟ ، تبين من تحليل إجابات المعلمين على المحور الأول ما يلي:

- **العبارات التى تحققت بدرجة عالية**:

جدول (٥) يوضح العبارات التي جاءت بدرجة قوية بالنسبة لدور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدي العاملين

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٥	٩٤	٥٧	٣٨	٤٣٤	٢٢٩,٦	قوية	٦
٨	٨٧	٦٤	٣٨	٤٢٧	٢٥٥,٩	قوية	٨
٩	١١٩	٤٣	٢٧	٤٧٠	٢٤٨,٧	قوية	١
١١	١٠٣	٥٧	٢٩	٤٥٢	٢٣٩,٢	قوية	٤
١٥	١٠٦	٥٤	٢٩	٤٥٥	٢٤٠,٧	قوية	٢
١٦	٩٥	٦٩	٢٥	٤٤٨	٢٣٧,١	قوية	٧
٢١	١٠٣	٥٠	٣٦	٤٥٥	٢٣٥,٤	قوية	٥
٢٤	١٠٧	٤٥	٣٧	٤٤٨	٢٣٧,١	قوية	٣

يتضح من تحليل نتائج الجدول (٥) ما يلي:

- ✓ **أظهرت النتائج أن العبارات (٩ ، ١٥ ، ٢٤ ، ١١ ، ٢١ ، ٥ ، ١٦ ، ٨) تحققت بدرجة عالية، حيث جاءت في الترتيب (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨) بالنسبة لعبارات المحور الأول وهى عبارات قوية حيث أن أوزنها النسبية انحصرت بين (٢٤٨,٧ – ٢٢٥,٩)، وهذا يدل على أن مديرى المدارس الثانوية العامة بمحافظة الطائف يقومون بدورهم في إدارة الصراعات والخلافات بين العاملين في المدرسة، كما يتيحون روحا من الود والاحترام بينهم وبين العاملين، ويهتمون بتنظيم شئون المدرسة بروح الفريق الواحد ، ويشجعون على التنافس بين هؤلاء العاملين، ويتيحون الفرصة إلى كل العاملين نحو التدريب المستمر من أجل تطويرهم وتمكينهم من المستجدات الحديثة ، إضافة إلى تدعيم الأنشطة التربوية المدرسية التي تتفق وميول العاملين، وهذا كله يدل على وعي هؤلاء المديرين بمقومات الإدارة التربوية الحديثة القائم على تأكيد العلاقات الإنسانية، والعدالة في إتاحة الفرصة لجميع العاملين نحو التطوير والتجديد، وهذا قد يرجع إلى الطبيعة الإسلامية للمجتمع السعودي التي تطبق مبادئ الشريعة الإسلامية، حيث ترتكز السياسة التعليمية على الشريعة الإسلامية، فضلا عن توفير برامج تدريبية لهؤلاء المديرين على مستوى المملكة مما ساهم في خلق الوعي الكامل لديهم بأن التنافس هو السبيل للتمييز بين فرد وآخر، مما يؤدي إلى إشاعة روح التعاون ويعمل على زيادة الجهود والإنتاجية داخل المدرسة .**

- **العبارات التي تحققت بدرجة متوسطة**:

جدول (٦) يوضح العبارات التي جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة لدور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدي العاملين

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٦	٦٧	٥٩	٦٣	٣٨٢	٢٠٢,١	متوسطة	١٦
٧	٤٨	٩٣	٤٨	٣٨٥	٢٠٣,٧	متوسطة	١٨
١٠	٨٤	٣٧	٦٨	٣٩٤	٢٠٨,٥	متوسطة	١٠
١٢	٨٥	٤٣	٦١	٤٠٢	٢١٢,٧	متوسطة	٩
١٤	٧٦	٥٤	٥٩	٣٩٥	٢٠٨,٩	متوسطة	١٤
١٨	٨٤	٢٣	٨٢	٣٦٠	١٩٠,٥	متوسطة	١١
١٩	٧٩	٤٧	٦٣	٣٩٤	٢٠٨,٥	متوسطة	١٢
٢٠	٥٨	٦٩	٦٢	٣٧٤	١٩٧,٩	متوسطة	١٧
٢٢	٨٠	٣٦	٧٣	٣٨٥	٢٠٣,٧	متوسطة	١٣
٢٣	٧٤	٥٣	٦٢	٣٥٠	١٨٥,٢	متوسطة	١٥

يتضح من تحليل نتائج الجدول (٦) ما يلي:

- ✓ أظهرت نتائج الاستبيان أن العبارات (١٢ ، ١٠ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٢ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٦ ، ٢٠ ، ٧) تتحقق في الواقع بدرجة متوسطة، حيث إنها جاءت في الترتيب (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨) بالنسبة لعبارات المحور الأول وبدرجة متوسطة حيث انحصر الوزن النسبي لها بين (٢١٢,٧ – ١٩٨,٩)، وهى نسب متوسطة ودالة عند مستوى ٠,٠٥، مما يدل على أن مديري المدارس يتقبلون الرأي والرأي الآخر بدرجة متوسطة ، ولا يفضلوا الحوار المدروس وفقا لأسس علمية بالقدر الكاف، كما أن خططهم المستقبلية غير كافية لمواكبة التجديد والتطوير، كما أنهم يعطون الفرصة لبعض العاملين للمشاركة في وضع الخطط الدراسية ولم يعطيها للعاملين كافة، فضلا عن أنهم لم يمكنوا العاملين بالصورة الكافية من استخدام التكنولوجيا الحديثة، كما ينقصهم التلبية الكافية لحاجات العاملين والعمل على حل مشكلاتهم على أسس موضوعية بعيدا عن الذاتية، وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يدركون أهمية المشاركة من جانب العاملين في العمل المدرسي وتأثيرها على زيادة الإنتاجية للعمل، وفى الواقع يلاحظ أن القرارات والتوجيهات الصادرة من جانب الإدارة تؤدى إلى تقليل المشاركة، كما أن السياسة التعليم في حاجة تفعيل ما تصبوا إليه من دعم التشجيع على الابتكار والمشاركة في التخطيط والتجديد.

- **العبارات التي تحققت بدرجة ضعيفة**:

جدول (٧) يوضح العبارات التي جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة لدور مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدي العاملين

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	٣٧	٩٤	٥٨	٣٢٧	١٧٣,١	ضعيفة	٢١
٢	٤٣	١٠١	٤٥	٣٧٦	١٩٨,٨	ضعيفة	١٩
٣	٣٢	٦٧	٩٠	٣٢٠	١٦٩,٣	ضعيفة	٢٣
٤	٥١	٥٨	٨٠	٣٤٩	١٨٤,٧	ضعيفة	٢٠
١٣	٣٧	٤٣	١٠٩	٣٠٦	١٦١,٩	ضعيفة	٢٢
١٧	٣٢	٤٦	١١١	٢٩٩	١٥٨,٢	ضعيفة	٢٤

يتضح من تحليل نتائج الجدول (٧) ما يلي:

- ✓ جاءت العبارات (٢ ، ٤ ، ١ ، ١٣ ، ٣ ، ١٧) بدرجة ضعيفة، حيث احتلت المراتب (١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤) بالنسبة لعبارات المحور الأول ،كما انحصرت أوزانها النسبية بين (٢١٢,٧ – ١٩٨,٩) وهي غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على نسبة من أفراد العينة أكدوا بدرجة ضعيفة علي أن مدير المدرسة يوفر قنوات اتصال تربوية فعالة بين العاملين ، كما أكدوا علي أن ضعف اهتمام المدير بتنظيم مسابقات بين العاملين لتنمية القدرة علي الابتكار لدي العاملين ويدل ذلك على أن المديرين لا يقومون بدورهم تجاه توجيه وإرشاد ونصح العاملين وإعطائهم فرصة لتصحيح الأخطاء ولكنهم يميلون إلى توقيع العقوبات على العاملين مما يؤدى إلى فقدان الثقة بين الإدارة والعاملين ويعوق تنمية الإبداع لديهم مما ينعكس علي الإنتاجية داخل المدرسة. وقد

يرجع ذلك إلى زيادة الأعباء المكلف بها مدير المدرسة مما يقلل الوقت والجهد في تحقيق هذه الجوانب بالصورة الكافية، كما أن مدير المدرسة هو المسئول عن حركة سير الدراسة منذ أن تفتح المدرسة أبوابها وقد يرجع ذلك إلى زيادة الأعباء المكلف بها مدير المدرسة حيث إنه هو المسئول عن حركة سير الدراسة منذ أن تفتح المدرسة أبوابها إلى أن تغلق مما يقلل الوقت والجهد في تحقيق هذه الجوانب بالصورة الكافية.

- **المحور الثاني: معوقات تنمية الإبداع لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف.**

للإجابة على التساؤل الثالث: ما معوقات مدير المدرسة في تنمية الإبداع لدى العاملين بالمدارس الثانوية بمحافظة الطائف لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة؟ ، تبين من تحليل إجابات المعلمين على المحور الثاني من الاستبيان مايلي:

- **العبارات التى تحققت بدرجة عالية:**

جدول (٨) معوقات تنمية الإبداع لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف التي تحققت بدرجة عالية

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	١٠٣	٥٢	٣٤	٤٤٧	٢٣٦,٥	قوية	٩
٤	١١٧	٥٩	١٣	٤٨٢	٢٥٥	قوية	١
٥	٩٤	٧٣	٢٢	٤٥٠	٢٣٨,١	قوية	٧
٨	١٢٩	٣٢	٢٨	٤٧٩	٢٥٣,٤	قوية	٢
٩	١٢١	٣٤	٣٤	٤٦٥	٢٤٦,١	قوية	٥
١١	١٢٣	٣٨	٢٨	٤٧٣	٢٥٠,٣	قوية	٣
١٣	٩٤	٧١	٢٤	٤٤٨	٢٣٧,١	قوية	٨
١٤	١٠٩	٤٣	٣٧	٤٧٠	٢٤٨,٧	قوية	٤
١٧	١١٣	٤٧	٢٩	٤٦٢	٢٤٤,٤	قوية	٦

يتضح من تحليل نتائج الجدول (٨) ما يلي:

- ✓ أن هناك معوقات تحققت بدرجة عالية ، حيث جاءت العبارات (٤ ، ٨ ، ١١ ، ١٤ ، ٩ ، ١٧ ، ٥ ، ١٣ ، ١) بدرجة قوية، واحتلت المراتب (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩) بالنسبة لعبارات المحور الأول ، وانحصرت أوزانها النسبية بين (٢٥٥ – ٢٣٦,٥) وهى نسب دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، حيث أكد أفراد العينة علي أن من المعوقات الرئيسة لتنمية الإبداع في المدارس هو قلة الاهتمام بتطوير القدرات الإبداعية لدي العاملين، وقلة الاهتمام بالتدريب علي التكنولوجيا الحديثة، وغياب الوعي بأهمية الإبداع في العمل الإداري ، وإيثار بعض العاملين المصلحة الخاصة على المصلحة العامة، وضعف الصلاحيات المخولة لمدير المدرسة، وغياب المحاسبية الفورية، وضعف الاهتمام بالمشاركة في اتخاذ القرار، ويرى البحث الحالي أن السبب في وجود هذه المعوقات قد يرجع إلى قلة البرامج العلمية المتخصصة في المجال الإبداعي والابتكاري وذلك بما يتناسب مع اهتمامات العاملين وقدراتهم، كما أنه قد يوجد لدى العاملين اتجاهات سلبية نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة سريعة التطور مع إسقاط الفشل في الانتفاع منها على إدارة المدرسة، إضافة إلى غياب الوعي بأهمية الإبداع لدى كل العاملين نتيجة النقص في خبراتهم الإبداعية.

- **العبارات التى تحققت بدرجة متوسطة:**

جدول (٩) معوقات تنمية الإبداع لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف التي تحققت بدرجة متوسطة

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٠	٧٢	٥٣	٦٤	٣٨٦	٢٠٤,٢	متوسطة	١٦
١٢	٨٤	٤٩	٥٦	٤٠٦	٢١٤,٨	متوسطة	١٠
١٥	٨٧	٣٣	٦٩	٣٩٦	٢٠٩,٥	متوسطة	١٣
١٦	٧٣	٦٩	٤٧	٤٠٤	٢١٣,٨	متوسطة	١٢
١٨	٦٩	٧٨	٤٢	٤٠٥	٢١٤,٣	متوسطة	١١
١٩	٦٣	٧٩	٤٧	٣٩٤	٢٠٨,٥	متوسطة	١٤
٢٠	٨٣	٣٧	٦٩	٣٩٢	٢٠٧,٤	متوسطة	١٥

يتضح من تحليل نتائج الجدول (٩) ما يلي:

- ✓ جاءت العبارات (١٢ ، ١٨ ، ١٦ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٠ ، ١٠) بدرجة متوسطة، كما احتلت المراتب (١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦) بالنسبة لعبارات المحور الأول وانحصرت أوزانها النسبية بين (٢١٤,٨ – ٢٠٤,٢) وهى نسب متوسطة ودالة عند مستوى ٠,٠٥، وتدل على أن هناك تقصيرا من جانب الإدارة المدرسية نحو الالتزام الشكلي والحرفي باللوائح والقوانين علي حساب الجوهر والمضمون إضافة إلى عدم إتاحة الفرص الكافية لقنوات الاتصال نحو الإبداع داخل المدرسة ، وكذلك في عملية التحفيز والاهتمام بالأنشطة الإبداعية، فضلا عن عدم توافر المعلومات الكافية لاتخاذ القرار في تلك الأمور، وقد يرجع السبب في وجود هذه المعوقات إلى قلة الصلاحيات الممنوحة لمديرى المدارس مما يجعلهم يهتمون بالأمور التي تخص الطلاب الذين يشكلون محور العملية التعليمية، إضافة إلى الخطط التربوية والأهداف النظامية المرسومة من قبل الوزارة، إضافة إلى قلة الوعي بأهمية الإبداع والابتكار والتجديد في العملية التعليمية الذي ينعكس إيجابياً على الطلاب.

- **العبارات التى تحققت بدرجة ضعيفة:**

جدول (١٠) معوقات تنمية الإبداع لدى العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف التي تحققت بدرجة ضعيفة

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٢	٤٨	٤٩	٩٢	٣٣٣	١٧٦,٧	ضعيفة	١٩
٣	٤٦	٦٢	٨١	٣٤٣	١٨١,٥	ضعيفة	١٧
٦	٢٦	٥٤	١٠٩	٢٩٥	١٥٦,١	ضعيفة	٢٢
٧	٤٨	٤١	١٠٠	٣٢٦	١٧٢,٥	ضعيفة	٢٠
٢١	٤٩	٥١	٨٩	٣٣٨	١٧٨,٨	ضعيفة	١٨
٢٢	٨٥	٤٨	٥٦	٣٠٧	١٦٢,٤	ضعيفة	٢١

يتضح من تحليل نتائج الجدول (١٠) ما يلي:

- ✓ جاءت العبارات (٣ ، ٢٠ ، ٢ ، ٧ ، ٢٢ ، ٦) في الترتيب (١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١، ٢٢) بالنسبة لعبارات المحور الأول وهى عبارات ضعيفة حيث أن أوزنها النسبية كانت انحصرت بين (١٨١,٥ – ١٥٦,١) وهي غير دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن الانخفاض النسبي للروح المعنوية لبعض العاملين، وضعف الأنشطة التي تدعم الابتكار والإبداع، وضعف الاهتمام بمتطلبات الجودة والاعتماد داخل

المدارس وقلة تناسب المؤهل والخبرات، إضافة إلى غياب المتابعة الجادة من قبل المسئولين في الإدارة العليا.

ومما سبق تبين أن الواقع العملي به معوقات قد ترجع إلى غياب القدرة على مسايرة المتغيرات العصرية والمستجدات الموجودة على الساحة العالمية، وذلك لدى بعض العاملين، هؤلاء الذين يعبرون من خلال وجهة نظرهم أن هناك غيابا للروح المعنوية في تدعيم النشاط الإبداعي لديهم ، وأن هناك نقصا في التدريب والخبرة المستمرين لدى كل العاملين نتيجة قلة الوقت وضعف استثماره إضافة إلى قلة توفير البيئة المدرسية الداعمة للإبداع والابتكار المهمين في وقتنا المعاصر من أجل تنمية المجتمع وتطويره.

- **نتائج وتوصيات البحث** :

١- نتائج البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي بشقيه النظري والتطبيقي يتبين قيام مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الطائف بدورهم في تنمية الإبداع لدى العاملين بهذه المدارس، كما أظهرت أن هناك معوقات تتضمن في قلة وضوح الاختصاصات وتداخل في المسئوليات، وقلة التعاون والتنسيق في الأنشطة التربوية الداعمة لهذا المجال الإبداعي، وعلى هذا ينبغي ضرورة تحديد المسئوليات الملقاة على عاتق الجهاز الإداري في تلك المدارس.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود بعض جوانب القصور أهمها:

- ✓ أن مدير المدرسة لا يشجع علي عقد الدورات التدريبية التي تعمل علي تنمية الإبداع لدي العاملين في المدرسة مما ينعكس بالسالب على أداء العاملين.
- ✓ أن مدير المدرسة لا يقوم بفتح قنوات اتصال صحيحة وفاعلة مع العاملين كما لا يقوم بتسهيل عملية الاتصال بين العاملين وبعضهم البعض .
- ✓ أن هناك تقصير من جانب المديرين في المدارس في توجيه قدرات العاملين الإبداعيه وفقا للمتغيرات الخارجية والمستقبلية ، مما قد ينعكس علي العمل داخل المدرسة حيث أنه لا يوجد رضا عن العمل نتيجة عدم تشجيع إدارة المدرسة لهم والعمل على تنمية القدرات الإبداعية وتوجيهها والاستفادة منها.
- ✓ أنه يوجد تقصير من جانب المدير في أن تشمل الأنشطة المدرسية اهتمامات العاملين، ولم يضع هدف تنمية ودعم الإبداع لدى العاملين في بداية أهدافها التي يسعى إلى تحقيقها بل يضع هدف جودة المنتج في بداية الأهداف دون التطرق إلى العوامل والأسباب التي تؤدى إلى تحقيق ذلك الهدف.
- ✓ أن هناك تقصير من جانب مديري في تمكين العاملين من استخدام الأجهزة والمعامل والوسائل التعليمية المتوفرة في المدرسة بحرية تامة وذلك حرصا على عدم تعرض الأجهزة للتلف خوفا من المسائلة من قبل الإدارة وكذلك لضعف خبرة الإدارة بأهمية وفائدة تمكين العاملين من استخدام الأجهزة.
- ✓ أنه يوجد العديد من الأنماط الإدارية في المدارس ولكن الغالبية العظمى منها تخضع للقواعد والقوانين والروتين الذي يؤدى إلى إعاقة العمل وكبت الطاقات والقدرات الإبداعيه الكامنة لدى العاملين في المدرسة.

٢- توصيات البحث :

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية والإطار النظري توصل البحث إلى مجموعة من التوصيات ومن أهمها ما يلي:

- ✓ ضرورة عقد الدورات التدريبية للمديرين في المدارس لتدريبهم على كيفية تنمية الإبداع لدى العاملين في المدارس، والطرق التي تشجيع على المنافسة بينهم وحثهم على تطوير الأداء لمسايرة التغيرات العالمية.
- ✓ يتطلب من مديري المدارس توفير البيئة المدرسية الداعمة للإبداع ، وعليهم أن يحثون العاملين علي الإبداع ، وإعطاء الفرصة لحرية الفكر والمناقشة في الموضوعات التي تخدم العملية التعليمية، وقبل ذلك كله تشجيع العاملين على الإبداع والعمل على تنميته باستمرار، وذلك لضمان الجودة في الأداء وتحقيق الأهداف ومواجهه المتغيرات العالمية.
- ✓ يجب على مديري المدرسة التكيف مع المتغيرات في البيئة المدرسية من خلال حسن توظيف الموارد والاستفادة من نقاط القوة بما يحقق طموحات وتوجيهات المدرسة في المستقبل، والعمل على التقليل من العوامل المعوقة لعملية التطوير والتغيير.
- ✓ ينبغي على مدير المدرسة مشاركة العاملين في تعديل وتطوير الخطط لتنشط القدرات الإبداعيه لدى العاملين ، ولحدوث ذلك لابد من اقتناع الجهات العليا العاملين لديهم القدرات التي تستطيع أن تنهض وتطور العمل داخل المدرسة.
- ✓ يجب تطوير وتنشيط شبكة الاتصالات في المدارس بكافة صورها وأشكالها ، مع الاهتمام بإزالة المعوقات التي تحول دون تحقيق الاتصالات الفعالة.
- ✓ ضرورة الاهتمام بأوجه النشاط المتنوعة في المدارس والتي تؤدى إلى تنمية الإبداع لدى العاملين في المدارس حتى يتم إشباع ميولهم وحاجاتهم المختلفة.
- ✓ ضرورة تقدير العاملين المتميزين في الأداء وتقديم الحوافز المادية والمعنوية التي تدفع بهم إلى التقدم والرقى في العمل وإشعارهم بالعدالة في توزيع المكافآت ووصول الحق لصاحبه من العاملين مما يزيد الثقة بين العاملين ومدير المدرسة.
- ✓ يجب على المدير أن يدعم التطوير الشامل للمدرسة بحيث لا يقتصر على الاهتمام بالمبني المدرسي والمعدات والتقنيات والأجهزة بل يجب أن يركز على أساس المدرسة وهم العاملين ، من خلال عمليات التدريب والتفويض في بعض الصلاحيات وتشجيع الإبداع لدى العاملين.
- ✓ ضرورة العمل على تمكين العاملين من استخدام الأجهزة والمعامل والوسائل التعليمية بحرية تامة وذلك حرصا على تنمية قدرات العاملين وزيادة الخبرة العملية لديهم من خلال التطبيق لكل ما يتم تقديمه في المدرسة والاضطلاع على كل الجديد لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

- ✓ إعطاء الأهمية القصوى لاختيار العناصر الصالحة للإدارة من خلال تحديد معايير مقننة تحدد في ضوئها مدير المدرسة ومعاونوه.
- ✓ إعداد خطة مستقبلية متكاملة وشاملة لتطوير وتدريب العاملين في المدارس الثانوية على التقنيات الحديثة في مجال الإبداع والابتكار.
- ✓ عقد لقاءات مع كل المهتمين والقائمين على شئون التعليم الثانوى العام بمحافظة الطائف سواء من القيادات أو على مستوى مديري المدارس والعاملين وكذلك أولياء الأمور لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص عملية المشاركة الإبداعية وتدعيمها لدى العاملين في هذه المدارس.
- ✓ ضرورة تنمية الإحساس بالمسئولية في العمل الإبداعي عن طريق مراقبة الله والضمير ومصلحة الوطن.
- ✓ إعداد نظام رقابي يضمن تدفق المعلومات في جميع المجالات التي تخص العملية الإبداعية على جميع مستويات المراحل التعليمية في المملكة العربية السعودية.
- ✓ ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد العاملين في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الطائف وإتاحة الفرصة إليهم كاملة من أجل تنمية المواهب الإبداعية لديهم.
- ✓ إعداد برامج تثقيفية لتوعية الأفراد العاملين في الجهاز الإداري وكذلك قادتهم على تبادل الآراء بينهم وإيجاد قنوات اتصال مفتوحة ومستمرة وتشجيع الحوار العلمي المدروس.
- ✓ تكثيف الزيارات الميدانية من الجهات الأعلى، تلك التي تؤدي إلى المشاركة الإيجابية والتحفيز على الإبداع.
- ✓ توظيف الإذاعة المدرسية والنشاط المسرحي والصحفي في هذه المدارس للاستخدام الأمثل في إبداع العاملين وكذلك القادة والطلاب.
- ✓ تجنب التحيز والتعصب الممقوتين وكذلك الأقوال السطحية والالتزام الحرفي والشكلي بالقوانين واللوائح وضرورة الاهتمام بالجوهر والمضمون.
- ✓ ضرورة إعطاء كافة الصلاحيات الفاعلة لمديري المدارس من أجل تنمية الإبداع لدى كل العاملين بها.

• قائمة المراجع

إبراهيم، أحمد ، ومحمود ، أشرف (٢٠١١). **الاتصال في التربية بين النظرية والتطبيق**. جدة ، دار خوارزم للنشر والتوزيع.

أبو الوفا ، جمال (١٩٩٧).**دراسة ميدانية التعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بجمهورية مصر العربية.** المؤتمر الثالث للعلوم التربوية والنفسية " التعليم الأساسي حاضره ومستقبله" كلية التربية بطنطا ، كفر الشيخ ١٣- ١٤ أبريل.

أبو عامود، محمد (٢٠٠٠). العمل العربي المشترك في ظل العولمة – المخاطر والفرص. **مجلة**

قضايا إستراتيجية ، ع٣ ، المركز العربي للدراسات الإستراتيجية ، دمشق ، سوريا ، جمادى الآخر.

أحمد، غريب (١٩٩٤). **الإحصاء والقياس في البحوث الاجتماعية**. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

أوسرير، منور، وكواش زهية (٢٠١١). **الحوافز كأحد الركائز الأساسية لتنمية الإبداع للموظفين داخل المنظمات الحديثة**. بحث مقدم لمؤتمر الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية ، البلدية الجزائر، مناح على الموقع "http://iefpedia com/arab/?p=2737" ، تم الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٢/٥/١٥)

الألفي، رمضان (١٩٩٨). العولمة والأمن – الانعكاسات السلبية والإيجابي، دراسات إستراتيجية. **كراسات الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام** ، ع٧٢ ، القاهرة.

أمخزون، محمد (٢٠٠٠). العولمة بين منظورين. **مجلة البيان** ، ع١٤٥ ، س١٤ ، المنتدى الإسلامي ، الرياض السعودية ، رمضان ١٤٢٠هـ ، ديسمبر ١٩٩٩ / يناير .

براجل، على (٢٠٠٤). **المواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي – الجزائر نموذجا**. المؤتمر التربوى الخامس لكلية التربية ، جامعة البحرين، مج ٢.

بلوانى، أنجود (٢٠٠٨). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس في تنمية في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

جروان، فتحي (٢٠٠٧). **تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات**. ط٣، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جلدة، سليم، وعبوى، زيد (٢٠٠٦). **إدارة الإبداع والابتكار**. عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

جوهر، صلاح الدين (١٩٩٦). **الطريق إلى مدرسة متطورة ومجددة**. مؤتمر الإبداع في التعليم والثقافة ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام،القاهرة ٦- ٨ يوليو.

حجلان، نور (١٩٩٧).أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين"دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدة. **رسالة ماجستير**، كلية الاقتصاد، جامعة الملك عبد العزيز.

حسان، محمود (٢٠٠٣). التربية المعلوماتية. **سلسلة الدراسات التربوية**، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع.

حسن، جهينة (٢٠٠٣). **تنمية القدرات الابتكارية لدى الطلاب "الأساليب والمعوقات"**. مجلة بناة الأجيال، ع٤٦، يناير.

حسين ، عدنان (٢٠١٢). **المنظمات الدولية والإقليمية تحت وطأة العولمة، مجلة الدفاع الوطني**. ع ٣٢٥ ، متاح على الموقع " http://www.lebarmy.gov.lb/ln.asp?article&ar=id=١٢١٧" ، تم الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٢/٦/١٢).

الحفظى، يحيى (٢٠٠٩).**تجربة الملك خالد للحصول على الاعتماد الأكاديمي**. المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعى في مصر والعالم العربى – الواقع والمأمول ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ،٨- ٩ أبريل.

الحقيل، سليمان (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية الحديثة وتعبئة قواها البشرية**. الرياض، دار الشبل للنشر والتوزيع.

حنورة، مصري (٢٠٠٣). دور المدرسة الحديثة في تنمية الإبداع ورعاية التفوق.**المجلة التربوية**،

مج ١٨، ع٦٩.

الحوات، علي (٢٠٠٤). **التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين.** منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم، بنغازي، دار الكتب الوطنية.

الحولي، أسامة وآخرون(٢٠٠٥).**العرب وثورة المعلومات، بيروت.** مركز دراسات الوحدة العربية.

خليل، فاطمة (٢٠٠٦). **أثر البيئة التعليمية في رعاية الموهوبين.** دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة "رعاية الموهبة تربية من اجل المستقبل"، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة، ٢٦ – ٣٠ أغسطس.

خليل، نبيل (٢٠٠٠).واقع عملية اتخاذ القرارات التربوية على مستوى المدرسة في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج، دراسة تحليلية ميدانية. **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة ، مج٣ ، ع١ ، يونيو.

خوجلى، هشام (٢٠٠١). التربية الابتكارية في العالم العربي. **مجلة كليات المعلمين**، مج ١، ع٢ مايو.

درار، أنصاف (٢٠٠٦). **التعليم وتنمية التفكير.** دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة "رعاية الموهبة تربية من اجل المستقبل" ، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة، ٢٦ – ٣٠ أغسطس.

دهيش، خالد وآخرون (٢٠٠٩). **الإدارة والتخطيط التربوي.** الرياض، مكتبة الرشد.

دياب، مفتاح (٢٠٠٧). **قضايا معلوماتية،اتجاهات حديثة في دراسات المعلومات.** عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الديب ، إبراهيم (٢٠٠٥). **استراتيجيات التطوير الإداري والإصلاح الشامل.** المنصورة ، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.

ديرتوزوس، مايكل (٢٠٠٣). **عالم المعلومات الجديد.** ترجمة بهاء شاهين، ط٣، القاهرة، مركز الحضارة العربية.

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

شاهين، شريف (٢٠٠٠). **مصادر المعلومات الإلكترونية.** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشيخ، محمد (٢٠٠٣). العلاقة بين إدراك المعلمات لدور المديرة والموجه التربوي في تشجعهن على الابتكار واستخدامهن لأساليب تعزيز السلوك الابتكارى لدى التلاميذ. **المجلة التربوية**، مج١٧، ع٦٧، يونيو، جامعة الكويت.

الصفار، فاضل (٢٠٠١). الإبداع الإداري "المبادئ والأساليب والأهداف. **مجلة النبأ**، ع٥٦، بيروت.

طويقات، مشهور (٢٠٠٩). **تطوير المعايير الأكاديمية كأحد ركائز نظم ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي النوعي في الأردن.** المؤتمر السنوي (الدولي الأول – العربي الرابع) "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي – الواقع والمأمول ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٨- ٩ أبريل .

الظاهر، قحطان (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة.** عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد (٢٠٠٥). **الإدارة المدرسية الحديثة.** عمان ، دار الشروق.

عابدين، محمود (٢٠٠٠). **علم اقتصاديات التعليم الحديث.** القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

العبادي، الشاذلي (١٩٩٧).**الوطن العربي وظاهرة العولمة.** عمان، منتدى الفكر العربي.

عباس، سهيله (٢٠٠٤). **القيادة الابتكارية والأداء المتميز**. عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الباقى، صلاح (٢٠٠١). **قضايا إدارية معاصرة**. الإسكندرية ، الدار الجامعية.

عبد الحليم، أحمد (٢٠٠١). **نظام الدراسات العليا الأمريكي**. ورقة عمل مقدمة لندوة تطوير آليات وفعاليات الدراسات العليا والبحوث، جامعة الزقازيق، ٢٥ يونيه.

عبد الواحد، عيد وآخران (٢٠١٠). **استراتيجيات اتخاذ القرار وتطبيقاته التربوية**. جدة، دار خوارزم للنشر والتوزيع.

شاكر عبد الحميد (٢٠٠٩). **علم نفس الإبداع**. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الحميد ، محمد، قرنى، أسامة (٢٠٠٥). **إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم بمصر في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول**. المؤتمر السنوى الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية ببنى سويف " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، القاهرة ، دار الفكر العربى، ٢٤ – ٢٥ يناير ، ج ٢ .

عبد الحى، رمزى (٢٠٠٧). **تقييم أداء التعليم العالي في ضوء إدارة الجودة الشاملة**. المؤتمر العلمي العربى الثانى - المؤتمر العلمي العربى الثانى – التعليم الجامعي الخاص في البلاد العربية قضايا آنية وأفاق مستقبلية ، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالتعاون مع جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، ٢٧- ٢٨ مارس .

عبد العزيز، رشاد ، وخطاب، سهام (٢٠٠٤). **الابتكار**. القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٦). **المدخل إلى الإبداع**،الأردن ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب ، على (٢٠٠٢). **الإدارة والبيئة – نظرة سلوكية**. القاهرة ، مكتبة عين شمس.

عبد نور ، كاظم (٢٠٠٥). **دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع**. عمان (الأردن) ، ديبزنو للطباعة والنشر والتوزيع.

عبدالكافي، إسماعيل (٢٠٠٥). **الابتكار وتنميته لدى الأطفال**. ط٢، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

عبيد، نايف (٢٠٠٤)." العولمة والعرب. **مجلة المستقبل العربي** ، ع٢٢١ ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، يوليو ، "بتصرف"يوسف نبراي : الإدارة المدرسية الحديثة ، ط٦ ، الكويت ، مكتبة الفلاح.

العسكري، سليمان وآخرون (٢٠٠٤). **مستقبل الثورة الرقمية**. الرياض، مكتبة الرشد.

غليون، برهان (١٩٩٧).**العرب وتحديات العولمة الثقافية – مقدمات في عصر التشريد الروحي**. أبو ظبي ، المجمع الثقافي.

الفاعوري ، رفعت (٢٠٠٥). **إدارة الإبداع التنظيمي**. القاهرة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

القذافي ، رمضان (٢٠٠٠). **رعاية الموهوبين والمبدعين**. ط٢، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون "خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم"**. القاهرة، دار الفكر العربي.

كامل، مصطفي (١٩٩٦). **دراسة للعلاقة بين بعض مؤشرات التفكير الترابطي والإبداعي والتحصيلى الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين**. دراسة مقدمة لندوة المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية – جامعة قطر.

الكنانى، ممدوح (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اللخاوى، محمد (٢٠٠٨). دور مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تنمية الإبداع الجماعي لدى معلميهم وسبل تطويره. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

مان، كاثرين وآخرون (٢٠٠٣). **التجارة الالكترونية العالمية**. ترجمة الشحات منصور، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر.

مجمع اللغة العربية (١٤٠٠هـ). **المعجم الوجيز**. القاهرة، دار التحرير للطباعة والنشر.

مراد، بركات (٢٠٠٢). **العولمة – المفهوم والتجليات**. مجلة المعرفة ، ع٩٠، وزارة المعارف، الرياض.

مرسى، محمد (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة**. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

مرضاح، نجوى (٢٠٠٧). العلاقة بين سلوك القيادة والإبداع الإداري عند المرءوسين "دراسة ميدانية على موظفات جامعة الملك عبد العزيز. **رسالة ماجستير**، كلية الاقتصاد، جامعة الملك عبد العزيز.

مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة الإسكندرية (د . ت). **قاموس الجودة والاعتماد**. إصدارات مركز ضمان الجودة والاعتماد بجامعة الإسكندرية، متاح على الموقع www.pdffactory.com، تم الرجوع إليها بتاريخ (٢٠١٠/٦/١٢).

مصطفي، إبراهيم وآخرون(١٣٨٠هـ). **المعجم الوسيط**. القاهرة ، دار الدعوة للطباعة والنشر.

مصطفي، عبد العظيم (٢٠٠٩). **الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم في مصر وبعض الدول العربية والأجنبية (دراسة تحليلية)**. المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعى في مصر والعالم العربى – الواقع والمأمول ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٨- ٩ أبريل .

مصطفي، فؤاد، وعبد الرحمن، فايز (٢٠٠٨). **دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في قطاع غزة**. بحث مقدم إلى المؤتمر السادس "رعاية الموهوبين في الدول العربية"، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الأردن.

المهدى، سوزان (٢٠٠٩). **التجارب العالمية والعربية في إدارة نظم الاعتماد الأكاديمى بمؤسسات التعليم العالي وإمكانية الإفادة منها في مصر**. المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعى في مصر والعالم العربى – الواقع والمأمول ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٨- ٩ أبريل.

الناصر ، إبراهيم (د.ت). **العولمة.. مقاومة واستثمار**. المختار الإسلامي، شبكة النور، متاح على الموقع "http://islamselect.net/mat/89866" ، تم الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٢/٦/١٢).

الناصر، إبراهيم (٢٠٠١). العولمة مقاومة واستثمار. **مجلة البيان**، ع ١٦٧، س١٦، المنتدى الإسلامي ، الرياض.

النجار، عبد الوهاب (٢٠٠٧). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام**. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، جستن ، القصيم ، ١٥- ١٦ مايو.

النجار، فريد (١٩٩٨). **منظومات تكنولوجيا السلوكيات الاقتصادية والتنظيمية – الذكاء**

السلوكي. القاهرة ، بيت الإدارة للاستشارات والتدريب.

نجم، نجم (٢٠٠٣). **إدارة الابتكار المفاهيم والخصائص والتجارب الحديثة**. عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

نصر، نوال (٢٠٠٩). **ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات إعداد المعلمين (تجارب دولية)**. المؤتمر السنوى (الدولى الأول – العربى الرابع) "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعى في مصر والعالم العربى – الواقع والمأمول ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ،٨- ٩ أبريل.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). **دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**. الجزء الأول : إجراءات الاعتماد – التقييم الذاتى ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، إصدارات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد .

يسين، السيد (٢٠٠٠). **المعلوماتية وحضارة العولمة**. القاهرة، دار نهضة مصر.

الناصر ، إبراهيم (٢٠٠١). العولمة مقاومة واستثمار. **مجلة البيان**،ع ١٦٧ .

Andrew , J.(1994). **Contemporary Applied Management Irwin.** Burr Ridge ،Illinois.

Becker,K.(2003**).History of the Stanford- Binet Intelligence Scale.** Content and Psychometrics. Riverside Publishing

Burial , E. (1993).Preparing Administrators for the Twenty- First Century, Paper Presented at the Annual Meeting of the New England Educational Organization Portsmouth. **ERIC ED364945**, 26-30 April.

Carol , K.(1996). **Creative Thinking in Business**. Crisp Publication, I.N.C, California, U.S.A.

Colwell, J. (2003) . Beyond Brainstorming : How Managers can Cultivate Creativity and Creative Problem-solving Skills in Employees. **Journal of General Management**, 29(2).

Daft ,R. (2004).**Organization theory and Design**. South – We stem Put., 8th Ed.,.

Daft, R. (2001).**Organization Behavior, and Raymond A. Noe**. South Western Put., 8th Ed.,.

Darney , N. & Magee ,R .(2007). **Encyclopedia of Small Business Thomson Gale Detroi**t. California, U.S.A.

Darrel , H. (1991).**Networking among Principals, A study of Established Practices and Relationships**. Paper Presented at the Annual Meeting of the National conference of Professors of Education Administration(45th,Farg0,ND,U.SL0uisiana)ERIC ,ED 337915,EA02350,11-16August.

Fleith, R. & West , B.(2002).Effects of a creativity training program

on divergent thinking abilities and self concept in monolingual and bilingual classrooms **.creativity Research Journal** , 14.

Gorged , J. (1995). **Assessment of Organizational Effectiveness**. Good Wear Publishing Company, I.N.C., California, 62-64.

Hampton , D . (1998) : Behavioral Concepts in Management, Dickenson Publishing Company, California, 43-44.

Harry , B .(1997) . **Learning About Management**. McGraw – Hill Book Company, New York, 22-25.

Hefzallah, I.(1999).**The New Educational Technologies And Learning: Empowering Teachers to Teach and Students to Learn in the Information Age**. Charles C Thomas, publisher. LTD. Springfield. Illinois. U.S.A.

Jean , M .(1999).**Preparation of the Urban Principals, Urban Education, Persevere University of Minnesota**. UMI Parquets Dissertation, Preview, MB Image, 0nly PDF.

John , R .& et al,(1997).**Organizational Behavior**. John Wiley and Sons, Ins. New York.

King, N., & Anderson, N. (2002).**Managing Innovation and change A critical guide for Organizations.** Thomas Earning.

Maureen , M.(2000).**Evolutionary Innovation**. Oxford University Press.

Mealieea, K. & Latham, R.(1996).**Skills For Managerial Success**. Irwin Chicago.

Metham J . (2001).Teachers Ratings Of Preschool Children's Behaviors. **Journal Of Educational Psychology**, 1(3).

Morris , T. (2006).**Permanent Innovation**. Ackoff Center, University of Pennsylvania.

Muggings , L. (1999) . **Management : Concepts and Application**. 4th, Harper Raw Public Hers, New York,24-27.

National Quality Assurance and Accreditation (2004) . **The Quality Assurance and Accreditation Handbook**. National Quality Assurance and Accreditation Publication .

Pond , W . (2002) . **Twenty – First Century Education and Training Implication for Quality Assurance** . The Internet and Higher Education , 4

Rajesh K. & Tells , G. (2000). The Incumbent's Curse? Incumbency

Size, and Radical Product. **Innovation, Journal of Marketing**, 24 (3), July.

Robbins , B. & Coulter, U. (2001). **Management**. Prentice Hall, New Jersey.

Shain , H. & Lau, R. (1996). **Behavior Organizaations**. Irwin Chicago, New Jersey.

Simon, L.(2006) . Managing Creative Projects: An Empirical Synthesis of Activities. I**nternational Journal of Project Management**, 13 Sep.

Sochs, L (2000) . 31 Ways to Spark your staff s Creativity and Productivity. **The Journal of Medical Practice Management**, 16(2).

Termen, F. (2003). Creative School and Administration. **Educational Sciences**, 3(1).

Theodore , T.(1999). **Dimension of Organizational Behavior, Macmillan.** Publishing Company, I.N.C, New York, 22-24.

Waters , C. (1992). **An Introduction to Operations Management**. Addison – Wesley Publishing Company.

Zeikel, A. (2000). Organizing for Creativity. **Financial Analysis Journal**, November-December 2000.

Zeilinger. E .(1980). Leadership Role of the Principal in Gifted Programs : A Handbook. **A Thesis in Education Specialist Doctor of Education**. Arizona State University.

البحث الثاني :

" أثر برنامج قائم على التوجه نحو الاندماج فى المهمه لتحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية ذوى صعوبات تعلم الرياضيات "

إعداد :

د/ مهاب محمد جمال الدين الوقاد

مدرس بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة بنها

" أثر برنامج قائم على التوجه نحو الاندماج فى المهمة لتحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم الرياضيات "

د / مهاب محمد جمال الدين الوقاد

- **المقدمة** :

لقد حظيت فئة ذوى صعوبات التعلم فى مختلف المراحل العمرية على وجه العموم، وفى مرحلة الطفولة على وجه الخصوص باهتمام كبير من جانب كل من المعلمين، والآباء والأمهات، وعلماء علم النفس التربوي، والمشتغلين بالتربية الخاصة، والمنظمات والهيئات المهنية على حد سواء، وقد يرجع ذلك الإهتمام إلى التزايد المستمر فى أعداد ذوى الصعوبات من ناحية، وعدم تجانسهم، وتباين أنماط هذه الصعوبات من ناحية أخرى (خديجة السباعى، ٢٠٠٤: ٣٥).

وتشير الإحصاءات إلى أن حوالى ٢,٩ مليون طفلاً بالولايات المتحدة يتلقون تعليما خاصا وتم تصنيفهم فى فئة صعوبات التعلم النوعية، وهو ما يمثل أكثر من ٥,٥ ٪ من تلاميذ المدارس، وتقريبا ١,٥ ٪ من إجمالى عدد الأطفال بالولايات المتحدة يتلقون تعليما خاصا (U.S. Department of Education, 2006)

ويؤكد جريجوير وديسويتى (Gregoire & Desoete, 2009) على أن البحث التربوى فى مجال علم النفس والتربية الخاصة لم يعطى فئة ذوى صعوبات تعلم الرياضيات القدر الكافى من الاهتمام والرعاية مقارنة بذوى الصعوبات الأكاديمية الأخرى، حيث بلغ عدد الدراسات التى تناولت تلك الفئة حوالى ٢١٢ دراسة، فى مقابل ٣٠٢ دراسة تناولت صعوبات الكتابة، و٢٩١٨ دراسة تناولت صعوبات القراءة وذلك خلال الفترة من ٢٠٠٠ وحتى ٢٠٠٨.

وتشير الدراسات السابقة والبحوث أن فئة ذوى صعوبات تعلم الرياضيات واحدة من أكثر الفئات انتشارا ما بين ذوى الصعوبات الأكاديمية، حيث يشير مازوكو ومايرز (Mazzocco & Myers, 2010) أن أعداد الأطفال ممن يعانون من صعوبات فى تعلم الرياضيات فى تزايد مستمر، حيث تتراوح أعداد الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى تعلم الرياضيات من ٦- ١٤٪ وذلك طبقا للدراسات والبحوث السابقة الحديثة التى تناولت بالبحث والدراسة تلك الفئة خلال الفترة من عام ٢٠٠٥ حتى ٢٠٠٩م.

وعلى الرغم من أن ذوى صعوبات التعلم على وجه العموم، وذوى صعوبات تعلم مادة الرياضيات على وجه الخصوص لا يعانون من أى مشكلات أو نقص فى قدرتهم العقلية العامة، إلا أنهم أكثر تصورا سلبيا لذواتهم، وينعكس ذلك فى محاولة الإحجام عن المهام الصعبة التى تتحدى قدراتهم (Meltzer et al., 2004).

وقد قام سيديردس (Sideridis, 2005) بدراسة سعى خلالها إلى مقارنة الطلاب العاديين وأقرانهم من ذوى صعوبات التعلم فى تصوراتهم لطبيعة المهام التى يفضلونها، حيث قرر ذوو صعوبات التعلم أنهم يفضلون المهام السهلة البعيدة عن التعقيد والغموض، كما أنهم يتجنبون المهام التى تتحدى قدراتهم.

ويرى ديسويتى (Desoete, 2009) أن التوجهات الدافعية القائمة على تجنب الغموض وتفضيل المهام السهلة من المسببات الأساسية لصعوبات تعلم الرياضيات. ومن هنا فأحد أهداف الدراسة الحالية هو إعداد برنامج قائم على التوجه الدافعى نحو الإندماج فى المهام ذات الطبيعة الرياضية، بالإضافة إلى التعرف على أثر البرنامج المعد فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات.

ومن جانب أخر يشير حمدى الفرماوى (٢٠٠٢: ٢٧٨) أن التعليم الجيد يجب أن يتضمن تعليم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يثيرون دافعيتهم للتعلم وهذا لن يتحقق إلا بتنمية وتحسين مهارات ماوراء المعرفة والتى تتمثل فى وعي المتعلم بعملياته المعرفية، قادرا على تخطيط ومراقبة وتقويم استراتيجياته ومهامة المعرفية.

ويرى يوسف قطامى (١٩٩٠: ٢٠٣) أن الأطفال الأقل قدرة على التعلم هم الأطفال الذين لا يمتلكون مهارات ماوراء معرفية متطورة، ومن ثم فهم بحاجة إلى المساعدة من جانب معلميهم فى محاولة لاكسابهم المهارات ماوراء المعرفية اللأزمة لتطوير قدراتهم على التعلم وعلى التفاعل الإيجابى فى داخل حجرات الدراسة.

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٢٦٠) أن مهارات ما وراء المعرفة من المهارات إلتى يجب أن تتوفر لدى ذوى صعوبات التعلم، نتيجة كونها تترتبط أرتباطا وثيقا فى تشكيل الصعوبة لدى تلك الفئة.

ويرى فلافل (Flavel, 1979:25) أن حجرات الدراسة يجب أن تكون موضعاً لتنمية مهارات ماوراء المعرفة لما لها من دور فى التعلم الذاتى الواعى والذى ينعكس بشكل فعال فى الأداء الأكاديمى للمتعلمين، كما أن تنمية مهارات ماوراء المعرفة يزيد من التوافق الأكاديمى والنفسى.

ويرى كهيت (Khait,2003) إلى أن توجهات الأهداف تعد من أهم الاتجاهات البحثية الحديثة، وذلك عند محاولة دراسة مشكلات المتعلمين فى مادة الرياضيات، ذلك أنها تعمل على تحليل الاحتياجات المتوقعة للطلاب عند دراستهم لمادة الرياضيات والتى من الممكن الاستفادة بها فى حياتهم المستقبلية كمواطنين أو حتى كمتخصصين، كما أنها تساعد القائمين على العملية التعليمية فى تصميم المواقف التربوية الملائمة التى تتناسب وتلك الاحتياجات ولعل أهم تلك الاحتياجات هى الحاجة إلى اكتساب المهارات ماوراء معرفية.

وتشير بعض من الدراسات السابقة والبحوث إلى أن التوجهات الدافعية القائمة على الإندماج فى المهمة ذات تأثير دال غير مباشر فى الأداء الأكاديمى للطلاب ذوى صعوبات التعلم، وإنما يظهر تأثيرها عبر المهارات ماوراء معرفية ومن ثم فالدراسة الحالية سعت إلى التعرف على تأثير البرنامج المعّد والقائم على التوجه نحو الإندماج فى المهمة ذات الطبيعة الرياضية على مهارات ماوراء المعرفة، وخصوصا أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم رغم إمكانياتهم وقدراتهم العقلية لديهم نقص واضح فى مهارات ماوراء المعرفة اللأزمة لتحقيق النجاح الأكاديمى المتوقع والذى يتناسب وامكانياتهم العقلية.

- **مشكلة الدراسة** :

يتفق علماء النفس والتربويون على أن عملية التعلم عملية نشطة وفعالة تحدث على النحو الأمثل عندما تكون هناك دافعية ذاتية من جانب المتعلم فى الحصول على المعلومات وفهمها واستيعابها (Gonzalez et al.,2001).

كما تعد الدافعية من العناصر الأساسية التى تؤثر فى سلوك الفرد وأدائه، الأمر الذى أعطاها أهميه كبيرة ضمن موضوعات علم النفس؛ فالإنسان يعيش حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التى تبلور معنى الحياة عنده، كما أن التباين فى السلوك من الناحية الكمية والكيفيه فى الموقف الواحد أو تباين سلوكيات الفرد فى المواقف المختلفة قد يكون سببه الأساسى هو الدافعية؛ ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنسانى فى ضوء نظريات الدافعية (بدر العمر،١٩٨٧).

وتعد نظرية توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientations Theory واحدة من أهم النظريات فى مجال الدافعية، فهى تركز على الكيفيه التى يفسر بها المتعلمون معانى خبراتهم وتجاربهم فى سياق مواقف التعلم المختلفة وتشكل هذه المعانى الأسباب التى يرونها أكثر أهمية وارتباطاً نحو التعلم والأداء الجيدين على المهام المختلفة (Schunk, et al., 2008).

ويرى لاباربيرا (Labarbera,2007) أن توجهات أهداف الإنجاز تعد واحدة من أهم ثلاث متغيرات ذات طبيعة دافعية للطلاب ذوى ذوى صعوبات التعلم لما لها من تأثير فعال وإيجابى فى الأداء الأكاديمى بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم، وهذه المتغيرات هى: توجهات الأهداف، وفعالية الذات، والأعزاءات السببية، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن توجهات الأهداف منبئ جيد بالأداء الأكاديمى للطلاب ذوى صعوبات التعلم، حيث تسهم توجهات الأهداف ب ٣٢,٦٪ فى الأداء الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم.

ويرى سيدريدس(Sideridis, 2005) أن توجهات أهداف الإنجاز تلعب دوراً مهماً فى الأداء الأكاديمى للطلاب ذوى صعوبات التعلم، حيث يتسم هؤلاء الطلاب بمستوى منخفض من الدافعية من حيث الكم، كما أنهم ذوى نمط دافعى خارجى من حيث الكيف، كذلك فإنهم يميلون إلى التعلم من أجل تحقيق النجاح دون الأهتمام ببذل مزيدا من الجهد نحو البحث عن المعنى والاستيعاب والفهم.

وتشير نتائج دراسة سيديردس وتسورباتويدس (Sideridis., & Tsorbatzoudis, 2003) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات يتسمون بتوجهات دافعية قائمة على الأداء/ إحجام، والإتقان/ إحجام مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما توصلت دراسة كل من: (Mesa,2011, Mesa & Herbst, 2011 (Cocks&Watt,2004, Lin, et al., 2008, Magi & Kikas,2010 إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين التوجه القائم على الإندماج فى المهمة والأداء فى مادة الرياضيات، كما تشير النتائج إلى التوجه نحو الإندماج فى المهمة منبئ جيد بالدرجات التحصيلية فى مادة الرياضيات.

مما سبق يمكن القول أن الأداء الأكاديمى المتدن للطلاب ذوى صعوبات التعلم قد يرجع إلى طبيعة التوجه الدافعى الذى يتبناه هؤلاء الطلاب، حيث أنهم يتبنون توجه دافعى قائم على الأداء والذى يتمثل فى الإحجام عن المهام الصعبة والتى تتحدى قدراتهم، والتعلم من أجل الحصول على الدرجات التحصيلية بغض النظر عن الفهم والاستيعاب والبحث عن عامل المعنى، ومن ثم فالبحث الحالى سعى إلى إعداد برنامج قائم على التوجه نحو الإندماج فى المهام الرياضية، وذلك لأن أدبيات البحث التربوى فى مجال توجهات أهداف الإنجاز اشارت إلى فعالية وإيجابية التوجه القائم على الإندماج فى المهمة مقارنة بالتوجه القائم على الأداء، لما للتوجه القائم على الإندماج فى المهمة من تأثير قوى وفعال ومباشر فى مخرجات التعلم المختلفة ولعل أهمها التحصيل الدراسى.

ومن جانب أخر سعت دراسة أنتونى (Anthony,1996) إلى بحث تأثير توجهات الهدف فى أنشطة ماوراء المعرفة، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعة ذوى التوجه القائم على الإتقان ومجموعة ذوى التوجه القائم على الأداء فى الوعى بالمعرفة السابقة والمراقبة الذاتية لصالح مجموعة التوجه القائم على الإتقان.

كما توصلت دراسة نادية الحسينى (٢٠٠١) أن توجهات أهداف الإنجاز منبئات جيدة بمهارات ماوراء المعرفة وذلك لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

كما سعت دراسة كوان (Cowan, 2002) إلى التعرف على بروفيلات توجهات الأهداف المتعددة، والأختلاف فى الوعى بماوراء المعرفة، واستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة، واستخدام استراتيجيات المعالجة العميقة والسطحية لدى عينة من طلاب المدرسة المتوسطة بلغ عددهم ١٩٧ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفوف السادس والسابع والثامن من مجموعة من المدارس العامة الواقعة فى حى يوربان urban بمقاطعة برونسويك الجديدة New Brunswick بكندا، ممن تتراوح اعمارهم بين ١٠- ١٤ سنه وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الأربع:(مجموعة الأتقان/ أقدام، ومجموعة الأتقان/ إحجام، ومجموعة الأداء/ إقدام، ومجموعة الأداء/إحجام) فى كل متغيرات الدراسة لصالح مجموعة الأتقان/ أقدام فى الوعى بماوراء المعرفة واستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة واستخدام استراتيجيات المعالجة العميقة يليها مجموعة الأداء/ أقدام ثم مجموعة الأتقان/ إحجام وأخيرا مجموعة الأداء/ إحجام، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلاله إحصائية بين مجموعتى الطلاب مرتفعى ومنخفضى الأتقان/ أقدام فى متغيرات الدراسة لصالح مرتفعى الأتقان/ أقدام.

كما توصلت دراسة هانم الشربينى، والفرحاتى محمود (٢٠٠٤) أن هناك علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإنجاز ومهارات ماوراء المعرفة، كما أمكن التنبؤ بمهارات ماوراء المعرفة من خلال أهداف الإنجاز، وذلك لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية.

كما توصلت دراسة كوينتهو (Countinho, 2006) إلى أن هناك علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين توجهات الأهداف فى إطار النموذج الرباعى والأداء الأكاديمى، كذلك توصلت الدراسة إلى أن ماوراء المعرفة تتوسط مسار العلاقات القائمة بين توجهات الأهداف والأداء الأكاديمى كما أن توجهات الأهداف منبئات قوية بماوراء المعرفة حيث وصلت نسبة الأسهام (٨٠٪)، فى حين أن توجهات الأهداف تنبئ بالأداء الأكاديمى بنسبة ٢٧٪، وذلك لدى عينه ضمت ٦٢٦ طالبا وطالبة من طلاب مرحلة البكالوريوس ممن يدرسون مقررا لعلم النفس بمتوسط عمر زمنى ١٩,٢١ سنه.

وتوصلت دراسة ليندساى (Lindsay,2010) إلى أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين كل من: ماوراء المعرفة وتوجهات الأهداف فى إطار النموذج الرباعى والأداء الأكاديمى، كما توصلت الدراسة إلى أن ماوراء المعرفة تتوسط مسار العلاقات بين توجهات الأهداف:" التوجه القائم على الإتقان/ إقدام، والتوجه القائم على الأداء/ إقدام" والأداء الأكاديمى، وذلك لدى عينة ضمت ٣٧٤ طالبا من المسجلين فى أحدى مدارس ولايه شيكاغو الأمريكية بمتوسط عمر زمنى ١٥,٧٤ سنه، من عرقيات مختلفة.

كما توصلت دراسة ماهر أبوهلال، وصالح الخطيب (AbuHilal and Alhatib, 2011) إلى أن أهداف الأتقان ذات تأثير دال إحصائيا ومباشر فى مهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من طلاب جامعة العين الأماراتية، كما توصلت الدراسة إلى أن مهارات ماوراء المعرفة تتوسط مسار العلاقات القائمة بين التوجه القائم على الأتقان والتحصيل الدراسى.

مما سبق يمكن القول إلى أن التوجه القائم على الإندماج فى المهمة ذو تأثير دال وإيجابى ومباشر فى مهارات ماوراء المعرفة، ومن ثم فالدراسة الحالية سعت إلى بحث تأثير البرنامج المعد فى مهارات ماوراء المعرفة لدى الطلاب ذوى صعوبات تعلم الرياضيات.

ويسعى البحث الحالى إلى الإجابة على السؤالين التاليين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس مهارات ماوراء المعرفة بأبعاده الثلاثة " المعرفة حول المعرفة- تنظيم المعرفة- تقويم المعرفة" وذلك بالنسبة للتطبيقين القبلى والبعدي؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على مقياس مهارات ماوراء المعرفة بأبعادة الثلاث " المعرفة حول المعرفة . تنظيم المعرفة . تقويم المعرفة" وذلك بالنسبة للتطبيقين البعدى والتتابعى؟.

- **أهداف الدراسة** :

هدف البحث الحالى الى التعرف على فعالية البرنامج المقترح والقائم على التوجه نحو الإندماج بالمهمة فى تحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات.

- **أهمية الدراسة**:

تتمثل أهمية البحث الحالى فى الأتى:

أولاً: الأهمية النظرية :

تأتى الأهمية النظرية للبحث الحالى فى:

- تدعيمهِ للتصورات النظرية المرتبطة بنموذج توجهات أهداف الإنجاز، وخصوصا فيما يتعلق بالتوجه نحو الإندماج فى المهمة.
- تناولها مشكلة من المشكلات الخطيرة التى يعانى منها الأطفال ذوى صعوبات التعلم على وجه الخصوص وهى الأندماج فى مهام التعلم داخل حجرات الدراسة.
- تقديمها لإطار نظرى يُظهر العلاقات القائمة بين متغيراتها بعضها البعض وخصوصا العلاقات القائمة بين التوجه نحو الإندماج فى المهمة ومهارات ماوراء المعرفة لدى فئة من الفئات الخاصة شائعة الانتشار وهى فئة صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تأتى الأهمية التطبيقية للبحث الحالى فيما قدمه من:

- برنامج مقترح يتضمن مجموعة من الأنشطة التربوية لتحسين مهارات ماوراء المعرفة.
- نتائج يمكن تطبيقها فى مجال البحوث التربوية والنفسية على وجه العموم وفى مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص.
- مقترحات وتوصيات للقائمين على العملية التعليمية على وجه العموم والمعلمين وأولياء الأمور على وجه الخصوص قد تسهم فى أثراء بيئات التعلم.
- تسعى إلى جذب إنتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية الدور الذى تقوم به توجهات أهداف المتعلمين وخصوصا التوجه القائم على الأندماج فى المهمة عند صياغة وتشكيل محتوى المقررات الدراسية المختلفة وخصوصا تلك ذات الطبيعة العلمية، ذلك أن المواد الدراسية ذات الطبيعة العلمية تفتقر إلى المحتوى الذى ينمى التصورات الشخصية للطلاب عن عمليات تشكيل المعرفة وطبيعتها والطرق المختلفة التى إتبعها العلماء فى التوصل إلى تلك الحقائق والمعارف.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **صعوبات التعلم** Learning Disabilities

ويعرف كيرك وكالفنت (١٩٨٨) ذوى صعوبات التعلم على أنهم " مجموعة غير متجانسة من الأفراد يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، كما أنهم يعانون من أضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الداخلية، تلك التى تؤثر على أدائهم الأكاديمى".

ويُعرف ذوى صعوبات التعلم إجرائياً على أنهم " هؤلاء الذين يعانون من التباعد بين درجاتهم على اختبار الذكاء المصور المستخدم ودرجاتهم التحصيلية على اختبار الحساب المستخدم (محك التباعد الخارجى)، كما أنهم يظهرون تباعدا بين درجاتهم على شكلى اختبار وكسلر للأطفال (النسخة

المعدلة) وهما: اختبارات الذكاء اللفظية واختبارات الذكاء العملية مقدارة إنحراف معيارى واحد أو أكثر (محك التباعد الداخلى)، ولا يعانون من أية أضطرابات انفعالية أو أسرية (محك الاستبعاد).

ويرجع اختيار الباحث لمادة الرياضيات بالصف الخامس الأبتدائى للأسباب التالية:

- تعد مادة الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية فى جميع المستويات والمراحل التعليمية المختلفة وخصوصا فى المرحلة الأبتدائية، حيث أن دراسة الرياضيات فى المرحلة الأبتدائية تُكسب التلاميذ الأساسيات فى الرياضيات بما يمكنهم من مواصلة دراسة الرياضيات فى المراحل التعليمية التالية.
- إن عدم التدخل فى المراحل الأولى للصعوبة يؤدى إلى تزايد نسبة صعوبات التعلم وما يترتب علية من تزاحمهم داخل الفصول الدراسية، وينعكس سلبيا على سير عملية التعلم، كما أن المرحلة الأبتدائية تعد حجر الزاوية لجميع مراحل التعلم اللاحقة، وأنها من أهم المراحل التى تتوقف عليها عملية التنمية الشاملة للأطفال، لأنهم يكتسبون فيها الكثير من المهارات والعادات السلوكية للأزمة لنموهم (سيد عثمان، ١٩٩٠: ١٨- ٢٢).
- إن صعوبة التعلم التى يعانى منها الطفل تستنفذ جزءا كبيرا من طاقاته العقلية والانفعالية، مما ينعكس على شخصيته، لذا لأبد من التدخل المبكر سواء بالتشخيص أو العلاج وخصوصا فى مرحلة التعليم الأبتدائى، مما يساعد فى القضاء على العديد من المشكلات(فتحى الزيات ، ١٩٩٨: ٢١٤- ٢١٦).
- إن مادة الرياضيات تمثل وسط خصب لتنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لما تتميز به من بنية استدلالية، ومواقف مشكلة تساعد على تدريب المتعلمين على حل المشكلات وتنمى تفكيرهم (محمد المفتى، ٢٠٠٧).
- توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientations: يُعرف أمس (Ames,1992) توجهات أهداف الإنجاز بأنها " أنماط دافعية متباينة الخصائص تُستدعى بواسطة مطالب بيئية أو تعليمية مختلفة، وتظهر عندما يتبنى المتعلم هدفا بعينه سواء أكان قصير أم طويل المدى، وهناك شكلين لتلك الأنماط هما: نمط خارجى قائم على تحقيق أعلى الدرجات (التوجه نحو الدرجة)، ونمط داخلى قائم على الفهم والاستيعاب (توجه نحو الإندماج فى المهمة)".

كما أنه يُعرف التوجه نحو الإندماج فى المهمة على أنه:" نمط دافعى داخلى يتضح من خلال أهتمام المتعلم بتنمية الكفاءة فى الأداء، والتمكن من المهمة التى يسعى إلى إنجازها".

ويُعرف التوجه نحو الإندماج فى المهمة إجرائياً من خلال الدرجة التى يحصل عليها المتعلم على مقياس التوجه نحو الإندماج فى المهمة المستخدم.

- **ماوراء المعرفة** Meta-Cognition:

يُعرف فلافل (Flavel, 1979: 231) مصطلح ماوراء المعرفة على أنه " وعى الفرد بالخصائص المرتبطة بطبعية معلوماته ومعارفة وخبراته ومهارته وإدراكه

لعملياته المعرفية وما يقوم بتعلمه، وقدرته على التخطيط الجيد أثناء سعية نحو تحقيق أهدافه".

- **مهارات ماوراء المعرفة** Meta-Cognition Skills

لقد ظهر مفهوم ماوراء المعرفة على يد " جون فلافل John Flavell فى منتصف السبعينات من القرن العشرين، وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى، أى أن ماوراء المعرفة تقود التلاميذ لاختيار وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التى يمكن أن تنظم تعلمهم، وغالبا ما يقع الأفراد فى أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة أخفاقهم فى مهارات ماوراء المعرفة أثناء تعلمهم.

يرى سكرو ودينسون (Schraw & Dennison ,1994: 473- 475) أن مصطلح ماوراء المعرفة ينعكس فى عدد من المهارات هى:

- **المعرفة عن المعرفة:** وتشمل

✓ المعرفة التقريرية/ التصريحية Declarative Knowledge: وهى معرفة الفرد بمهاراته وطرق تفكيرة وقدراته أثناء عملية التعلم.
✓ المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge: وهى معرفة الفرد بالكيفية التى تستخدم بها استراتيجيات التعلم المختلفة واللازمه لإنجاز مهام التعلم بنجاح.
✓ المعرفة الشرطية Conditional Knowledge: وهى معرفة الفرد التى تتعلق بمتى ولماذا تكون الاستراتيجية المستخدمة فاعلة.

- **تنظيم المعرفة :** وتشمل:

✓ التخطيط Planning: ويعنى وضع الخطط والأهداف وتحديد مصادر التعلم الرئيسية.
✓ إدارة المعلومات Information Management: وتعنى القدرة على استخدام الاستراتيجيات الأكثر كفاءة وفعالية والقائمة على المعالجة العميقة للمعلومات مثل: استراتيجية التنظيم، واستراتيجية التلخيص، واستراتيجية التفصيل.
✓ الضبط والمراقبة الذاتية Self Monitoring: وتعنى قدرة الفرد على الوعى بما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم والكيفية التى توظف فيها.
✓ تصحيح أخطاء التعلم Debugging Error: وتعنى القدرة على استخدام استراتيجيات بديلة لتصحيح الفهم الخاطئ، وتصحيح أخطاء الأداء.

- **التقويم Evaluation:** ويعنى القدرة على تحليل الأداء والاستراتيجيات المستخدمة عقب حدوث التعلم.

وتُعرف مهارات ماوراء المعرفة إجرائياً فى إطار الدرجات التى يحصل عليها المتعلم على كل بُعد من أبعاد المقياس المستخدم والذى يمثل كل منهم مهارة من مهارات ماوراء المعرفة.

- **الإطار النظرى والدراسات السابقة**:

- **صعوبات تعلم الرياضيات**:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التى استقطبت اهتمام العديد من المتخصصين فى مجالى علم النفس والتربية والخاصة، وقد تزايد هذا الأهتمام فى النصف الثانى من القرن العشرين، وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من التلاميذ الذين يتعرضون لصور مختلفة من المشكلات التى تقف عقبة فى طريق تقدمهم العلمى وتحصيلهم الدراسى وتؤدى فى النهاية إلى فشلهم التعليمى وزيادة فرص تسربهم من المدارس.

والمصطلح الشائع ببريطانيا حول مصطلح صعوبات التعلم هو Learning Difficulty **وليس** Learning Disabilities **فى حين أن المصطلح الشائع بالمانيا هو مشكلات التعلم** Learning Problems.

وطبقاً لأحدث الإحصاءات الصادرة عن المركز الوطنى لصعوبات التعلم National Center for Learning Disabilities **أن حوالى ٢,٩ مليون طفل فى سن المدرسة بالولايات المتحدة تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات فى التعلم، وأن ٥٪ من أطفال المدارس الحكومية والباقى من المدارس الخاصة والدينية والمدارس الداخلية، كما تشير تقارير قسم التربية** Department of Education Reports **أن اكثر من ٢,٨٠٠ تلميذ من ٦,٦٣٤ يتلقون برامج لعلاج الصعوبات بالمدارس الحكومية وهؤلاء يصفون بأنهم ذوى صعوبات التعلم، أو ٥,٨٪ من إجمالى التلاميذ بالمدارس الحكومية مسجلين ببرامج ذوى صعوبات التعلم، وأن ما يقرب من ٢,٢٠٠,٠٠٠ من ١٩,٠٥٤,٠٠٠ من التلاميذ المسجلين بالمرحلة الثانوية يعانون من صعوبات فى التعلم، وطبقاً لأحدث المعلومات للمركز الوطنى لصعوبات التعلم (٢٠٠٦) أن أكثر من ٣٨,٧٪ من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفشلون بالمدرسة العليا، مقارنة ب ١١٪ من المجتمع العام (NCES, 2006).**

وتعد صعوبات تعلم الرياضيات واحدة من أكثر أنواع الصعوبات الأكاديمية أنتشاراً بين المتعلمين وخصوصاً فى مرحلة التعليم الأساسى . حيث تعد الرياضيات لغة العقل ، وتحثّ على التفكير والتأمل ، وهي علم تجريدي من ابتكار العقل البشري ، وهي أيضا سيدة العلوم بلا منازع ، ويرتبط بها التطور التكنولوجي ، ومختلف مجالات المعرفة التي تُسهم في بناء الحضارةالإنسانية (عبد الله المجيد، ٢٠٠٤، ٥٣)

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للرياضيات في عصرنا الحالي وتنوع استخداماتها وتطبيقاتها في جميع مجالات الحياة، إلا أنّه يلاحظ أن كثيرا من التلاميذ والطلبة يعانون صعوبات في تعلّمهم لهذه المادة، إذ إنها تُمثل لدى فئة واسعة من الطلبة مشكلة حقيقية تتطلب دراستها مهارة وذكاء خاصا (إسماعيل محمد الصادق، ٢٠٠١: ١٦٩) حيث يشير مجدى الشحات (١٩٩٩) إلى أن عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى تعلم الرياضيات بلغ حوالى ٧٪ من مجموع عينة بلغ عددها ٤٢٢ تلميذ وتلمية من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسى. كما تعد صعوبات الرياضيات Dyscalculia **والتى تتمثل فى صعوبة حل المشكلات الرياضية والتعامل مع المفاهيم الرياضية،**

ويعانى من تلك الصعوبة من ٣- ٦٪ من الأطفال ممن هم فى سن المدرسة (Shalev et al., 2000).

كما يشير شاليف وأخرون (Shalev et al., 2000) أن نسبة الأطفال ممن هم فى سن المدرسة ممن يعانون من صعوبات فى تعلم الرياضيات يتراوح من ٣- ٦٪.

ويرى جونزالس واسبينال (Gonzalez & Espinel, 2002:113) أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب ٦,٤٪ من إجمالى عدد ١١٢ طفل من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويرى ليندجرين (Lindgren,2004) إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات تنتشر لدى ٦٪ على الأقل من الأطفال فى مرحلة التعليم قبل الجامعى، وقد تتطور الصعوبة إلى حد الخواف أو فوبيا الرياضيات.

وقد يرجع أنتشار صعوبات تعلم الرياضيات إلى طبيعة مادة الرياضيات حيث تشير أبو عميرة (٢٠٠١: ٢٣)إلى أن الرياضيات بطبيعتها التركيبية تسمح باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية من المقدمات المعطاة، وبنيتها الاستدلالية تعطى المرونة فى أسلوب تنظيم محتواها، والرياضيات كمادة دراسية غنيةٍ بالمواقف المشكلة، التى يمكن أن توجة إليها التلاميذ ليجدوا لكل موقف حلولا متعددة ومتنوعة وجديدة، أضف إلى ذلك أن دراسةٍ الرياضيات تعلم التلاميذ النقد الموضوعى للمواقف، سواء أكانت برهانا أو حلا لمسألة رياضية أو أكتشاف لمفهوم رياضى.

كما يشير محمد المفتي(١٩٩٥) أن مادة الرياضيات تعتمد في المراحل المبكرة من تعليمها على الأسلوب الاستقرائي في التوصل إلى المعرفة الرياضية والحكم على صحة بعض العلاقات الرياضية ، وهذا الأمر غير مقبول في الرياضيات كعلم التي تعتمد على الأسلوب الاستدلالي الذي يتمثل في التوصل إلى علاقات جديدة نتيجة لتطبيق علاقات ثبتت صحتها باستخدام قواعد المنطق.

ويرى مالدونادو (Maldonado, 1996: 4-10) أن المسائل والألغاز الرياضية تسعى إلى جعل المتعلم أكثر نشاطا وإصرارا فى محاولة السعى للتوصل إلى الحل.

ويشير هيوز (Hughes, 1986:12) إلى أن العديد من التلاميذ لا يستطيعون التمكن من مهارات الحساب الأساسية فى حجرات دراستهم، كما أن العديد من التلاميذ غير قادرون على تطبيق تلك المهارات فى مشكلات عملية لحياتهم اليومية، ويرى هيوز أن الباحثين بامكانهم أن يساهموا فى تغيير هذا الوضع ومساعدة هؤلاء التلاميذ على التخلص من الصعوبات التى تواجههم عند دراستهم لمادة الرياضيات وذلك من خلال البحث عن طرق لتحسين تطبيق المعلومات الرياضية، ويؤكد هيوز على أن تلاميذ المرحلة الأبتدائية يجدون صعوبة بالغة فى الانتقال من التمثيل الحسى للمشكلات الحسابية إلى التمثيل المكتوب لها.

ويحدد أحمد عواد (١٩٨٨: ١٠١) عدة مظاهر لانتشار صعوبات التعلم فى الحساب منها: الأفتقار إلى مهارات إجراء العمليات الحسابية، والخلط بين الأرقام بعضها البعض، وصعوبة تحليل العدد إلى عواملة.

كما يحدد فتحى الزيات (٢٠٠٢: ٥٥٢) عدة أشكال لصعوبات تعلم الرياضيات وهى:

- صعوبات التمكن من الحقائق العددية والرياضية الأساسية.
- صعوبات فى المهارات الحسابية مثل إجراء العمليات الحسابية المختلفة.
- صعوبة الترميز الرياضى للمواد المحسوسة.
- صعوبة التعامل مع المصطلحات الرياضية اللأزمة لحل المسائل الحسابية.
- صعوبة الإدراك البصرى والمكانى للأشكال الهندسية مثل التمييز بين المثلث الحاد الزاوية أو المنفرج.

وتتضمن صعوبات تعلم الرياضيات عدة مظاهر مثل: صعوبة إستيعاب المفاهيم والرموز الرياضية المرتبطة بالمعادلات والقوانين والعمليات الحسابية والأشكال الهندسية وتسمى بالدسكالكوليا Dyscalculia وهى الصعوبة الأكثر أنتشارا (عبدالناصر ، ٢٠٠٣: ٤٩- ٦٢).

ويحدد وود وأخرون (wood, et al., 2004) بعض من مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات على النحو التالى:

- صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة.
- صعوبة إدراك العلاقات والإتجاهات.
- الخلط بين أرقام الأحاد والعشرات والمئات والكتابة يمين الرقم ويسارة.
- بطء فى كتابة الأرقام.
- المعاناة عند استخدام سلاسل عددية محددة مثل: (٥ - ٩ — ١٣ - ١٧ ، ...)

ويذكر ميلر وميرسير (Miller & Mercer, 1997) أن صعوبات تعلم الرياضيات عادة ما تبدأ فى سن المدرسة الابتدائية، وتستمر حتى المرحلة الثانوية وتصل إلى المرحلة الجامعية، وأن ذوى صعوبات تعلم الرياضيات يتقدمون بمعدل واحد لكل عاميين دراسيين.

ويرى فتحى الزيات (٢٠٠٢) أن هناك عدد من المهارات التى يتعين توافرها كمتطلبات سابقة وتؤثر تأثيرا بالغا فى تعلم الرياضيات، ومن ثم صعوبات تعلمها ومن هذه المهارات:

- القدرة على التصور أو التخيل والاحتفاظ بالصور فى الذاكرة.
- القدرة على تكوين تقديرات مناسبة عن الحجم والكمية والعدد والمساحة والطول والوزن والمسافة.
- القدرة على الاستدلال واستنتاج الخصائص النوعية من خلال المبادئ العامة، وكذلك القدرة على التوصل إلى قاعدة أو مبدأ عام من خلال الخصائص النوعية.

كما تحدد هويدا محمود (١٩٩٢) صعوبات تعلم الرياضيات فى الأتى:

- صعوبة فى تحديد العلاقات المكانية والإتجاهات.
- صعوبة إدراك العلاقات الكمية والأحجام.
- صعوبة فى التعامل مع الأعداد العشرية والكسور.
- صعوبة فى إجراء العمليات الحسابية الأساسية الأربعة.
- صعوبة فى استخدام إشارات العمليات الحسابية.

- صعوبة فى الوعى بالأرقام والتعرف على مدلول الرقم.
- صعوبة فى التمييز بين الشكل والأرضية.
- صعوبة فى التعامل مع المتسلسلات، وقراءة الأعداد متعددة الأرقام.

مما سبق يتضح أن فئة ذوى صعوبات تعلم من أكثر الفئات الخاصة أنتشاراً بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وأن صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر أشكال الصعوبات التى يعانى منها هؤلاء التلاميذ، وقد يرجع ذلك إلى عدة عوامل لعل أهمها: الطبيعة التركيبية لمادة الرياضيات والتى تقوم على استنتاج أكثر من نتيجة منطقية من المقدمات المعطاة، وبنيتها الاستدلالية، كما أن الرياضيات كمادة دراسية غنية بالمواقف المشكلة، وما تتطلبه من دوافع للإنجاز ذات مستويات مرتفعة وذلك من ناحية الكم، وتوجه داخلى قائم على الإندماج فى المهام المقدمة فى محاولة للوصول إلى الفهم والاستيعاب والاتقان وذلك من ناحية الكيف.

ومن هنا يأتى دور توجهات أهداف الإنجاز وخصوصاً التوجه القائم على الإندماج فى المهمة للتغلب على تلك المشكلات التى تواجه المتعلم على تعلم مادة الرياضيات.

- **التوجه نحو الهدف**:

إن العملية التعليمية منظومة متكاملة تتضمن مجموعة متفاعلة من العناصر منها: الطالب، والمعلم، والمنهج الدراسى، وأدوات التقويم وغيرها، ويظهر صدى تلك المنظومة بعناصرها المختلفة فى مجموعة من المخرجات التعليمية من أهمها التحصيل الدراسى، لذا فالوقوف على المستوى التحصيلى الفعلى للمتعلمين يعتبر إحدى المؤشرات الأساسية لنجاح تلك المنظومة فى تحقيق أهدافها.

ويتفق معظم التربويين وعلماء النفس على أن عملية التعلم فى المقام الأول عملية نشطة وفعالة، تحدث على النحو الأمثل عندما تكون هناك دافعية ذاتية من جانب المتعلم للحصول على المعلومات، وفهمها واستيعابها (Gottfried,1985).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة كل من: (Whitmore,1980; Frick et al, 1991; Emerick, 1992) إلى أن مستوى (مرتفعة/ منخفضة)، ونوعية (داخلية/ خارجية) دافعية المتعلم تعد سببا رئيسيا من أسباب انخفاض أو ارتفاع مستواه التحصيلى، فالطلاب ذوو النمط الدافعى الداخلى أعلى تحصيلا من الطلاب ذوو النمط الدافعى الخارجى، كذلك الطلاب ذوى المستوى المرتفع من الدافعية أعلى تحصيلا من الطلاب ذوى المستوى المنخفض.

والمتصفح لأدبيات البحث التربوى المعاصر فى مجال الدافعية يجد أن هناك نظريتين أساسيتين هما: نظرية توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goal Orientation ، ومن روادها (Dweck & Legget,1988; Nicholls,1989, Ames ,1992) ونظرية " توقع – القيمة " Expectancy-Value Theory ، ومن روادها (Eccles,1983; Wigfield 2000) ، وكلتا النظريتين نابعتين من المنظور الاجتماعى المعرفى للدافعية، فهما يركزان على الكيفيه التى يفسر بها الطلاب معانى خبراتهم

وتجاربهم فى سياق التعلم والتحصيل الدراسى، وتشكل هذه المعانى الأسباب التى يراها المتعلمون أكثر أهمية وارتباطا نحو التعلم والأداء على المهام المختلفة (Pastor et al, 2007).

ويرى تومسون (Thompson,2006) أن نظرية توجهات الأهداف تعد واحدةً من أهم النظريات فى مجال الدافعية؛ فهى تركز على الكيفيه التى يفسر بها المتعلمون معانى خبراتهم وتجاربهم فى سياق مواقفٍ التعلم المختلفة، وتشكل هذه المعانى الأسباب التى يرونها أكثر أهمية وارتباطا نحو التعلم والأداء على المهام المختلفة.

ومن خلال مراجعة أدبيات البحث التربوى فى مجال توجهات أهداف الإنجاز من كتابات ودراسات سابقة وبحوث، يمكن القول أن هناك عدة تصنيفات تناولت توجهات أهداف الإنجاز منها النموذج الثنائى (التوجه القائم على الإندماج فى المهمة فى مقابل التوجه القائم على الإداء)، والنموذج الثلاثى:(التوجه القائم على الإتقان، والتوجه القائم على الأداء/ إقدام، والتوجه القائم على الأداء/إحجام)، والنموذج الرباعى:(التوجه القائم على الإتقان/ إقدام، والتوجه القائم على الإتقان/ إحجام، والتوجه القائم على الأداء/ إقدام، والتوجه القائم على الأداء/إحجام)، ويعد التصنيف الثنائى لتوجهات أهداف الإنجاز (النظرة المعيارية) من التصنيفات الأساسية، والذى يرجع إلى تلك الدراسات التى قام بها دويك Dweck فى الفترة من (١٩٨٤- ١٩٨٨) والتى اعتمدت على نظرية العزو السببى وجهود سليجمان عن عجز التعلم Learning Helpness، والتى هدفت إلى تفسير عزو بعض المتعلمين لفشلهم فى الإنجاز الأكاديمى إلى نقص القدرة (أنماط العجز)، بينما يعزو البعض الآخر فشلة إلى نقص الجهد (أنماط الإتقان) ، وبذلك تمكنت دويك من إحداث التكامل بين الانماط المختلفة للعزو ومحصلاتها السلوكية فى نموذج واحد عام ١٩٨٦(ربيع رشوان، ٢٠٠٦: ١٢٦).

ويشير دويك وشيو (Dweck & Chiu, 1993) إلى أنه يوجد نمطان من السلوك داخل حجرات الدراسة يرتبطان بشكل مباشر بنمطى توجهات الأهداف هما: سلوك العجز، وسلوك التمكن، حيث يرتبط نمط العجز بالدرجات المنخفضة من الإصرار فى مواجهة الفشل، وتجنب الظهور بمظهر الدونية أمام الآخرين والمعارف الذاتية السالبة كإعزاءات الفشل إلى نقص القدرة، والاعتقاد فى ثبات القدرة منذ الميلاد، فى حين يرتبط نمط التمكن بالدرجات المرتفعة من الإصرار وبذل مزيد من الجهد فى مواجهة المهام المختلفة، وكذلك يرتبط بالاعتقاد فى أن القدرة العقلية قابلة للنمو والتطور فى ضوء الخبرات والمهارات المختلفة التى يكتسبها أو يمر بها الفرد.

و بناءاً على ذلك: افترض دويك واليوت (Elliot & Dweck ,1988) نمطين من توجهات الأهداف هما:

- التوجه القائم على التعلم/ الإتقان: وهو يعكس قدرة الفرد على تطوير كفاءته ومهاراته من خلال التركيز على فهم المادة المتعلمة، وإتقان المهارات والخبرات الجديدة، كما أن الطلاب ذوى هذا النمط من التوجهات يفضلون المهام الصعبة، ويبذلون مزيدا من الجهد والإصرار فى المواقف الصعبة والغامضة، ويتسمون بالثبات الانفعالى، كما أنهم ذوى انفعالات موجبة.

- التوجه القائم على الأداء: وهو يعكس محاولات الفرد لتجنب الاحكام السلبية عن الكفاءة، ومحاولته الحصول على أحكام إيجابية من الآخرين وكذلك محاولة اظهار قدراته ومهاراته المختلفة أمام الآخرين، كما أن ذوى هذا النمط من التوجهات يميلون إلى تجنب التحديات والعقبات، ويفضلون المهام السهلة، وعند مواجهتهم بتحديات المهمة فإنهم ينسحبون بسبب الخوف من الفشل، ويظهرون مشاعر سالبة، كما يظهرون عدم الاهتمام بالمهمة، ويرون امكاناتهم وقدراتهم على أنها ثابتة.

ويقوم النموذج على مجموعة من الافتراضات هى:

- يقوم نموذج دويك على افتراض رئيسى مؤداه" أن المعتقدات حول القدرة العقلية تحدد مداخل الطلاب للتعلم ومستواهم الأكاديمى فى المواقف التعليمية المختلفة، كما أنها تحدد أنماط الأهداف التى يتبنونها ".
- هناك شكلان أساسيان لمعتقدات الطلاب حول قدراتهم العقلية هما: المعتقدات الكينونية (والتى تقوم على أن القدرة العقلية تمثل كيانا فطريا ثابتا) ، والمعتقدات النمائية (والتى تقوم على أن القدرة العقلية تمثل كيانا قابلا للنمو والتطور فى إطار خبرات التعلم المختلفة التى يمر بها الفرد).
- تلعب توجهات الأهداف (التوجه القائم على الإتقان فى مقابل التوجه القائم على الأداء) دور الوسيط بين معتقدات الأفراد حول قدراتهم العقلية وأدائهم الأكاديمى (Dweck & Leggett,2000)

ويوضح الجدول (١) أهم الخصائص المميزة لتوجهات أهداف الإنجاز فى إطار التصنيف الثنائى:

ويرى ليندساى (Lindsay, 2010) أن الأفراد ذوى التوجه القائم على الأداء يدركون قدراتهم على أنها تتسم بالثبات منذ الميلاد وأنهم يسعون إلى تجنب المواقف التى تتحدى قدراتهم، كما أنهم يشعرون بأنهم معرضون للفشل ، كما أنهم يفضلون المهام السهلة التى لا تظهر قدراتهم.

كما تتضمن توجهات الأتقان نمو القدرة والكفاءة من خلال التمكن من مهام التعلم والسعى الدائم نحو أكتساب مهارات جديدة، كما أنهم يبذلون مزيد من الجهد ويفضلون المهام الصعبة التى تتحدى قدراتهم، ولا يعترفون بالفشل (Elliot & Dweck, 1988)

كما يرى أليوت (Elliot ,1999) أن أهداف الأتقان ترتبط بمخرجات التعلم الموجبة مثل الأصرار فى حين ترتبط أهداف الأداء بمخرجات التعلم السلبية.

ويشير أميس (Ames,1992) إلى أن الطلاب ذوى التوجه القائم هم الطلاب الوحيدون من بين ذوى توجهات الأهداف المختلفة الذين لا يقضون وقتا طويلا فى الأداء على مهام التعلم المختلفة، كما أنهم يعملون بصورة أكثر إصرارا حينما يواجههم مهام صعبة، كما أنهم أكثر استخداما للاستراتيجيات القائمة على بذل الجهد Effort-Based Strategies مما يمكنهم من الأداء الجيد والإيجابى على الأنشطة المعرفية المختلفة، مما يسهل عملية تعلمهم. كما قرر الطلاب ذوى التوجه القائم على الأتقان استخدامهم لاستراتيجيات قائمة على

المعالجة العميقة للمعلومات، كما أنهم أكثر حضوراً وأنتباهاً عند التعامل مع المعلومات اللفظية التى تعرض عليهم، كما قرر الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة من التوجه القائم على الأتقان أنهم أكثر استخداما لاستراتيجيات المعالجة العميقة مثل التلخيص والتساؤل الذاتى، وأنهم أقل استخداما للاستراتيجيات القائمة على الحفظ الأصم (Cowan, 2002).

جدول (١): خصائص الطلاب ذوى التوجه القائم على الإتقان والطلاب ذوى التوجه القائم على الأداء في إطار التصنيف الثنائى لتوجهات الأهداف.

خصائص الطلاب ذوى التوجه القائم على الإندماج فى المهمة	خصائص الطلاب ذوى التوجه القائم على الأداء
■ يميلون إلى الاعتقاد فى أن القدرة على التعلم يمكن زيادتها وتحسينها عن طريق بذل مزيد من الجهد، لذا فإنهم يستجيبون لمواقف الفشل بالاجتهاد فى العمل. ■ مولعون بتجريب الأشياء الجديدة غير المالوفة. ■ يبحثون عن الأفكار الجديدة، غير المألوفة. ■ يستمتعون بمواقف التعلم بسبب أنهم غالبا ما يعلمون أنفسهم بشكل ذاتى. ■ يميلون إلى بذل مزيد من الجهد والإصرار فى التمكن من المهارة أو المهادة المتعلمة. ■ يميلون إلى تفضيل المهام الصعبة التى تتحدى أفكارهم وقدراتهم كالمهام الابتكارية. ■ يبحثون عن الكيف أكثر من الكم. ■ لديهم رغبة فى تنمية الذات عن طريق اكتساب المهارات الجديدة، وتحسين الكفاءة الذاتية. ■ يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أكثر عمقا كاستراتيجية التفاصيل والتنظيم. ■ أكثر قدرة على المعالجة العميقة للمعلومات.	■ يميلون إلى الاعتقاد فى أن القدرة ثابتة ولا يمكن تحسينها عن طريق الجهد؛ لذا فهم يدركون خبرات الفشل على أنها نتاج لضعف القدرة، وقلة الامكانات مما يقود بهم إلى مشاعر الإحباط والقلق والضغوط النفسية المرتفعة، وبالتالى الاستجابة لمواقف الفشل عن طريق الانسحاب. ■ يهتمون بما هو مطلوب للدراسة فقط وبما يكفى للحصول على أعلى الدرجات. ■ لا يبدون اهتماما بالاكتشاف أو الاستقراء أو الاستنباط فى الدراسة. ■ يعملون تجاه الهدف الذى يظهرهم أكفا من أقرانهم أو على الأقل تجنب الظهور بعدم الكفاءة. ■ أقل قدرة على بذل مزيد من الجهد والمثابرة فى العمل. ■ يفضلون أداء المهام التى لديهم خبرة بها عن تلك التى تتحدى قدراتهم وافكارهم. ■ ليس لديهم ولع بالمخاطرة. ■ يميلون إلى استخدام استراتيجيات للتعلم أقل عمقا كاستراتيجية التسميع ■ يميلون إلى المعالجة السطحية للمعلومات

ومن الجدول (١) تجدر الإشارة إلى ارتباط التوجه القائم على الإندماج فى المهمة بمخرجات التعلم الجيدة مقارنة بالتوجه القائم على الأداء.

مما سبق يتضح أهمية الدور الذى يلعبة التوجه القائم على الإندماج فى المهمة مقارنة بالتوجه القائم على الأداء.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة والأبحاث التى تناولت طبيعة توجهات أهداف الإنجاز لدى ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة كل من: (Sideridis,2003, Annpoynter,1998; Sideridis&Tsorbatzoudis,2005, Sapio,2010) التى أشارت نتائجها إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين وأقرانهم من ذوى صعوبات التعلم فى توجهات أهداف الإنجاز لصالح العاديين فى التوجه القائم على الإندماج فى المهمة، ولصالح ذوى صعوبات التعلم فى التوجه القائم على الأداء.

ومن جانب أخر: تشير دراسة كل من: (Kruger & Dunning, 1999; Nietfeld & Schraw, 2002; Sideridis, 2006;Labarbera,2007) إلى أن التوجه القائم على الإندماج فى المهمة ذو تأثير إيجابى وبشكل مباشر ودال إحصائيا فى الأداء الأكاديمى. فى حين تشير دراسة كل من: (Cowan, 2002; Lindsay,2010; Countinho,2006 السيد أبوهاشم ، ١٩٩٩) إلى أن أثر التوجه القائم على الإتقان فى الأداء الأكاديمى إنما هو تأثير غير مباشر عبر مهارات ما وراء المعرفة

ومن ثم يمكن القول أن ذوى صعوبات التعلم يتسمون بتوجهات دافعية قائمة على الأداء مقارنه بأقرانهم العاديين، وبالتالى قد يكون ذلك من مسببات الصعوبة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، وهو ما دفع بالباحث إلى إعداد برنامج قائم على التوجه نحو الإندماج فى المهام الرياضية لعلاج الصعوبه لديهم، من خلال التعرف على أثر البرنامج المعد على مهارات ماوراء المعرفة لدى ذوى صعوبات التعلم، وذلك لأن مهارات ماوراء المعرفة تتوسط مسار العلاقات القائمة بين التوجه القائم على الإندماج فى المهمة وأدائهم الأكاديمى.

- **ماوراء المعرفة** :

يرجع مفهوم ما وراء المعرفة إلى العالم فلافل Flavell عام ١٩٧٦ والذي قصد به معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية والاستراتيجيات المستخدمة عند الأداء على المهام المعرفية المختلفة، وتعد ماوراء المعرفة من العمليات الأساسية الواجب توافرها لدى المتعلم حيث تشير الدراسات والبحوث السابقة إلى أن ماوراء المعرفة يتضمن جانب تنظيم ذاتى للمتعلم، فالأفراد الذين يمتلكون مهارات مرتفعة من ماوراء المعرفة هم الأكثر فعالية فى تنظيم تعلمهم، ولديهم المقدرة على ضبط عمليات تعلمهم وتحديد ما تحتاجة المهام التعليمية المختلفة التى يتعاملون معها من متطلبات، كما أنهم أكثر مقدرة على التوافق والإنسجام مع مواقف التعلم المختلفة (Schraw & Dennison, 1994: 473- 475).

ويفرق أنور الشرقاوى (١٩٩١: ٨٦) بين عمليتى المعرفة وماوراء المعرفة، حيث يشير إلى أن المعرفة هى جميع العمليات النفسية التى بواسطتها يتحول المدخل الحسى فيطور ويختزن فى الذاكرة لدى الفرد، فى حين تشير ماوراء المعرفة إلى العمليات التى يمارسها الفرد فى مواقف التعلم والناتجة عن حصولة على المعرفة المتصلة بهذا الموقف.

وتعد نظرية ماوراء المعرفة أحد الميادين المعرفية التى تلعب دوراً مهما فى العديد من أنماط التعلم، فماوراء المعرفة تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويُقوم تعلمة الخاص، وبالتالى فهى تساعد على تحسين اكتساب المتعلمين لعميات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم فى العمليا تالمعرفية المرتبطة بالتعلم، وتسهل البناء النشط للمعرفة كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا فى عمليات تفكيرهم الخاصة، كما أنها تساعد على تنمية التفكير المستقل ومهارات إتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطلاب، وأن يصبحوا متعلمين فعالين ومستقلين وهادفيين (Nolan,2000).

ويرى بوركوسيكى وأخرون (Borkowski, et al., 2000: 115) أن مهارات ماوراء المعرفة تقوم بدور مهم فى تنمية عمليات الفهم، والتذكر والإنتباة، كما أن تعلم مهارات ماوراء المعرفة يمكن ان يساعد المتعلمين على زيادة الوعى والفهم لعملية التعلم.

ويشير فينمان وأخرون (Veenman, et al., 1997) إلى أن مهارات ماوراء المعرفة ترتبط بقوة بالتعلم الناجح، فهذه المهارات تسمح للمتعلمين بالتحرك أكثر وبشكل سريع خلال عمليات حل المشكلة، كما أن هناك ارتباطا كبيرا بين مهارات ماوراء المعرفة والأداء الاكاديمى، فالطلاب الذين يمتلكون مهارات ماوراء المعرفة يتسمون بأداء أكاديمى أفضل من الطلاب الذين لا يمتلكون هذه

المهارات. وبذلك فإن مهارات ماوراء المعرفة تعد واحدة من المؤثرات الأساسية فى تعلم الطلاب، وعند تطوير هذه المهارات لديهم فإن ذلك سيؤدى إلى تحسين أدائهم فى محتوى مقرراتهم الدراسية.

وقد أشار فتحى الزيات (١٩٩٨: ٢٦٠) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة من المهارات التى يجب أن تتوفر لدى ذوى صعوبات التعلم، نتيجة كونها تترتبط أرتباطا وثيقا فى تشكيل الصعوبة لدى تلك الفئة.

كما سعت دراسة جاكيولين (Jacqueline, 2000) إلى التعرف على الفروق بين ثلاث مجموعات هم: (مجموعة ذوى القدرة المتوسطة على القراءة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع، مجموعة ذوى القدرة المتوسطة على القراءة من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن، ومجموعة منخفضى القدرة على القراءة من تلاميذ الصف الرابع، ومجموعة منخفضى القدرة على القراءة من تلاميذ الصف الثامن، ومجموعة ذوى صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصف الرابع ومجموعة ذوى صعوبات تعلم فى القراءة من تلاميذ الصف الثامن) فى الوعى بماوراء المعرفة، وتضمنت عينة المشاركين ١٨٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف الرابع وحتى السادس، تم تقسيمهم إلى ست مجموعات كل منها يضم ٣٠ تلميذ وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم هم أقل المجموعات وعيا بماوراء المعرفة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الوعى بماوراء المعرفة يرجع إلى عامل العمر الزمنى.

كما سعت دراسته ديسوتى (Desoete,2001) إلى بحث طبيعة العلاقات القائمة بين ماوراء المعرفة ومهارات حل المشكلات الرياضية لدى عينة من أطفال المدرسة الإبتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من نقص واضح فى مهارات ماوراء المعرفة مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما توصلت دراسة تراينن وسوانسون (Trainin & Swanson, 2005) إلى أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم عجز فى مهارات ما وراء المعرفة مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما توصلت دراسة كوزينى (Kosine, 2006) من خلال مقابلة شخصية قام بها مع عينة من طلاب الجامعة من ذوى صعوبات التعلم أن لديهم قصور فى مهارات ماوراء المعرفة، كما أن لديهم قصور فى الاستعداد لمواجهة التحديات الدراسية بالجامعة، كما أنهم ليس لديهم القدرة على التخطيط الجيد للأنتقال للمرحلة الجامعية، كما أنهم أقل أندماجا فى الأنشطة الدراسية مما يدفع بهم للفشل الدراسى، كما أنهم أقل استعدادا لمستوى العمل الجامعى مقارنة بأقرانهم العاديين، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروقا بين الجنسين من ذوى صعوباتٍ التعلم على أختلاف أشكالها فى مهارات ما وراء المعرفة، كما لا توجد فروقا ترجع إلى العرق.

ومن هنا فالدراسة الحالية تسعى إلى تناول متغير ماراء المعرفة كأحد المتغيرات الهامة ذات التأثير فى الأداء الاكاديمى للمتعلمين، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم على التوجه نحو الإندماج فى المهمة لتحسين مهارات ماوراء المعرفة وذلك لدى عينة من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على أعتبار أن ذوى صعوبات التعلم يمتلكون من القدرات العقلية ما يؤهلهم لتحسين مهاراتهم الفوق معرفية.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة البحث فى صورتها الأولية من (٤٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى للعام الدراسى ٢٠١١- ٢٠١٢م بإدراتى بنها التعليمية، وكفر شكر التعليمية بمتوسط عمر زمنى (١١,٥٢٣) سنه وإنحراف معيارى (٢,٥٢)، ولما كان الباحث يهدف إلى إختيار عينة من التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات فى تعلمهم لمادة الحساب، لذا فقد تم تطبيق اختبار الذكاء المصور على أفراد العينة الأولية فى جلسة لكل حجرة دراسية على حدة (عدد حجرات الدراسة التى يدرس بها التلاميذ والتلميذات ١٢ حجرة دراسية بمتوسط ٤٠ تلميذ وتلميذة فى الحجرة الواحدة)، وقد تم استبعاد (٩٦) تلميذا وتلميذة ممن تقل درجاتهم عن (٩٠) درجة على الاختبار (درجاتهم دون المتوسط)، وفى جلسة تالية تم تطبيق اختبار تحصيلى فى الحساب، وقد تم استبعاد التلاميذ والتلميذات اللاتى تزيد درجاتهم عن المتوسط (م= ٢٠)، وفى إطار هذا الإجراء تم استبعاد (١٣٥) تلميذ وتلميذة، كما تم الاستعانه بالأخصائية الإجتماعية بالمدارس محور تطبيق الدراسة الحالية فى التعرف على التلاميذ والتلميذات اللاتى يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو اى إعاقة بدنية، وكذلك التلاميذ والتلميذات اللاتى يعانون من مشكلات أسرية، حيث تم استبعاد (٦) حالات، تلى ذلك تطبيق اختبار البندر جشطلت للتأذر البصرى الحركى، وذلك لاستبعاد الحالات التى تعانى من اضطرابات نفسية وإنفعالية شديدة، وفى إطار ذلك التطبيق تم استبعاد (٣) حالات، وقد تلى ذلك تطبيق اختبار وكسلر للأطفال بقسمية العملى واللفظى، ورصدت درجات التلاميذ والتلميذات فى كل قسم، ثم تم تحويلها إلى درجات معيارية معدلة، وقد تم استبعاد الحالات اللذين اظهروا تباعدا مقدارة إنحراف معيارى واحد أو أكثر بين القسمين العملى واللفظى، وفى إطار هذا التطبيق تم استبعاد (١٢٦) تلميذ وتلميذة، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة فى صورتها النهائية (٦٤) تلميذ وتلميذة ممن يعانون من صعوبات فى تعلم مادة الحساب منهم (٣٩) تلميذ ومنهم(٢٥) تلميذة، بمتوسط عمر زمنى (١١,٩٥٦) سنه، وإنحراف معيارى (٣,٦٣).

- **أدوات الدراسة**:

تضمن البحث الحالى استخدام الأدوات التالية:

- **أولاً: الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**:

١. **اختبار الذكاء المصور إعداد: أحمد زكى صالح** (١٩٧٨).

- **الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة IQ لدى المفحوصين ممن تتراوح أعمارهم بين (٨- ١٧) سنه.

- **وصف الاختبار**:

ويعد الاختبار من اختبارات الذكاء الغير لفظية والتى تطبق بطريقة جماعية، وهو يتألف من (٦٠) مجموعة من الأشكال تتضمن كل منها خمس صور، حيث يختار المفحوص ما بينها الشكل المختلف، وزمن الإجابة (١٠) دقائق.

- **المؤشرات السيكومترية** :

١-صدق الاختبار:

وقد تم التعرف على أنواع الصدق التالية:

الصدق العاملى: وقد قام معد الاختبار بحساب الصدق العاملى له من خلال إجراء تحليل عاملى لدرجات المفحوصين على الاختبار ودرجاتهم على (١٨)

اختبار من اختبارات القدرات العقلية، وقد بلغ النسبة المئوية للتشبع بالعامل العام (٤٨٪).

الصدق التلازمى: وقد قام أحمد الرفاعى (١٩٨٣) بحساب الصدق التلازمى للاختبار من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على الاختبار ودرجاتهم فى كل: اختبار الذكاء الغير لفظى لعطية هنا (ر=٠,٧٨ داله عند مستوى ٠,٠١) واختبار الذكاء الغير لفظى للسيد خيرى (ر=٠,٣٥ دالة عند مستوى ٠,٠١). وفى الدراسة الحالية تم حساب الاتساق الداخلى لمفردات الاختبار كصدق وذلك بإيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة من تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى (ن=١٠٠، م= ١١,٢٤٥، ع=٠,٨١) على مفردات الاختبار والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجة المفردة، والجدول (٢) يوضح ذلك

٢-ثبات الاختبار:

وقد تم التعرف على ثبات الاختبار بالطرق التالية:

طريقة التجزئة النصفية: قام أحمد الرفاعى (١٩٨٣) بإيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على نصفى الاختبار وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان - براون (٠,٩٥). وقد بلغت قيمة معامل الثبات فى دراسة مجدى الشحات (١٩٩٩) بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان - براون (٠,٨٨) ، كما بلغت قيمة معامل الثبات فى دراسة أمل عبد المحسن (٢٠٠٥) بعد التصحيح (٠,٨٧).

طريقة معامل ألفا: قام أحمد الرفاعى (١٩٨٣) بحساب معامل ألفا للاختبار وقد بلغت (α= ٠,٩٤). وفى الدراسة الحالية تم التعرف على ثبات الاختبار بطريقة ألفا- كرونباخ من خلال تطبيقة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الأبتدائى بلغ قوامها (ن=١٠٠، م= ١١,٢٤٥، ع=٠,٨١) حيث بلغت قيمة معامل ألفا (α= ٠,٧٩)، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (ر=٠,٧٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح من أثر الطول باستخدام معادلة سبيرمان . براون (٠,٨٦).

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات اختبار الذكاء المصور والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجات المفردات.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل لارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	❖❖٠,٩٧	١٦	❖❖٠,٩٩	٣١	❖❖٠,٩٤	٤٦	❖❖٠,٩٧
٢	❖❖٠,٩٦	١٧	❖❖٠,٩٥	٣٢	❖❖٠,٩٤	٤٧	❖❖٠,٩٦
٣	❖❖٠,٩٩	١٨	❖❖٠,٩٩	٣٣	❖❖٠,٩٧	٤٨	❖❖٠,٩٧
٤	❖❖٠,٩٩	١٩	❖❖٠,٩٧	٣٤	❖❖٠,٩٥	٤٩	❖❖٠,٩٧
٥	❖❖٠,٩٧	٢٠	❖❖٠,٩٥	٣٥	❖❖٠,٩٧	٥٠	❖❖٠,٩٩
٦	❖❖٠,٩٦	٢١	❖❖٠,٩٦	٣٦	❖❖٠,٩٦	٥١	❖❖٠,٩٧
٧	❖❖٠,٩٧	٢٢	❖❖٠,٩٧	٣٧	❖❖٠,٩٩	٥٢	❖❖٠,٩٥
٨	❖❖٠,٩٩	٢٣	❖❖٠,٩٥	٣٨	❖❖٠,٩٦	٥٣	❖❖٠,٩٧
٩	❖❖٠,٩٦	٢٤	❖❖٠,٩٤	٣٩	❖❖٠,٩٧	٥٤	❖❖٠,٩٦
١٠	❖❖٠,٩٩	٢٥	❖❖٠,٩٦	٤٠	❖❖٠,٩٥	٥٥	❖❖٠,٩٩
١١	❖❖٠,٩٥	٢٦	❖❖٠,٩٤	٤١	❖❖٠,٩٥	٥٦	❖❖٠,٩٥
١٢	❖❖٠,٩٤	٢٧	❖❖٠,٩٩	٤٢	❖❖٠,٩٧	٥٧	❖❖٠,٩٩
١٣	❖❖٠,٩٧	٢٨	❖❖٠,٩٧	٤٣	❖❖٠,٩٤	٥٨	❖❖٠,٩٦
١٤	❖❖٠,٩٤	٢٩	❖❖٠,٩٩	٤٤	❖❖٠,٩٥	٥٩	❖❖٠,٩٧
١٥	❖❖٠,٩٥	٣٠	❖❖٠,٩٦	٤٥	❖❖٠,٩٧	٦٠	❖❖٠,٩٥

[1] تشير العلامة (❖❖) إلى أن مستوى الدلالة (٠,٠١)، فى حين تشير العلامة (❖) إلى أن مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ومن الجدول (٢) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٩٤- ٠,٩٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشرا على أن مفردات الاختبار تقيس بالفعل ما وضعت من أجلة.

- **تصحيح الاختبار**:

نظرا لأن الاختبار من الاختبارات العقلية المعرفية فهو يصحح بطريقة (٠،١) حيث يتم تقدير درجة المفحوص على مفردات الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وإعطاء الدرجة (صفر) للإجابة الخاطئة.

٢. **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (الصورة المعدلة)**: **تعريب (محمد عماد الدين ، ولويس كامل ملكية)**

- **الهدف من المقياس**:

يهدف المقياس إلى قياس الذكاء اللفظى، والذكاء العملى.

- **وصف المقياس**:

يتضمن المقياس (١٠) اختبارات فرعية، تشتمل على خمسة اختبارت لفظية هى: (المعلومات العامة ، والفهم العام ، والحساب ، والمتشابهات ، والمفردات) ، كما تشتمل على خمسة اختبارات عملية هى: (إكمال الصور ، وترتيب الصور ، ورسم المكعبات ، وتجميع الأشياء ، والمتاهات).

- **المؤشرات السيكومترية** :

نظرا لأن المقياس يعد من المقاييس ذات الشهرة العالمية ، حيث أنها استخدمت فى العديد من الدراسات والبحوث السابقة على المستويين العربى والعالمى ، فقد تم التعرف على المؤشرات السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) فى العديد من الدراسات السابقة ، مما يعطى ثقة فى استخدامة.

٣. **اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى إعداد: لوريا بندر ترجمة**: **(مصطفى فهمى ، سيد غنيم ، د.ت)**.

- **الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى الكشف عن الاضطرابات النفسية والإصابات المخية والتى تتضح من خلال التحريف فى نقل الأشكال.

- **وصف الاختبار**:

يأتى هذا الاختبار فى إطار المبدأ العام الذى تقوم علية نظرية الجشطلت وهو أن أدراك الكل سابق على أدراك الجزء ، وأن الكل أكبر من مجموع الأجزاء ويتكون الاختبار من (٦) أشكال، تطبق بطريقة فردية حيث يطلب من المفحوص إدراك تلك الأشكال من خلال رسمها مرة واحدة، ثم يطلب منه إعادة رسم الشكل من الذاكرة مرة أخرى.

- **المؤشرات السيكومترية** :

١- الأتساق الداخلى:

وفى البحث الحالى تم التعرف على صدق الاتساق الداخلى لمفردات الاختبار الست من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على مفردات الاختبار والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجة المفردة، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجة المفردة.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٥❖❖	٢	٠,٨٥❖❖	٣	٠,٨٧❖❖
٤	٠,٨٩❖❖	٥	٠,٨٨❖❖	٦	٠,٨٥❖❖

ومن الجدول (٣) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٨٥ - ٠,٨٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٢- ثبات الاختبار:

وقد تم التعرف على ثبات الاختبار باستخدام الطرق التالية:

✓ **طريقة التجزئة النصفية:** وقد قام مجدى الشحات (١٩٩٩) بإيجاد معامل الإرتباط بين نصفى الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح من أثر الطول (٠,٩٢)، كما بلغ قيمة معامل الثبات بدراسة أحمد عاشور (٢٠٠٢) بعد التصحيح من أثر الطول (٠,٩٤)، كذلك بلغت قيمة معامل الثبات بدراسة أمل عبد المحسن (٢٠٠٥) بعد التصحيح (٠,٩١).

وفى الدراسة الحالية تم التعرف على ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا (α= ٠,٨٢).

✓ **طريقة التصحيح:** ويتم تقدير درجة المفحوص على أساس درجة إتقان المفحوص فى إعادة رسم كل شكل من الأشكال، وذلك بمدى يتراوح ما بين (١ - ٥) درجات لكل شكل، ويعد المفحوص سويا إذا ما حصل على درجة كلية مقدارها (١٥+٠,٥).

- **ثانياً: الأدوات الخاصة بالتعرف على درجات المفحوصين على متغيرات الدراسة :**

١. مقياس التوجه نحو الإندماج فى المهام ذات الطبيعة الرياضية: (إعداد: الباحث)

- **الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى التعرف على التوجه نحو الإندماج فى المهمة كأحد التوجهات الدافعية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى ، وذلك فى إطار تصنيف نيكولز(Nicholls, 1989) ، حيث افترض نيكولز (Nicholls, 1989) أن مفهوم القدرة يعتمد على الهدف الذى يضعه الفرد لنفسه ، أو على مفهوم النجاح فى الموقف التعليمى؛ ومن هنا افترض نوعين من توجهات الأهداف هما: توجه الاندماج فى المهمة ، وتوجه الاندماج فى الأنا.

- **وصف المقياس :**

يتكون المقياس من (١٦) مفردة فى صورة تقرير ذاتى ثلاثى التدرج ما بين (تنطبق تماما - تنطبق أحيانا - لا تنطبق) ، كما أن المفردات جميعها فى صورة موجبة ، وتدور جميع المفردات حول مقرر الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية.

- **المؤشرات السيكومترية :**

١- صدق المقياس:

اعتمد الباحثان فى حساب صدق المقياس إلى التعرف على الأنواع التالية من الصدق:

٢- صدق المحكمين :

وقد تم عرض المقياس بعد صياغه مفردات المقياس فى صورتها الأولية والبالغ عددها (٢٠) مفردة على (١٢) من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس بهدف التحقق من مدى ملائمة مفردات المقياس لتحقيق الهدف منه، بالاضافة إلى التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة، وقد زادت نسبة الإتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس عن (٩٠٪) فيما عدا أربعه مفردات بلغ نسبة الإتفاق عليها ٣٠٪ ، وقد تم حذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس فى صورتها النهائية (١٦) مفردة .

٣- الاتساق الداخلى :

وللتعرف على صدق الإتساق الداخلى لمفردات المقياس، تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٥٥) على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم، والجدول (٤) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات مقياس التوجه نحو الإندماج فى المهام ذات الطبيعة الرياضية والمجموع الكلى للدرجات وذلك بعد حذف درجات المفردات.

المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
١	٠,٧٠٧❖❖	١٠	٠,٧٠١❖❖
٢	٠,٧٢٤❖❖	١١	٠,٧٣٢❖❖
٣	٠,٧١١❖❖	١٢	٠,٧٥١❖❖
٤	٠,٧٥٧❖❖	١٣	٠,٧٧٢❖❖
٥	٠,٧٥٤❖❖	١٤	٠,٧٨٩❖❖
٦	٠,٧٠٥❖❖	١٥	٠,٧٣٠❖❖
٧	٠,٧٤٠❖❖	١٦	٠,٧٣٢❖❖
٨	٠,٧٦٧❖❖		
٩	٠,٧٥٢❖❖		

ومن الجدول (٤) يتضح أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس والمجموع الكلى لدرجاتهم، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشرا على صدق مفردات المقياس.

٤- ثبات المقياس:

وقد تم التعرف على معاملات ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

- ✓ **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمنى أسبوعين، وقد بلغت قيمة معامل الإرتباط (٠,٩١٨)، ومنه يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- ✓ **طريقة معامل ألفا كرونباخ:** وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٩٨) مما يعد مؤشرا على ثبات المقياس.
- ✓ **طريقة التصحيح:** يأتى المقياس فى صورة تقرير ذاتى ثلاثى التدرج تتراوح درجات الطلاب على مفرداته ما بين تنطبق تماما (٣) إلى لا تنطبق(١) ، ولا يوجد درجة كلية للمقياس ، حيث تتراوح درجات المقياس ما بين (١ - ٤٨) درجة ، وفى إطار درجة قيمة الوسيط (٣٢) يتم تحديد التلاميذ والتلميذات ذوى التوجه القائم على الإندماج فى المهام ذات الطبيعة الرياضية (من هم أعلى من قيمة الوسيط).

٢. **مقياس مهارات ماوراء المعرفة**: (**إعداد**: **الباحث**)

- **الهدف من المقياس** :

يهدف المقياس إلى التعرف على مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى، وذلك فى إطار تصور سكرو ودينسون (Schraw & Dennison ,1994: 473- 475) والذى أشار إلى أن مصطلح ماوراء المعرفة ينعكس فى ثلاث من المهارات هى:

- ✓ **المعرفة عن المعرفة** وتشمل: (المعرفة التقريرية / التصريحية ، والمعرفة الإجرائية ، والمعرفة الشرطية) ، وتنظيم المعرفة وتشمل: (التخطيط، وإدارة المعلومات ، والضبط والمراقبة الذاتية ، وتصحيح أخطاء التعلم) ، والتقويم.

- **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من (٦٤) مفردة فى صورة تقرير ذاتى ثلاثى التدرج ما بين (دائما - أحيانا - نادرا) ، تدور تلك المفردات فى ثلاث أبعاد رئيسية يمثل كل منها مهارة من المهارات الرئيسية لماوراء المعرفة، ويتضمن البعد الأول " مهارة المعرفة عن المعرفة " (٢٤) مفردة تدور تلك المفردات فى إطار ثلاث أقسام هى: المعرفة التقريرية / التصريحية ، والمعرفة الإجرائية ، والمعرفة الشرطية ، ويشتمل كل قسم على (٨) مفردات ، كما يتضمن البعد الثانى " تنظيم المعرفة " (٣٢) مفردة تدور تلك المفردات فى إطار أربعة أقسام هى: التخطيط ، وإدارة المعلومات والضبط والمراقبة الذاتية، وتصحيح أخطاء التعلم ويشتمل كل قسم منها على (٨) مفردات، فى حين يتضمن البعد الثالث " التقويم" على (٨) مفردات والجدول (٥) يوضح مفردات كل بعد من أبعاد المقياس على النحو التالى:

جدول (٥): مفردات مقياس مهارات ماوراء المعرفة وأبعادة المختلفة.

البعد	المفردات
المعرفة عن المعرفة (٢٤ مفردة)	
المعرفة التقريرية/ التصريحية	١- ٨
المعرفة الإجرائية	٩- ١٦
المعرفة الشرطيه	١٧- ٢٤
تنظيم المعرفة (٣٢ مفردة)	
التخطيط	٢٥- ٣٢
إدارة المعلومات	٣٣- ٤٠
الضبط والمراقبة الذاتية	٤١- ٤٨
تصحيح أخطاء التعلم	٤٩- ٥٦
التقويم (٨ مفردات) من ٥٧ - ٦٤	

- **المؤشرات السيكومترية** :

١. صدق المقياس:

اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس إلى التعرف على الأنواع التالية من الصدق:

✓ **صدق المحكمين:**

وقد تم عرض المقياس بعد صياغه مفرداته فى صورتها الأولية والبالغ عددها (٧٢) مفردة على (١٢) من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس، بهدف التحقق من مدى ملائمة مفردات المقياس لتحقيق الهدف منه، بالاضافة إلى

التعرف على ملائمة مفردات المقياس لعينة الدراسة، وقد زادت نسبة الإتفاق بين السادة المحكمين على جميع مفردات المقياس عن (٩٠٪) فيما عدا ثمان مفردات بلغ نسبة الإتفاق عليها أقل من ٧٠٪ ، وقد تم حذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس فى صورتها النهائية (٦٤) مفردة بعد حذف المفردت التى لم يتفق عليها المحكمين.

✓ **الإتساق الداخلى:**

وللتعرف على صدق الإتساق الداخلى لمفردات المقياس وأبعادة المختلفة، تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٥٥) على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على القسم الذى تنتمى إلية المفردة بعد حذف درجة المفردة، والجدول (٦) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات مقياس مهارات ماوراء المعرفة والمجموع الكلى لدرجات البعد الذى تنتمى إلية وذلك بعد حذف درجات المفردات.

المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"	المفردة	قيمة "ر"
البعد الأول " المعرفة عن المعرفة							
المعرفة التقريرية/ التصريحية				المعرفة الإجرائية			
١	❖❖٠,٧٢٩	٥	❖❖٠,٧٢١	٩	❖❖٠,٧١١	١٣	❖❖٠,٧٣٣
٢	❖❖٠,٧١٠	٦	❖❖٠,٧٨٢	١٠	❖❖٠,٧٠٠	١٤	❖❖٠,٧٩١
٣	❖❖٠,٧٠١	٧	❖❖٠,٧٠١	١١	❖❖٠,٧٢١	١٥	❖❖٠,٧٠٥
٤	❖❖٠,٧٢٠	٨	❖❖٠,٧٢٢	١٢	❖❖٠,٧٠٣	١٦	❖❖٠,٧٧١
المعرفة الشرطية							
١٧	❖❖٠,٧١٩	١٨	❖❖٠,٦٩٩	١٩	❖❖٠,٧٢٢	٢٠	❖❖٠,٧٢١
٢١	❖❖٠,٧٨٢	٢٢	❖❖٠,٧٩٢	٢٣	❖❖٠,٧٢٦	٢٤	❖❖٠,٧٠٨
البعد الثانى " تنظيم المعرفة"							
التخطيط				إدارة المعلومات			
٢٥	❖❖٠,٧٥٥	٢٩	❖❖٠,٧٢٩	٣٣	❖❖٠,٧٩٢	٣٧	❖❖٠,٧٣١
٢٦	❖❖٠,٧٥٢	٣٠	❖❖٠,٧٥٦	٣٤	❖❖٠,٧٥٩	٣٨	❖❖٠,٧٤٣
٢٧	❖❖٠,٧٥١	٣١	❖❖٠,٧٤٧	٣٥	❖❖٠,٧٤٣	٣٩	❖❖٠,٧٤٣
٢٨	❖❖٠,٧٢١	٣٢	❖❖٠,٧٨١	٣٦	❖❖٠,٧٤٠	٤٠	❖❖٠,٧٤٩
الضبط والمراقبة الذاتية				تصحيح أخطاء التعلم			
٤١	❖❖٠,٧٢١	٤٥	❖❖٠,٧٢٠	٤٩	❖❖٠,٨١١	٥٣	❖❖٠,٧٥١
٤٢	❖❖٠,٧٥٢	٤٦	❖❖٠,٧٤١	٥٠	❖❖٠,٧٦٨	٥٤	❖❖٠,٨٠١
٤٣	❖❖٠,٧٢٤	٤٧	❖❖٠,٧٢٩	٥١	❖❖٠,٧٦٠	٥٥	❖❖٠,٧٨٩
٤٤	❖❖٠,٧٥٢	٤٨	❖❖٠,٧١٠	٥٢	❖❖٠,٧٩٠	٥٦	❖❖٠,٧١٩
البعد الثالث " التقويم"							
٥٧	❖❖٠,٧١٠	٥٨	❖❖٠,٧١٩	٥٩	❖❖٠,٧٨٨	٦٠	❖❖٠,٧٦١
٦١	❖❖٠,٨٠١	٦٢	❖❖٠,٨١٩	٦٣	❖❖٠,٧٥١	٦٤	❖❖٠,٧٠١

ومن الجدول (٦) يتضح أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس والمجموع الكلى لدرجاتهم للقسم الذى تنتمى إلية المفردة وذلك بعد حذف قيمة المفردة، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعد مؤشرا على صدق مفردات المقياس، وأنها تعبر عن محتوى القسم الذى تنتمى إليه.

كما تم حساب قيم معاملات إرتباط مجموع درجات أقسام المقياس المختلفة ومجموع درجات الأبعاد التى تنتمى إليها بعد حذف درجة القسم، والجدول (٧) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٧). معاملات إرتباط مجموع درجات أقسام مقياس مهارات ماوراء المعرفة ومجموع درجات الأبعاد التى تنتمى إليها بعد حذف درجة القسم.

القسم	قيمة "ر"	القسم	قيمة "ر"
المعرفة التقريرية/ التصريحية	٠,٧٨٣ ❖❖	المعرفة الإجرائية	٠,٧٩٦ ❖❖
المعرفة الشرطية	٠,٧٩٢ ❖❖	التخطيط	٠,٧٩٩ ❖❖
إدارة المعلومات	٠,٧٨١ ❖❖	الضبط والمراقبة الذاتية	٠,٧٢٩ ❖❖
تصحيح أخطاء التعلم	٠,٧٨٨ ❖❖		

من الجدول (٧) يتضح أن قيم معاملات إرتباط مجموع درجات أقسام المقياس المختلفة ومجموع درجات الأبعاد التى تنتمى إليها جميعها داله عند مستوى (٠,٠١) وتتراوح ما بين (٠,٧٢٩- ٠,٧٩٩)، مما يعد مؤشرا على صدق أقسام المقياس وأنها تعبر عن البعد الذى تنتمى إليه.

كما تم حساب قيم معاملات إرتباط مجموع درجات أبعاد المقياس الثلاث والمجموع الكلى لدرجات المقياس، وذلك بعد حذف درجة البعد، والجدول (٨) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (٨). معاملات إرتباط مجموع درجات أبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة والمجموع الكلى للدرجات بعد حذف درجة البعد.

البعد	معامل الإرتباط
المعرفة عن المعرفة	٠,٨١٢ ❖❖
تنظيم المعرفة	٠,٨٢٥ ❖❖
التقويم	٠,٨٠٢ ❖❖

ومن الجدول (٨) يتضح أن قيم معاملات إرتباط مجموع درجات أبعاد المقياس الثلاث والمجموع الكلى لدرجات المقياس داله عند مستوى (٠,٠١) وتتراوح ما بين (٠,٨٠٢- ٠,٨٢٥)، مما يعد مؤشرا على صدق أبعاد المقياس.

٢. ثبات المقياس:

وقد تم التعرف على معاملات ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

✓ طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

وذلك بتطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمنى أسبوعين، والجدول (٩) يوضح قيم معاملات إرتباط درجاتهم فى مرتى التطبيق على النحو التالى:

جدول (٩). معاملات إرتباط درجات أفراد العينة الإستطلاعية على مقياس مهارات ماوراء المعرفة خلال مرتين للتطبيق كمؤشرا على الثبات.

أقسام المقياس وأبعادة	قيمة معامل الإرتباط	أقسام المقياس وأبعادة	قيمة معامل الإرتباط
المعرفة التقريرية/ التصريحية	٠,٩٩٢ ❖❖	الضبط والمراقبة الذاتية	٠,٩١٣ ❖❖
المعرفة الشرطية	٠,٩٢١ ❖❖	تصحيح أخطاء التعلم	٠,٩٢٣ ❖❖
المعرفة الإجرائية	٠,٩٣٠ ❖❖	المعرفة عن المعرفة	٠,٩٧٣ ❖❖
التخطيط	٠,٩٢٢ ❖❖	تنظيم المعرفة	٠,٩٨٢ ❖❖
إدارة المعلومات	٠,٩٠١ ❖❖	التقويم	٠,٩٧٥ ❖❖

ومن الجدول (٩) يتضح أن قيم معاملات إرتباط مجموع درجات أبعاد وأقسام المقياس المختلفة خلال مرتين للتطبيق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتتراوح ما بين (٠,٩٠١- ٠,٩٩٢) مما يعد مؤشرا على ثبات المقياس.

✓ **طريقة معامل ألفا كرونباخ:**

وقد قام الباحثان بالتعرف على ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والجدول (١٠) يوضح قيم معاملات الثبات لأقسام المقياس وأبعادة المختلفة على النحو التالى:

جدول (١٠). قيم معاملات الثبات لأقسام وأبعاد مقياس ماوراء المعرفة بطريقة ألفا كرونباخ.

أقسام المقياس وأبعادة	معامل ألفا	أقسام المقياس وأبعادة	معامل ألفا
المعرفة التقريرية/ التصريحية	٠,٧٥٦	الضبط والمراقبة الذاتية	٠,٧١٣
المعرفة الشرطية	٠,٧٢١	تصحيح أخطاء التعلم	٠,٧١١
المعرفة الإجرائية	٠,٧١٠	المعرفة عن المعرفة	٠,٧٧٨
التخطيط	٠,٧٢١	تنظيم المعرفة	٠,٧٧٢
إدارة المعلومات	٠,٧٠١	التقويم	٠,٧٧٩

ومن الجدول (١٠) يتضح أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ مرتفعة وتتراوح ما بين (٠,٧٠١- ٠,٧٧٩) مما يعد مؤشرا على ثبات المقياس.

✓ **طريقة التصحيح:**

يأتى المقياس فى صورة تقرير ذاتى ثلاثى التدرج تتراوح درجات الطلاب على مفرداته ما بين دائما (٣) إلى نادرا (١)، ولا يوجد درجة كلية للمقياس.

- **إجراءات الدراسة**:

يمكن تقسيم إجراءات الدراسة إلى مرحلتين أساسيتين بناء على طبيعة الإجراءات المتبعة والهدف منها، وذلك على النحو التالى:

- **المرحلة الأولى**:

ويمكن تسميتها بالمرحلة التمهيدية أو مرحلة الإعداد، والهدف من تلك المرحلة هو تقينين أدوات الدراسة، وتشخيص وتحديد تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى ممن يعانون من صعوبات فى تعلم مقرر الحساب، وقد سارت إجراءات تلك المرحلة على النحو التالى:

١. إعداد أداتا الدراسة وهما: مقياس التوجه نحو الإندماج فى المهام ذات الطبيعة الرياضية، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة وذلك بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والأدوات السابق إعدادها فى تلك الدراسات، وفى حدود علم الباحث لا توجد دراسة سابقة أعدت أدوات يمكن استخدامها بالدراسة الحالية.

٢. اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية والبالغ عددهم (ن=٥٥) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، بمتوسط عمر زمنى (١١,٦١) سنه وإنحراف معيارى (٠,٩١٣)، وقد تم اختيار العينة بصورة عشوائية.

٣. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف تقنينها وكذلك تقنين الأدوات الخاصة بعملية تشخيص ذوى صعوبات التعلم.

٤. اختيار عينة الدراسة فى صورتها الأولية والتى تكونت من (٤٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى للعام الدراسى ٢٠١١- ٢٠١٢م بإدراتى بنها التعليمية، وكفر شكر التعليمية بمتوسط عمر زمنى (١١,٥٢٣) سنه وإنحراف معيارى (٢,٥٢)، وقد تم اختيارها بصورة عشوائية.

٥. تشخيص وتحديد تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى والذين يعانون من صعوبات فى تعلِم مقرر الرياضيات، وذلك فى إطار محكات التشخيص المتعارف عليها دوليا وهى:

- ✓ **محك التباعد:** ويتضمن محك التباعد بين جانبين أساسيين هما: التباعد الخارجى بين الذكاء والتحصيل الدراسى، والتباعد الداخلى بين درجات الذكاء اللفظى، ودرجات الذكاء العملى لمقياس وكسلر للأطفال (النسخة المعدلة).
- ✓ **محك الإستبعاد:** ويقوم هذا المحك على استبعاد المفحوصين الذين يعانون من مشكلات أسرية وإعاقات بدنية، كما تم تطبيق مقياس بندر جشطلت البصرى – الحركى ، وذلك لاستبعاد الحالات التى تعانى من اضطرابات نفسية وإنفعالية شديدة.

٦. تحديد عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى ممن يعانون من صعوبات فى تعلم مقرر الرياضيات.

- **المرحلة الثانية**:

ويمكن تسميتها بالمرحلة الأساسية ، والتى تهدف إلى تطبيق برنامج الدراسة والتوصل إلى النتائج، وقد سارت إجراءات تلك المرحلة على النحو التالى:

٧. تطبيق برنامج الدراسة على عينة التلاميذ والتلميذات ذوى صعوبات تعلم الرياضيات (ن= ٦٤) خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى (٢٠١١ - ٢٠١٢).

٨. استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق بين درجات التلاميذ والتلميذات فى كل من التطبيقين القبلى والبعدى لأبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة المستخدم ، وكذلك حساب حجم التأثير (مربع إيتا) للتعرف على فعالية البرنامج المستخدم وحجم تأثيرة.

٩. إعادة تطبيق مقياس مهارات ماوراء المعرفة بعد فترة زمنية (٤٥ يوماً) ، وذلك للتعرف على الأثر طويل المدى للبرنامج وفعاليته، كما تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق بين درجات التلاميذ والتلميذات فى كل من التطبيقين البعدى والتتابعى لأبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة المستخدم ، وكذلك حساب حجم التأثير (مربع إيتا) للتعرف على الأثر المستمر للبرنامج المستخدم وحجم تأثيرة.

١٠. تفسير النتائج المتحصل عليها ومناقشتها، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

- **برنامج الدراسة**:

وصف البرنامج: تضمن برنامج الدراسة ٢٦ جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، بالإضافة إلى ثلاث جلسات هى: جلسة افتتاحية للتعارف وتمهيد للبرنامج (الجلسة الاولى)، بالاضافة إلى جلستين ختاميتين هدفا إلى تقييم البرنامج المقدم من جانب التلاميذ وأبداء الأراء حول الأنشطة التى تم تقديمها، وقد أستغرقت الجلسة الواحدة ما بين (٥٠ . ٨٠) دقيقة يوجد خلالهما ١٥ دقيقة للراحة.

الهدف من البرنامج: ويهدف البرنامج إلى إكساب تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الايتدائى خصائص التوجه القائم على الإتقان، والتعرف على أثر البرنامج المعد فى مهارات ماوراء المعرفة لديهم.

الفنيات المستخدمة فى البرنامج: وقد تم الاعتماد على مجموعة من الفنيات تتمثل فى:

١. اسلوب القصة من خلال عرض مجموعة من القصص المصورة المرتبطة بموضوع الجلسة فى بداية كل جلسة من الجلسات لمدة ١٥ دقيقة، وذلك باستخدام برنامج (Power Point)، وجهاز Video- Projector.

٢. أسلوب التعلم عن طريق الإنموذج: وذلك من خلال عرض المعلم/ المعلمة لنموذج تدريبى أمام التلاميذ يدور حول اكساب التلاميذ موضوع الجلسة وذلك لمدة تتراوح ما بين (١٥ - ٢٠) دقيقة على حسب طبيعة موضوع الجلسة.

٣. اسلوب التعلم التعاونى والعمل فى مجموعات صغيرة: وذلك من خلال تقسيم التلاميذ والتلميذات إلى مجموعات صغيرة يتراوح عددها من (٨ـ١٠) من التلاميذ والتلميذات، وذلك بإختلاف المدرسة محور التطبيق وتوزيع العمل على أفراد المجموعة الواحدة، وتبادل الأدوار فيما بينهم، وقد تراوح مدة العمل (٢٠. ٣٠) دقيقة.

٤. الواجبات المنزلية: وذلك من خلال تكليف التلاميذ والتلميذات ببعض الأعمال المنزلية فى محاولة لخلق نوع من التواصل والاستمرارية فى تحقيق أهداف البرنامج.

٥. التغذية الراجعة المباشرة والمرجأة، والتعزيز الموجب: وذلك فى محاولة لتنشيط التلاميذ والتلميذات، ومن ثم استمرارية التفاعل الجيد والإيجابى داخل حجرة الدراسة، وفى ذات الوقت معالجة للإخطاء التى قد تنجم عن ممارسات التلاميذ، وتأكيداً على الإيجابيات.

- **نتائج الدراسة**:

يتناول الجزء التالى اختبار فروض الدراسة، ورصد النتائج المتحصل عليها ومناقشتها، على النحو التالى:

- **الفرض الأول**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى على أبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة (المعرفة عن المعرفة - تنظيم المعرفة - تقويم المعرفة) بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق بين التطبيقين القبلى والبعدى، والجدول (١١) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (١١). دلالة وإتجاة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف السادس الإبتدائى على أبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة بين التطبيقين القبلى والبعدى.

المتغير	التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
أولاً: المعرفة عن المعرفة:								
المعرفة التقريرية التصريحية	القبلى	٦٤	١٠,٩٦٨	٢,٠٩١	١٦,٠٥٣	١٢٦	٠,٠١	٠,٦٧٢
	البعدى	٦٤	١٨,٠٢	١,٩٨٢				
المعرفة الإجرائية	القبلى	٦٤	١١,٧١	٣,٦١٢	١٨,٦٣٥	١٢٦	٠,٠١	٠,٧٣٤
	البعدى	٦٤	١٩,٦٢١	٢,٥١٥				
المعرفة الشرطية	القبلى	٦٤	١٢,٠٩٢	٣,٧٢١	١٣,٨٢٢	١٢٦	٠,٠١	٠,٦٠٣
	البعدى	٦٤	١٩,٧٢٦	٣,٠٠١				
مجموع درجات بُعد المعرفة عن المعرفة	القبلى	٦٤	٣٥,٨٧٢	٣,٧٢٩	١٥,٦٣٥	١٢٦	٠,٠١	٠,٦٥٩
	البعدى	٦٤	٥٧,٨٣٧	٣,٠٠١				
ثانيا: تنظيم المعرفة:								
التخطيط	القبلى	٦٤	٨,٨٢	٢,٨٧١	١٢,٤١٠	١٢٦	٠,٠١	٠,٥٥
	البعدى	٦٤	١٩,٧٦١	٢,٥٢٧				
إدارة المعلومات	القبلى	٦٤	٨,٩٢٨	٣,٧٦٢	١,٢٢٢	١٢٦	لا توجد فروق داله	
	البعدى	٦٤	٩,٠٠١	٢,٧٦٥				
الضبط والمراقبة الذاتية	القبلى	٦٤	٨,٦٥٢	٢,٨٧١	٤,٣٥٢	١٢٦	٠,٠١	٠,١٢٩
	البعدى	٦٤	١٠,٨٧٢	٢,٧٣٥				
تصحيح إخطاء التعلم	القبلى	٦٤	٩,٥٣٩	٤,٨٢٧	٠,٥٦٢	١٢٦	لا توجد فروق داله	
	البعدى	٦٤	٩,٧٢٥	٣,٧٥٣				
مجموع درجات بعد تنظيم المعرفة	القبلى	٦٤	٣٦,٢٠١	٥,٧٦٢	٩,٨٦٩	١٢٦	٠,٠١	٠,٤٣٦
	البعدى	٦٤	٧٨,٢٥٧	٤,٦٥٢				
ثالثا: تقويم المعرفة.	القبلى	٦٤	١٠,٢٧	٣,٥٢٦	٠,٨٢٩	١٢٦	لا توجد فروق داله	
	البعدى	٦٤	١٠,٠٩١	٢,٧٦٢				

ومن الجدول (١١) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى صعوبات تعلم مقرر الرياضيات فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس مهارات ماوراء المعرفة لصالح التطبيق البعدى، وذلك فى جميع أبعاد ومهارات

ماوراء المعرفة، فيما عداً مهارة إدارة المعلومات، ومهارة تصحيح أخطاء التعلم ومهارةٍ تقويم المعرفة، كما تراوح حجم التأثير ما بين (١٢,٩٪ ، ٧٣,٤٪) مما يعد مؤشرا على تأثير البرنامج المقترح والقائم على التوجه نحو الإندماج بالمهمة فى تحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- **الفرض الثانى**:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف السادس الإبتدائى على أبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة (المعرفة عن المعرفة- تنظيم المعرفة- تقويم المعرفة) بين التطبيقين البعدى والتتابعى.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتعرف على دلالة وإتجاة الفروق بين التطبيقين البعدى، والتتابعى والجدول (١٢) يوضح ذلك على النحو التالى:

جدول (١٢). دلالة وإتجاة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى على أبعاد مقياس مهارات ماوراء المعرفة بين التطبيقين البعدى والتتابعى.

المتغير	التطبيق	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أولا: المعرفة عن المعرفة:							
المعرفة التقريرية التصريحية	البعدى	٦٤	١٨,٠٢	١,٩٨٢	٠,٢٣١	١٢٦	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
	التتابعى	٦٤	١٨	٢,٠٠٢			
المعرفة الإجرائية	البعدى	٦٤	١٩,٦٢١	٢,٥١٥	٠,٣٥٢	١٢٦	
	التتابعى	٦٤	١٩,٠٠١	٣,٨٣٩			
المعرفة الشرطية	البعدى	٦٤	١٩,٧٢٦	٣,٠٠١	١,١١٠	١٢٦	
	التتابعى	٦٤	١٨,٨٢٩	٣,٨٣٢			
مجموع درجات بُعد المعرفة عن المعرفة	البعدى	٦٤	٥٧,٨٣٧	٣,٠٠١	١,٢١٢	١٢٦	
	التتابعى	٦٤	٥٦,٩٩٢	٣,٩٢٧			
ثانياً: تنظيم المعرفة:							
التخطيط	البعدى	٦٤	١٩,٧٦١	٢,٨٧١	٠,١٣٧	١٢٦	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
	التتابعى	٦٤	١٩,٦٢٥	٣,٢٧١			
الضبط والمراقبة الذاتية	البعدى	٦٤	١٠,٨٧٢	٢,٨٧١	١,٢١٣	١٢٦	
	التتابعى	٦٤	٩,٩٩٢	٣,٧٣٢			
مجموع درجات بعد تنظيم المعرفة"	البعدى	٦٤	٧٨,٢٥٧	٤,٦٥٢	٠,٢٧٢	١٢٦	
	التتابعى	٦٤	٧٨,١٢٩	٥,٦٢٧			

ومن الجدول (١٢) يتضح أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين موسطات درجات تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى صعوبات التعلم فى التطبيقين البعدى والتتابعى على مقياس مهارات ماوراء المعرفة، مما يعد مؤشرا على فعالية البرنامج المقترح والقائم على التوجه نحو الإندماج فى المهمة وأثرة طويل المدى فى تحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

من العرض السابق لنتائج التحليل الإحصائى لفرضى الدراسة تجدر الإشارة إلى الدور الهام الذى تلعبه التوجهات الدافعية للتلاميذ وخصوصا التوجة

القائم على الإندماج بالمهمة فى تحسين مهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى من ذوى صعوبات التعلم.

وتتفق تلك النتيجة ودراسة كل من:(Countinho,2006; Desoete,2009; Lindsay,2010) ودراسه(هانم الشربينى، والفرحاتى محمود،٢٠٠٤) والتى أشارت نتائجهم فى مجملها إلى أن هناك علاقات إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أهداف الإنجاز ومهارات ماوراء المعرفة، كما أمكن التنبؤ بمهارات ماوراء المعرفة من خلال أهداف الإنجاز.

ويمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار خصائص التوجه القائم على الإندماج فى المهمة، حيث يدفع التوجه القائم على الإندماج فى المهمة بالفرد إلى بذل مزيدٍ من الجهد والمثابرة عند تناول المواد الصعبة والغامضة كمادة الرياضيات، كما أنه يدفع به إلى تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل فى التعلم، والسعى نحو الفهم والبحث عن عامل المعنى، كما أنه يزيد من القدرة على التحدى ومواجهة المواقف الغامضة، وينعكس ذلك فى تحسين مهارات ماوراء المعرفة من خلال زيادة خبرات التلاميذ ووعيهم بالخصائص المرتبطة بطعبية معلوماتهم ومعارفهم ومهاراتهم، وزيادة قدرتهم على إدراك العمليات المعرفية وما يتم تعلمة، وقدرتهم على التخطيط الجيد أثناء سعيهم نحو تحقيق أهدافهم.

كما يمكن تفسِير تلك النتيجة فى إطار دور الوسيط الذى تلعبه التوجهات الدافعية وخصوصا التوجه القائم على الإندماج فى المهمة، حيث يلعب التوجه القائم على الإندماج فى المهمة دور الوسيط بين القدرة العقلية العامة للفرد و ماوراء المعرفة من جانب، ودور الوسيط بين القدرة العقلية العامة والأداء الأكاديمى من جانب أخر (Dweck & Leggett,2000) ، ومن المتعارف عليه أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يعانون من نقص فى قدراتهم العقلية العامة فهم يتسمون بقدرة عقلية عامة متوسطة أو فوق المتوسطة مما يؤهلهم للإندماج فى المهمة بسهولة، وينعكس ذلك فى زيادة وعيهم بطبيعة المهمة التى يتعاملون معها، وزيادة قدرتهم على التخطيط الجيد للمعلومات المعطاة.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة فى إطار إرتباط التوجه القائم على الإندماج فى المهمة بالإعزاءات السببية الداخلية، حيث أشار دويك وشيو (Dweck & Chiu, 1993) إلى أنه يوجد نمطان من السلوك داخل حجرات الدراسة يرتبطا بشكل مباشر بنمطى توجهات الإنجاز هما: سلوك العجز، وسلوك التمكن، حيث يرتبط نمط العجز بالدرجات المنخفضة من الإصرار فى مواجهة الفشل، وتجنب الظهور بمظهر الدونية أمام الآخرين، والمعارف الذاتية السالبة كإعزاءات الفشل إلى نقص القدرة، والاعتقاد فى ثبات القدرة منذ الميلاد، فى حين يرتبط نمط التمكن بالدرجات المرتفعة من الإصرار، وبذل مزيد من الجهد فى مواجهة المهام المختلفة، وكذلك يرتبط بالاعتقاد فى أن القدرة العقلية قابلة للنمو والتطور فى ضوء الخبرات والمهارات المختلفة التى يكتسبها أو يمر بها الفرد.

كما يمكن القول أن ذلك الأثر الواضح للتوجه القائم على الإندماج بالمهمة قد ظهر بشكل فعال فى مهارة المعرفة حول المعرفة، ومهارتى التخطيط، وضبط

ومراقبة الذات كشكلين من مهارة تنظيم الذات، وفى هذا الإطار ويشير فينمان وأخرون (Veenman, et al., 1997) إلى أن مهارات ماوراء المعرفة ترتبط بقوة بالتعلم الناجح، كما أن مهارات ماوراء المعرفة تعد واحدة من المؤثرات الأساسية فى تعلم الطلاب، ويرتبط التعلم الناجح " القائم على الإندماج فى المهمة بالاعتقاد فى أن القدرة على التعلم يمكن زيادتها وتحسينها عن طريق بذل مزيد من الجهد وتجريب الأشياء الجديدة الغير مألوفة، وينعكس ذلك فى الإعتماد على الذات والتعرف المهارات الخاصة التى يمتلكها الفرد، وطرق تفكيرة وقدراته أثناء عملية التعلم، وكذلك التعرف على الكيفية التى تستخدم بها استراتيجيات التعلم المختلفة واللازمه لإنجاز مهام التعلم المختلفة بنجاح، وكذلك زيادة وعى الفرد فى التعرف على الخبرات والمعارف التى تتعلق بمتى ولماذا تكون الاستراتيجية المستخدمة فاعلة، كما أن التوجه القائم على الإندماج فى المهمة يتضمن زيادة رغبة فى تنمية ذاته عن طريق اكتساب المهارات الجديدة، وتحسين الكفاءة الذاتية، وينعكس ذلك فى زيادة قدرة الفرد على وضع الخطط والأهداف وتحديد مصادر التعلم الرئيسية، وزيادة وعيه بما يستخدمة من استراتيجيات للتعلم والكيفية التى توظف فيها.

كما يمكن تفسير عدم ظهور تأثير للبرنامج المقترح والقائم على التوجه نحو الإندماج بالمهمة فى مهارات إدارة المعلومات، وضبط ومراقبة الذات، وتقويم المعرفة، فى إطار خصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة وطبيعتها، فعينة الدراسة تتضمن مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الإبتدائى "مرحلة الطفولة "، كما أن عينة الدراسة تضم عينة من ذوى صعوبات التعلم وبالتالى فخبراتهم التعليمية محدودة، كما أن خبراتهم المعرفية لم تنضج بالقدر الكاف، ومن ثم فالتلاميذ والتلميذات الذين يمثلون عينة الدراسة تنقصهم المهارات اللازمة لإدارة المعلومات المكتسبة، والتى يتم تناولها فى مقرر الرياضيات، كما تنقصهم القدرة على تقويم تلك المعرفة وتحليل الأداء.

كما يمكن تفسير ذلك فى إطار ما ذكرة ميلر وميرسير (Miller & Mercer, 1997) أن صعوبات تعلم الرياضيات عادة ما تبدأ فى سن المدرسة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وتصل إلى المرحلة الجامعية، وأن ذوى صعوبات تعلم الرياضيات يتقدمون بمعدل واحد لكل عامين دراسيين.

- **توصيات الدراسة** :

وفى إطار ما قدمته الدراسة الحاليه من إطار نظرى، وما تم استعراضة من دراسات سابقة وبحوث، وما توصلت إليه من نتائج، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية، ولأولياء الأمور تتمثل فى الآتى:

- يجب توجية إنتباه المعلمين وأولياءِ الأمور إلى الدور المهم الذى تلعبه التوجهات الدافعية للأبناء وخصوصا التوجهِ نحو الإندماج فى المهمة عند التعامل مع المواد الدراسية المختلفة وخصوصا ذات الطبيعة العلمية، وذلك من خلال السعى الدائم إلى التعرف على التوجهات الدافعية للأبناء ومساعدتهم من خلال التدريب والإرشاد على التوجه نحو الإندماج فى المهمة وكذلك توجيه إنتباههم إلى الدور الذى تلعبة مهارات ماوراء المعرفة فى تحسين الأداء الأكاديمى للتلاميذ.

- يجب تربية الأبناء على الاستقلال فى الرأى وحرية التعبير، والنظرة الناقدة الفاحصة للأشياء القائمة على استخدام الدليل والبرهان فى إطار مناخ بيئى وأسرى يقوم على التسامح وتقبل الرأى والرأى الآخر.
- يجب العمل على اشباع ميول واهتمامات الأبناء فى سياق اجتماعى وأكاديمى يقوم على التقبل والتسامح، وتدريب الأبناء على الإصرار والمثابرة والتحدى وتحمل الغموض ومواجهته بهدف اكسابهم القدرة على العمل الجادة القائم على بذل مزيد من الجهد وإتقان المادة المتعلمة وفهمها.

- **دراسات مقترحة وبحوث** :

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يُوصي بإجراء الدراسات و البحوث الآتية:

- إعادة إجراء الدراسة الحالية من خلال التدريب على مجموعة من الأنشطة العامة والدراسية القائمة على الإندماج فى المهام الدراسية المختلفة فى زيادة إيجابية التوافق النفسى.
- إعادة إجراء الدراسة الحالية على عينات من المراهقين والبالغين وخصوصاً طلاب مرحلة الثانوية العامة بهدف اكسابهم القدرة على الإندماج فى المهام التعليمية المختلفة، ومهارات ماوراء المعرفة.

- **مراجع الدراسة**:

١. أحمد عواد إبراهيم (١٩٨٨). مدى فاعلية برنامج تدريبى لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأبتدائية، **رسالة ماجستير (غير منشورة)**، كلية التربية ببنها.

٢. أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠١). الإدراك البصرى لدى ذوى صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد (٣)، المجلد الثانى، ص ص: ١- ١٦.

٣. أنور محمد الشرقاوى (١٩٩١). التعلم " نظريات وتطبيقات". الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤. بدر عمر العمر (١٩٨٧). دراسة مسحية للدافعية لدى طلاب جامعة الكويت، **مجلة العلوم الإجتماعية - جامعة الكويت**، المجلد ١٥، العدد ٤، ص ص ٧٥- ٩٥.

٥. حمدى على الفرماوى (٢٠٠٢). فاعلية تدريب تلاميذ المرحلة الإبتدائية على مهارات الميتا معرفية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٣٦، مكتبة الإنجلو المصرية.

٦. خديجة أحمد السباعى (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم: أسسها ونظرياتها وتطبيقاتها**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٧. ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز" نماذج ودراسات معاصرة"** القاهرة: عالم الكتب.

٨. سيد أحمد عثمان (١٩٩٠). **صعوبات التعلم**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩. عبدالناصر أنيس عبدالوهاب (٢٠٠٣). **الصعوبات الخاصة فى التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية**، الطبعة الأولى، الأسكندرية: مكتبة دار الوفاء.

١٠. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. **سلسلة علم النفس المعرفى**، العدد الرابع، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١١. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف، والتشخيص، والعلاج، **سلسلة علم النفس المعرفى**، العدد السابع، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٢. مجدي محمد الشحات(١٩٩٩). تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١٣. محبات أبو عميرة (٢٠٠١). **الإبداع فى تعليم الرياضيات**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
١٤. محمد أمين المفتى (٢٠٠٧). الرياضيات وتكوين العقل الجمعى وتنمية التفكير التعاونى **المؤتمر العلمى السابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، ص ص: ١٤- ٢١.
١٥. نبيل محمد زايد (٢٠٠٥). العلاقات السببية بين أبعاد الضبط المدرك وأفعال وإنفعالات الدافعية الداخلية والخارجية لتلاميذ رابعة وخامسة إبتدائى بإستخدام نموذج المعادلة البنائية، **المؤتمر العلمى الثالث (الإنماء النفسى التربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة)**، كلية التربية- جامعة الزقازيق، ص ص١٤٧- ٢٢٨.
١٦. نادية السيد الحسينى (٢٠٠١). علاقة توجهات أهداف الإنجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ماوراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، العدد ٢٥(٣)، ص:ص ١٦١- ١٩٤.
١٧. هانم أبوالخير الشربينى، والفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤). علاقة مهارات ماوراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات فى التعليم الجامعى**، العدد السابع، مركز تطوير التعليم الجامعى: جامعة عين شمس، ص:ص ١٠٠- ١٤٨.
١٨. هويدا حنفي محمود (١٩٩٢). برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي" دراسة تجريبية"، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
١٩. يوسف محمود قطامى (١٩٩٠). تفكير الأطفال: تطورة وطرق تعلمة. عمان: الدار الأهلية للنشر والتوزيع.
20. AbuHilal, M. and Alhatib, S.(2011). Structural Relations among Goal Orientations, Self-Efficacy, Metacognition and Achievement: Invariance Across Gender, **Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University**, Pp. 1- 14.
21. Al-Emadi, A. (2001). The Relationships Among Achievement, Goal Orientation and Study Strategies, **Journal of Social Behavior and Personality**, Vol. 29 (8), Pp. 823-832.
22. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 84(1), Pp. 126- 127.
23. Annpoynter, B.(1998). A comparison of the Effects of Test-Taking Strategy Instruction on Goal Orientation, Self-Efficacy, and Test Anxiety Between Secondary Students with and Without Learning Disabilities in Different Learning Environment, Ph.D, the Oklahoma State University.
24. Anthony, M.,(1996). Effects of Goal Orientation on Metacognitive Activity, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April8-12), Pp1-30.
25. Borkowski, J.; Carr,M. and Pressely, M.(2000). Spontaneous Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory, **Journal of Intelligence**, Vol. 11(1), Pp. 61- 75.
26. Cocks, R., and Watt, H.,(2004). Relationships among Perceived Competence, Intrinsic Value and Mastery Goal Orientation in

English and Maths, **the Journal of Australian Educational Researcher**, Vol. 31(2), Pp 81-112.
27. Countinho, S.(2006). A Model of Metacognition, Achievement Goal Orientation, Learning Style, and Self-Efficacy, **Ph.D**, Northern Illinois University.
28. Cowan, I.(2002). Multiple Goal Orientations and Metacognition in Middle Students, **M.D**, Mount Saint Vincent University.
29. Desoete, A.,(2001). Off-Line Metacognition in Children with Mathematics Learning Disabilities, **Ph.D**., University of Gent (Belgium).
30. Desoete, A. (2008). Co-Morbidity in Mathematical Learning Disabilities: Rule or Exception?. **The Open Rehabilitation Journal**, Vol.1(1), Pp.15-26.
31. Dweck, C. & Chiu, C. (1993). Implicit Theories: Individual Differences in the Likehood and Meaning of Dispositional Interference**, Journal of Personality & Social Psychology**, Vol. 19, Pp. 644-656.
32. Dweck, C. & Leggett, E. (2000). Intergrating and Motivational factors in Deppression: Initial Tests of a Goal Orientation Approach, **Journal of Personality & Social Psychology**, Vol. 74, Pp. 139-158.
33. Ellis-O'Quinn,A.(2011). An Ex Post Facto Study of First-Year Student Orientation as An Indicator of Student Success at A Community College, **Ph.D**, Old Dominion University.
34. Elliot, J. (1999). Achievement Goals and Approach-Avoidance Motivation**. Journal of Educational Psychologist**, Vol.34 (1), Pp. 169-189.
35. Elliot, J., & Dweck, S. (1988). Goals: An approach to Motivation and Achievement. **Journal of Personality and Social Psychology,** Vol. 54(1),Pp. 5-12.
36. Emerick, L. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted Student Perceptions of Factors that Resaves the Pattern, **Journal of Gifted Child Quarterly**, Vol. 36, Pp. 140-146.
37. Flavell, H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **Journal of American Psychologist**, Vol. 34(1), Pp. 906 – 911
38. Ford, J.; Smith, E.; Weissbein,d.; Gully, S. & Salas,E.(1998). Relations of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer, **Journal of Applied Psychology**, Vol 83(2). Pp. 218- 233.
39. Frick, P.; Loeber, R. & Chirst, M. (1991). Academic Underachievement and Motivation**, Journal of Counseling and Clinical Psychology,** Vol. 59, Pp. 184-194.
40. Harrison, C. (1991). Metacognition and Motivation**, Journal of Reading Improvement,** Vol. 28(1), Pp. 35- 39.

41. Geary, C., Hamson, O., & Hoard, K. (2000). Numerical and Arithmetical Cognition: A longitudinal study of Process and Concept Deficits in Children with Learning Disability. **Journal of Experimental Child Psychology**, Vol. 77, Pp. 236-263.
42. Gonzalez, A.; Greenwood, G. & WenHsu, J. (2001). Undergraduate Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles, **Ph.D**, University of Capella.
43. Gonzalez, J. & Espinel, A.(2002). Strategy Choice in Solving Arithmetic word problems: Are There Differences Between Students with Learning Disabilities, and Typical Achievement Students?, **Journal of Learning Disability Quarterly**, Vol.25 (2). Pp.113-122.
44. Gottfried, E. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Juror High School Students, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 77(6), Pp. 631-645.
45. Gregoire, J. and Desoete, A.(2009). Mathematical Disabilities--An Underestimated Topic?. **Journal of Psycho-educational Assessment**, Vol.27(3), Pp. 171-174.
46. Hughes,B.(1986). Difficulties in Learning Mathematics, Oxford Press.
47. Jacqueline, E., (2000). The Instantiation Hypothesis As Applied To Differentiated Groups Of Children (Learning Disability, Metacognition), **M.D**., University of Maryland College Park.
48. Khait, A., (2003). Goal orientation in Mathematics Education, **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, Vol. 34(6), Pp 847–858.
49. Kosine, N.(2006). Self-Advocacy, Metacognition, and Transition in College Freshmen with Learning Disabilities, **Ph.D**., The University of Wyoming.
50. Labarbera, R. (2007). Differences in Self-Efficacy, Goal Orientation, and Attributional Style in Two Groups of Adults with Learning Disabilities, **Ph.D**, University of Claremont Graduate, California.
51. Lin, J., Hung, H., Lin, W., Lin, H., and Lin, L. (2008). The Power of Learning Goal Orientation in Predicting Student Mathematics Achievement. **International Journal of Science and Mathematics Education**, Vol. 7(1), Pp. 551-573.
52. Lindgren, H.(2004). Educational Psychology in the Classroom. 7th Ed, California: Books/ Cole Publishing Company.
53. Lindsay, P.(2010). Assessing the Relationships among Goal Orientation, Test Anxiety, Self-Efficacy, Metacognition, and Academic Performance, **M.A,** Northern Illinois University.
54. Locker, S. (2006). The Influence of Adolescents' Goal Orientation and Theories of Intelligence on Their Aspirations, **Ph.D**, University of Columbia.
55. Magi,K. & Kikas,E.(2010). Relations Between Achievement Goal Orientations and Math Achievement in Primary Grades: A Follow-Up Study, Scandinavian **Journal of Educational Research,** Vol. 54 (3), Pp. 295–312

56. Maldonado. S.(1996). Puzzles: Apathetically Neglected Commonly Available Resource**. Journal of Young Children**, Vol.51(4), Pp.4-10.
57. Mazzocco, M., & Myers, F. (2003). Complexities in Identifying and Defining Mathematics Learning Disability in the Primary School-Age Years. **Journal of Annals of Dyslexia**, Vol.53, Pp. 218-253.
58. Meltzer, L., Reddy, R., Sales Pollica, L., Roditi, B., Sayer, J., & Theokas, C. (2004). Positive and Negative Self-Perceptions: Is There a cyclical Relationship Between Teachers' and Students' Perceptions of Effort, Strategy Use, and Academic Performance**?. Journal of Learning Disabilities Research & Practice**, Vol.19, Pp.33- 44.
59. Mesa,V.(2011). Achievement Goal Orientation of Community College Mathematics Students and the Misalignment of Instructors' Perceptions**, Ph.D**, University of Michigan, New Orleans.
60. Mesa,V.,&Herbst,P.(2011).Designing Representations of Trigonometry Instruction to Study the Rationality of Community College Teaching. ZDM **the International Journal on Mathematics Education,** Vol. 43(1), Pp.41-52.
61. Miller, S.& Mercer, D.(1997). Educational Aspects of Mathematics Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 30(1), Pp. 47-56.
62. Nicholls, G. (1989). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, **Journal of Psychological Review**, Vol. 21, Pp. 328-346.
63. Nolan, B. (2000).the role of Metacognition in Learning With an Interactive Science Simulation, Available at: **http://www.arches.uga.edu/mnolan/prospectus5-5.htm**
64. Pastor, D.; Barron, K.; Miller, B. & Davis, S. (2007): A latent Profile analysis of College Students, Achievement Goal Orientation, **Journal of Contemporary Educational Psychology**, Vol. 32, Pp. 8-47.
65. Phillips, M. & Gully, M. (1997). Role of Goal Orientation, Ability, Need for Achievement, and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal-Setting Process. **Journal of Applied Psychology**, Vol.82 (1), Pp.792-802.
66. Sapio, M.(2010). Mastery Goal Orientation, Hope, and Effort among Students with Learning Disabilities, **Ph.D**, Fordham University, New York.
67. Schunk, H.; Pintrich, R. & Meeca, L. (2008): Motivation in Education: Theory, Research and applications, 3rd Ed, New Jersey: Upper Saddle River Press.
68. Sideridis, D. (2005). Performance Approach-Avoidance Motivation and Planned Behavior Theory: Model Stability with Greek Students

with and without Learning Disabilities**. Journal of Reading & Writing Quarterly**, Vol.21, Pp.31-359.

69. . Sideridis, D. (2006). Achievement Goal Orientations, "Oughts," and self-Regulation in Students with and without Learning Disabilities. **Journal of Learning Disability Quarterly**, Vol.29, Pp.3-18.
70. Sideridis., D. & Tsorbatzoudis, C. (2003). Intra-Group Motivational Analysis of Students with Learning Disabilities: A Goal Orientation Approach, Learning Disabilities: **A Contemporary Journal**, Vol. 1(1), Pp 8-19.
71. Swanson, L. and Jerman, O., (2009). Math disabilities and reading disabilities: can they be separated? **Journal of Psycho-Educational Assessment**, Vol.27 (3), Pp. 175-196.
72. Trainin, G., & Swanson,H. (2005). Cognition, Metacognition and Achievement of College Students with Learning Disabilities, **Journal of Learning Disabilities Quarterly**, Vol.28(1), Pp.261-272.
73. Thompson, S. (2006). The Relationship of Self-Efficacy, Internal/External Locus of Control, Achievement Goal Orientation, and Academic Performance,. **Ph.D**, University of Dowling.
74. Veenman, V.; Elshout, J. and Meijer,J.(1997). The generality vs. domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. **Journal of Learning and Instruction**, Vol. 7(2). Pp.187-209.
75. Whitmore, J. (1980). Giftedness, High and Underachievement, Boston: Allyn and Bacon Press.
76. Wey, S.(1998). The Effects of Goal Orientations, Metacognition, Self-Efficacy and Effort on Writing Achievement, **Ph.D**., University of Southern California.
77. Wood, T.; Buchalt, J.; & Tomlin,J.(2004). A comparison of Listening and Reading Performance with Children in Three Educational Placements, **Journal of Learning Disabilities**, Vol.21(8), Pp. 493-496.

****

البحث الثالث :

" تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم المهنية "

إعداد :

د / محمد أدم أحمد السيد

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

كلية التربية في بيشةجامعة الملك خالد

" تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم المهنية"

د / محمد أدم أحمد السيد

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة لتقدير الاحتياجات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم في مجال مهامهم المهنية من وجهة نظر هم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهام الإدارية.
- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهام التربوية والتعليمية.
- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال المهام الفنية .
- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لدرجة المعرفة الحالية ، والحاجة إلي المعرفة لكل نوع من مهامهم المهنية.
- هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوي " ٠,٠١" بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة لكل مجال من مجالات مهامهم المهنية ، وفي المهام ككل واحد

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها قام الباحث بتصميم استبانه تم توزيعها علي عينة من اختصاصي مراكز مصادر التعلم بلغ عددها (٩٠) ، وبعد تفريغ البيانات الواردة في الاستبانة وتحليلها تم التوصل إلى نتائج متعددة ، منها.

- هناك حاجة ماسة عند اختصاصي مراكز مصادر التعلم للتدريب على مهامهم المهنية وإن كان هناك تفاوت في درجة الاحتياج في كل مجال من هذه المجالات.
- هناك علاقة ارتباط عكسية بين درجة المعرفة الحالية ، ودرجة الحاجة إلى المعرفة عند اختصاصي مراكز مصادر التعلم لتقدير مهامهم المهنية المحددة في هذه الدراسة
- واختتمت الدراسة بعدة توصيات تؤكد الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم في ضوء الاحتياجات التدريبية المطلوبة، والأخذ بمبدأ التدريب المستمر لهم ، وإجراء المزيد من الدراسات المماثلة للمراحل والمناطق التعليمية المختلفة.

- **مقدمة** :

إن عملية الإصلاح التربوي الموجهة بالتقنية و مع تطور النظرية التربوية حول الطريقة التي يتعلم بها الفرد، والتحول من التعليم الموجه بواسطة المعلم إلى التعليم الموجه بواسطة المتعلم المعتمد على مصادر متعددة (سلامة، ٢٠٠٦) تبين أن الأدوار التقليدية للمعلمين والمتعلمين سوف تتغير، ليصبح المعلم مدربًا ومرشدًا وميسرًا للتعلم، بينما يصبح الطلاب مسئولين عن تعلمهم وأكثر تحكمًا بما يتعلمون وكيف يتعلمون، وحيث يزداد استخدام الطلاب لأدوات التقنية المعلوماتية،ويصبح المنهج أكثر مرونة ليعكس التشديد على التفكير ألابتكاري الناقد بدلا من إعادة تكرار الحقائق.حيث يواجه الطلاب تحدي التعلم في مواقف أصيلة وبرامج تعلم تكاملية، تصبح المعلومات عنصرًا جوهريًا، ومن هنا ظهر مفهوم مركز مصادر التعلم، وهو عبارة عن «موقع في المدرسة يقدم خدماته لمعلمي المدرسة وطلابها وإداريها وغيرهم، وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم وتعلم متنوعة مطبوعة وغير مطبوعة وإلكترونية، وإتاحة للشبكة المعلوماتية، إضافة إلى خدمات أخرى مثل إنتاج المصادر والتدريب المهني وغيرها من خلال تسهيلات مجهزة وعمليات ومعلومات ومهام محددة، ويديرها

اختصاصي مؤهل بهدف توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر المتعددة، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية» (الصالح وزملاؤه، ١٤٢٣).

إن مراكز مصادر التعلم وما تحتويه من مصادر تعليمية و أجهزة وأدوات ووسائل وأثاثات تلعب دورًا كبيرًا في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وذلك لدورها الكبير في توصيل وتثبيت المعلومة في ذهن الطالب، ولا تستطيع هذه المصادر و الأجهزة والأدوات والوسائل تحقيق الأهداف إلا إذا توفر الكادر البشري الذي يجيد إدارتها والتعامل معها على أعلى مستوى ومن هنا تظهر أهمية دور اختصاصي مركز مصادر التعلم . كما حددتها المعايير الأمريكية . في أنهم يمثّلون عصب البرامج التعليمية فعلا وقولا، وذلك كونهم يساهمون ويشجعون عمليات التجديد في الممارسات التعليمية. كما أن لهم دورهم كأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المؤثرة في العملية التعليمية من منطق مسؤوليتهم عن أغلى ما في العملية التعليمة وهم الطلاب (يونس، ٢٠٠١)

وحتى يقوم الاختصاصي بهذه المهمة خير قيام، فعلى الجهات المسئولة توفير مصادر التعلم والأجهزة التعليمية والتسهيلات المادية المناسبة، وان تعمل على تدريب الاختصاصين الذين على هم رأس العمل على إدارة مراكز مصادر التعلم والعمل على تحقيق أهدافه خاصة وأن :

- اختصاصي مركز مصادر التعلم اليوم هو معلم المعلوماتية في المستقبل لذلك فإن اقتراح برنامج تربوي لهذا المعلم المعلوماتي يتطلب تطوير رؤية للأدوار التي سيلعبها هذا المهني في بيئات تعلم ستتأثر بالتقنيات التي تخزن المعلومات إلكترونيا وتوفر عملية وصولية وغير خطية للمعلومات التي تتخلل جدران القاعات الدراسية ومراكز مصادر التعلم والمنازل
- جميع اختصاصي مراكز مصادر التعلم من غير المتخصصين في مجال تقنيات التعليم ومصادر المعلومات بسبب عدم وجود قسم تكنولوجيا التعليم في أغلب الجامعات السعودية يمنح درجة البكلاريوس في مجال تقنيات التعليم والمعلومات . (عبد الهادي ١٤٣٢ هـ)
- عدم وجود برامج خاصة لتدريب اختصاصي مراكز مصادر التعلم في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، وإنما يعتمد التدريب على اجتهاد شخصي من قبل مشرفي مصادر التعلم بإدارة التربية والتعليم.
- انعدام الإعداد الجيد قبل الخدمة، وضعف برامج التدريب المقدمة لاختصاصي مراكز مصادر التعلم وعدم تلبيتها لاحتياجاتهم التدريبية وعدم مواكبتها للتطورات التكنولوجية .

فالتدريب ضرورة ملحة لتطوير أداء اختصاصي مراكز مصادر التعلم وهو بحق أفضل استثمار يمكن أن يحقق عائدا مثمرا ومجزيا متى ما كان جادا وهادفا ومخططا له ، وعند التخطيط لأي برنامج تدريبي لابد من العمل علي تحديد الاحتياجات التدريبية ، والتي تعتبر الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وتحسين الأداء ، وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية يتم تصميم البرنامج التدريبي للاختصاصين ، ويرى الباحث أن نجاح البرامج التدريبية، وتحقيقها لنتائج مضمونة يتطلب ارتباطها ارتباطا وثيقا

بقدرة هذه البرامج على مقابلة احتياجات المتدربين الفعلية وتحقيق رغباتهم وتعد الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي على تحقيق أهدافه ، وتساعد على وضع الخطط التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات ، وترفع كفاءة العاملين عن طريق هذه البرامج ولذلك فإن أي برنامج تدريبي يسعى للنجاح لابد من أن يبنى أولا على التعرف علي الاحتياجات التدريبية للمتدربين ذاتهم وحصرها وتصنيفها .

كل ذلك وغيره قاد الباحث إلى إجراء دراسة علمية ميدانية تهدف إلى التعرف علي واقع الاحتياجات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم في مجال مهامهم المهنية من وجهة نظرهم .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم المهنية.

- **أسئلة البحث** :

وهي مشتقة من مشكلة البحث و تتمثل في الأسئلة التالية :

- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم الإدارية .
- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم التربوية والتعليمية .
- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم الفنية ..
- ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لدرجة المعرفة الحالية ، والحاجة إلي المعرفة لكل مجال من مجالات مهامهم المهنية .
- هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوي "٠,٠١" بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات مهامهم المهنية ، وفي المجالات ككل واحد .

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم الإدارية .
- التعرف على تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم التربوية والتعليمية .
- التعرف على تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم الفنية.
- التعرف على ما إذ ا كان هناك إرتبا ط ذو دلالة إحصائية بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات المهام المهنية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم ، وفي المجالات ككل واحد .

- **أهمية ألبحث** :

تنبع أهمية ألبحث من أهمية التدريب لاختصاصي مراكز مصادر التعلم أثناء الخدمة،فالتدريب أصبح ضرورة ملحة لإكساب الاختصاصين المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية اللازمة التي تمكنه من تحقيق أهداف مركز مصادر التعلم بكفاءة عالية .

كما تنبع من أهمية مراكز مصادر التعلم ودورها في أثراء العملية التعليمية ، وزيادة خبرة الطالب ومساعدته على بناء المفاهيم السليمة ، كما تعمل على تعزيز مفهوم التعلم الذاتي وتقليص الفروق الفردية بينهم ، وهي لاغني عنها في نجاح العملية التعليمة في كافة مراحل التعليم لذلك أولت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مراكز مصادر التعلم اهتماما كبيرا وأنشأت كثيرا منها في المناطق التعليمية المختلفة لسد حاجة مدارسها من مصادر المعلومات وتقنياتها .

هذا البحث قد يسهم في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بتدريب اختصاصي مراكز مصادر التعلم وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في مجا ل مهامهم المهنية . كما تنبع أهمية البحث من الحاجة لربط برامج التدريب للاختصاصين التي تقدمها مؤسسات التدريب المختلفة بالتحديد العلمي لاحتياجاتهم التدريبية .

- **عينة البحث** :

تمثلت عينة في اختصاصي مراكز مصادر التعلم الدارسين بدبلوم اختصاصي مصادر التعلم في كلية التربية جامعة الملك خالد فرع بيشة للعام ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ / وقد بلغ عددهم (٩٠) اختصاصي يمثلون معظم محافظات ومناطق المملكة ، وقد دون وصف العينة في الجدول رقم (١)

الجدول رقم (١) يوضح وصف لعينة البحث:

المنطقة/ المحافظة	أبها	بيشة	الباحة	تثليث	الخرج	النماص	وادي الدواسر	المجموع
العدد	١٢	٢٢	١٢	١٥	٨	٧	١٤	٩٠

- **منهج البحث** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

- **أداة البحث** :

تمثلت أداة البحث في الاستبانة ، وقد تم تصميمها من قبل الباحث بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا البحث ، بالاضاقة إلى خبرة الباحث الأكاديمية والميدانية في مجال التدريب وتقنيات التعليم،وقد اشتملت على ثلاثة مجالات للاختصاصين وهي (مجال المهام الإدارية ، مجال المهام التربوية و التعليمية ، ومجال مهامهم الفنية) ، وفي إطار هذه المجالات الثلاثة تضمنت الاستبانة اربع و أربعون حاجة تدريبية موزعة على المجالات الثلاثة .

و قد تم الاستقصاء عن كل حاجة تدريبية في الاستبانة وفقا لمتغيرين الأول لرصد درجة المعرفة الحالة الخاصة بكل حاجة تدريبية ، بينما الثاني للتعرف على درجة الحاجة إلي المعرفة لنفس الحاجة التدريبية(أي التي يحتاج المفحوص

لمعرفتها). وقد صممت الاستبانة على طريقة مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج من ثلاثة مستويات لدرجة المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة وتشمل درجة (عالية متوسطة ، وضعيفة) وقد أعطيت الدرجات التالية (٣، ٢، ١،). كما احتوت الاستبانة على سؤال مفتوح في نهاية كل مجال من المجالات الثلاثة بغرض التعرف على المقترحات الاخري التي يرغب لمفحوص في إضافتها.

- **صدق وثبات الأداة** :

✓ **أولا: ثبات الأداة:** لإيجاد ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار حيث طبق علي عينة استطلاعية ، وتم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة " سيبرمان براون " ، وبيرسون حيث بلغ (٠,٩٤) وهو يمثل درجة ثبات عالية.

✓ **ثانيا: صدق الأداة:** تم إيجاد صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد ، وبعض المشرفين التربويين بغرض تحكيمها ،وقد قام الباحث باء جراء التعديلات التي اقترحوها. كما تم حساب الصدق الذاتي الاستبانة عن طريق أخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات (٠,٩٤) = ٠,٩٦

- **توزيع الاستبانة** :

بعد أن أطمأن الباحث علي صدق وثبات الاستبانة قام بتوزيعها علي اختصاصي مراكز مصادر التعلم عينة البحث في بداية الفصل الدراسي، تم تفريغ البيانات والمعلومات المضمنة في الاستبانة المجمعة من قبل عينة البحث بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة النتائج ، وتم تحويل درجات المعرفة الحالية، وا لحاجة إلي المعرفة لعبارات الاستبانة إلي مقياس كمي كما موضح في الجدول رقم (٢) التالي:

م	مدى الدرجات	درجة المعرفة الحالية، والحاجة إلى المعرفة
١	٤و٢ــ ٣	درجة عالية
٢	٧و١ــ ٣و٢	درجة متوسطة
٣	١ ــ ٦و١	درجة ضعيفة

- **مصطلحات البحث** :

- **الاحتياجات التدريبية** :

هي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات اختصاصي مراكز مصادر التعلم التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لرفع مستوى أداءهم. وفي هذا البحث يتم تقدير الاحتياجات التدريبية بالنسبة لاختصاصي مراكز مصادر التعلم بواسطة الاختصاصين أنفسهم في ضوء تقديراتهم لمعرفتهم الحالية ومعرفتهم المرغوبة بالنسبة الاحتياجات المختلفة في كل مجال من مجالات مهامهم المهنية.

- **تقدير الاحتياج التدريبي** :

فيعرف بأنه تلك العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات.

- **مركز مصادر التعلم**

يعرف مركز مصادر التعلم بأنه: «موقع في المدرسة يقدم خدماته لمعلمي المدرسة وطلابها وإداريها وغيرهم، وتشمل هذه الخدمات توفير مصادر تعليم

وتعلم متنوعة مطبوعة وغير مطبوعة وإلكترونية، وإتاحة للشبكة المعلوماتية إضافة إلى خدمات أخرى مثل إنتاج المصادر والتدريب المهني وغيرها من خلال تسهيلات مجهزة وعمليات ومعلومات ومهام محددة، واختصاصي مؤهل بهدف توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر المتعددة، وتوظيف أساليب التعليم والتعلم الحديثة المعتمدة على دمج تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية» (الصالح وزملاؤه ، ١٤٢٣).

- **اختصاصي مركز مصادر التعلم**

يُطلق عليه أحيانًا أمين مركز مصادر التعلم «وهو فرد مؤهل في المجال ينفذ عمليات المركز ومهامه المختلفة مثل إدارة العاملين وإدارة التسهيلات وإدارة المواد والأجهزة وغيرها، ويضطلع بأدوار مدير مركز المعلومات، ومدير معلومات ومستشار تعليمي، ومطور مهني، ومدير تغيير» (الصالح وزملاؤه، ١٤٢٣)

- **الأدوات الإحصائية** :

تم استخدام الوسط الحسابي ، الا نحراف المعياري ، اختبار " ت "، معامل بيرسون

- **الإطار النظري :**
- **مراكز مصادر لتعلم**

تم إنشاء مراكز مصادر التعلّم في العديد من المدارس والمعاهد والجامعات حيث اهتمت هذه المراكز بتوفير خدمات استشارية، ومصادر تعليمية متنوعة مع اقتراح أساليب تعليمية متجددة لخدمه الطلاب والمعلمين، والمراكز ليست بمبناها أو ما تحتويه من أجهزة ومواد، بل بمدى جاهزيتها للاستخدام من قبل المعلمين والطلاب. لذلك يظهر دور اختصاصي مركز مصادر التعلم لتنفيذ العديد من المهام في مجال القيادة والتخطيط والإدارة والتقويم من أجل تحقيق الكفاءة المرجوة.

- **أولاً: الهدف العام لمراكز مصادر التعلم يتمثل في** :

توفير بيئة تعليمية مناسبة للمتعلم الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التعلم وتهيئ له فرص التعلم الذاتي وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف وتمكن المعلم من إتباع أساليب فعالة في تصميم مادة الدرس وتطويرها وتنفيذها وتقويمها٠

- **ثانياً: الأهداف التفصيلية للمراكز فتشمل ما يلي** :

١. دعم المنهج الدراسي عن طريق توفير مصادر التعلم ذات الارتباط بالمنهج ، وذلك لبعث الفاعلية والنشاط فيه .
٢. تنمية مهارات البحث والاستكشاف والتفكير وحل المشكلات لدى المتعلم .
٣. تزويد المتعلم بمهارات وأدوات تجعله قادرا على التكيف والاستفادة من التطورات المتسارعة في نظم المعلومات.
٤. مساعدة المعلم في تنويع أساليب تدريسه .
٥. مساعدة المعلمين في تبادل الخبرات والتعاون في تطوير المواد التعليمية .
٦. تقديم اختيارات تعليمية متنوعة لا توفرها أماكن الدراسة العادية .
٧. اتاحة الفرصة للتعلم الذاتي .
٨. تلبية احتياجات الفروق الفردية .

٩. اكساب الطلاب اهتمامات جديدة ، والكشف عن الميول الحقيقية والاستعدادات الكامنة ، والقدرات الفعالة لدى الطلاب

- **ثالثاً: أهداف مراكز مصادر التعلم في العصر المعلوماتي** :

تدور أهداف مراكز مصادر التعلم حول تطوير مجتمع مدرسي يعطي الاهتمام الأكبر للمتعلم وتقديم برامج مبدعة وفعالة لاستيعاب معطيات تقنية التعليم و المعلومات ومن هذه الأهداف :

١. إتاحة الوصول الفكري للمعلومات من خلال أنشطة التعلم المدمجة في المنهج التي تساعد جميع الطلاب على اكتساب ثقافة المعلومات وتطوير استراتيجيات معرفية فعالة لاختيار و استرجاع و تحليل و تكوين وابتكار وتوصيل المعلومات بجميع أشكالها ولجميع محتويات المنهج .
٢. إتاحة الوصول المادي للمعلومات من خلال :

✓ الانتقاء والتنظيم المدروس لمصادر التعلم مختلفة الأشكال التي يتم توفيرها في المركز والتي تشمل مدى واسعا من الموضوعات والمستويات .

✓ الإجراءات المنظمة لاكتساب المعلومات والحصول على المواد من خارج المركز والمدرسة من خلال آليات مختلفة تشمل الشبكات الإلكترونية،والتعاون مع المكتبات العامة،ومراكز المعلومات الأخرى،وكذلك من خلال تعليم وتدريب في مجال استخدام أدوات الوصول للمعلومات القريبة والبعيدة بمختلف أشكالها.

٣. توفير خبرات تعليمية تشجع المتعلمين وغيرهم على أن يصبحوا مستخدمين ومبدعين مهرة للمعلومات وذلك من خلال تحقيق تعليم يرتبط بمدى واسع من تقنيات الاتصال والإعلام.
٤. القيادة والتعاون والمساعدة للمعلمين في تطبيق مبادئ تصميم التعليم في استخدام تقنية التعليم والمعلومات .
٥. توفير مصادرو أنشطة تسهم في التعلم مدى الحياة وتناسب مدى واسعا من أنماط التعليم والتعلم وأساليبهما وتعليمهما واهتماماتهما .
٦. توفير مصادر وأنشطة للتعلم تمثل تنوعا من الخبرات والآراء والأبعاد المجتمعية والثقافية .

- **أهمية مركز مصادر التعلم** :

تتمثل أهمية البحث في الاتي :

١. توفر البيئة المناسبة التي تُمكن الطالب من استخدام مصادر متنوعة .
٢. تقدم أنموذجا مختلفا عن الحصة الصفية يساعد في جذب الطلاب وإثارة اهتمامهم
٣. تساعد في تنظيم المصادر التعليمية وتصنيفها بما يسهل الوصول إليها .
٤. تساعد المعلم من خلال أمين المركز في عمليات التحضير للحصة وتنفيذها .
٥. تتيح للمتعلم فرص التعلم في الأوقات التي يختارها وللموضوعات التي يفضلها أو يرغب في الاستزادة فيها دون التقيد بالحصة الصفية وما يقدم فيها .
٦. كسر الجمود في الجدول المدرسي التقليدي وذلك بتغيير مكان التعلم وأساليب التعليم ووسائله.
٧. الوظيفة التوسطية للمركز والتي تتمثل في توفير برامج توفر خدمات" للتوسط " تيسير التفاعل بين أفراد الجمهور المستهدف وبين مصادر المعلومات المتنوعة بغرض تحقيق أهداف التعلم .

- **اختصاصي مركز مصادر التعلّم كفاياته ومهامه** :

يُطلق عليه أحيانًا امين مركز مصادر التعلم أو اختصاصي الوسائل التعليمية، «وهو فرد مؤهل في المجال ينفذ عمليات المركز ومهامه المختلفة مثل إدارة العاملين وإدارة التسهيلات وإدارة المواد والأجهزة وغيرها، ويضطلع بأدوار مدير مركز المعلومات، ومدير معلومات، ومستشار تعليمي، ومطور مهني، ومدير تغيير» (الصالح وزملاؤه، ١٤٢٣).

في بداية الخمسينيات، ظهر دور اختصاصي مركز مصادر التعلّم كمشارك في المناهج، وفي بداية الستينيات ظهر العديد من المعايير التي حددت دور اختصاصي مركز مصادر التعلم كمستشار تعليمي مثل معايير الجمعية الأمريكية للمكتبات المدرسية والتي وضّحت دوره كمتخصص في المعلومات، وكمعلم، وكمستشار تعليمي.

وصف المؤتمر القومي لتكنولوجيا التربية دور اختصاصي مركز مصادر التعلم: بالكفاءة في استخدام المصدر، وإدارة المعلومات، وتطوير المنهج، وخدمة الهيئة التعليمية، وتيسير التعلم (سليفا وتوريف ، ٢٠٠١).

مع تطور النظرية التربوية حول الطريقة التي يتعلم بها الفرد، والتحول من التعليم الموجه بواسطة المعلم إلى التعليم الموجه بواسطة المتعلم المعتمد على مصادر متعددة، ظهرت أهمية دور اختصاصي مركز مصادر التعلم –كما حددتها المعايير الأمريكية – في أنهم يمثّلون عصب البرامج التعليمية فعلا وقولا، وذلك كونهم يساهمون ويشجعون عمليات التجديد في الممارسات التعليمية. كما أن لهم دورهم كأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المؤثرة في العملية التعليمية من منطق مسؤوليتهم عن أغلى ما في العملية التعليمة وهم الطلاب (يونس ، ٢٠٠١).

وسوف يتم تشكيل مستقبل مركز مصادر التعلّم بالنظر للطالب كمحور للعملية التعليمية ، هذه النظرة نحو المستقبل تقوم على ثلاثة أفكار مركزية تقترح إطارًا لدعم تعلم الطالب الحقيقي هي التعاون والقيادة والتقنية (٢٠٠٣ ,Russell)؛ ولذلك فإن الأدوار الأكثر أهمية لاختصاصي مركز مصادر التعلم ستكون في مجال الاستشارة التعليمية والتدريس (الصالح وزملاؤه ، ١٤٢٣).

وكمستشار تعليمي، يقوم اختصاصي مركز التعلم بأدوار عديدة، حيث يتعاون مع المعلمين والطلاب في تحليل حاجات التعليم والتعلم والمعلومات ويقترح المصادر المطلوبة لمقابلة هذه الحاجات وتقييمها (عبدالهادي وعبدالشافي وشحاتة ، ١٤٢٠) ، يساعد المعلمين على توظيف نتائج الأبحاث الحديثة حول التعليم والتعلم في مواقف متنوعة ، خصوصًا المواقف التي تدعو الطلاب إلى الوصول إلى معلومات من مصادر متعددة ، واستخدامها وتقويمها وتوظيف أساليب مبتكرة في تعلمها عن طريق جمع مواد مطلوبة مسبقا من المعلم لمشروع أو واجب صفي (عيسى والعمري وملحم ، ١٤٠٢) ، يقوم على نحو منتظم ومستمر بتطوير المهارات المعلوماتية وتطوير مهارات الطلاب في استعمال وسائل الاتصال المختلفة: لفظية، سمعية بصرية وكتابية بما يساعد على اكتساب مهارات البحث لدى الطلاب والمعلمين وإداريي المدرسة (سلامة ، ٢٠٠٦) ، يتعاون مع

المعلمين في تقويم تحصيل الطلّاب في التعليم المعتمد على المصادر (الحيلة ١٩٩٨) ، يساعد المعلمين على تسهيل الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم التعاوني (Haycock,١٩٩٩) ، يوفر ويقدم مصادر تعلم وتعليم متنوعة من أجل إثراء العملية التعليمية وتيسيرها (Ernest,١٩٨١) ، يساعد المعلمين والطلاب في التصميم والتطوير والتقييم للبرامج التعليمية فيما يتعلق باحتياجات المتعلم واستراتيجيات المعلم وبيئات التعلم (Pickard,١٩٩٣)

إن اختصاصي مركز مصادر التعلّم اليوم هو معلم المعلوماتية في المستقبل لذلك فإن اقتراح برنامج تربوي لهذا المعلم المعلوماتي يتطلب تطوير رؤية للأدوار التي سيلعبها هذا المهني في بيئات تعلم ستتأثر بالتقنيات التي تخزن المعلومات إلكترونيًا وتوفر عملية وصولية وغير خطية للمعلومات التي تتخلل جدران القاعات الدراسية ومراكز مصادر التعلم والمنازل.

إن عملية الإصلاح التربوي الحالية الموجهة بالتقنية تبين أن الأدوار التقليدية للمعلمين والمتعلمين سوف تتغير، ليصبح المعلم مدربًا ومرشدًا وميسرًا للتعلم، بينما يصبح الطلاب مسئولين عن تعلمهم وأكثر تحكمًا بما يتعلمون وكيف يتعلمون، وحيث يزداد استخدام الطلاب لأدوات التقنية المعلوماتية يصبح المنهج أكثر مرونة ليعكس التشديد على التفكير الإبتكاري الناقد بدلاً من إعادة تكرار الحقائق.حيث يواجه الطلاب تحدي التعلم في مواقف أصيلة وبرامج تعلم تكاملية، تصبح المعلومات عنصرًا جوهريًا ، ويصبح مركز مصادر التعلم مركزا معلوماتيًا.

ومن هنا حين يتغير النموذج التعليمي ويتغير برنامج مركز مصادر التعلّم مراكز مصادر التعلم لا تجعل دور اختصاصي مركز مصادر التعلم دورًا تقليديًا في وظيفته، كما هو الحال في مراكز الوسائل السمعية البصرية وهي التي تنحصر وظيفة الاختصاصي فيها غالبًا في بعض النواحي الفنية مثل توفير وتشغيل أجهزة الوسائل وصيانتها. وإنما تقدم إضافة إلى ذلك خدمات مهمة في مجال التطوير التعليمي كالاستشارة والتقويم وتصميم المواد التعليمية، وتمثل مصادرها حاجات مباشرة للمنهج المدرسي في مرحلة تعليمية معينة (الصالح، ١٩٩٦).

إن النموذج المدرسي الحالي هو نموذج تقليدي يقوم على نموذج العصر الصناعي، وهو نموذج يعجز عن مجاراة الثورة المعلوماتية التي ستغير كل مؤسسة تربوية، وفي ظل جميع هذه التطورات في بيئة التعلم بدأت المظاهر الفعلية في بعض جوانب المشروع التربوي، ذلك النموذج الذي يبحث فيما سيكون عليه دور اختصاصي مركز مصادر التعلم في العصر المعلوماتي والبيئة التي تكون فيها مهارات الاتصال والتعاون والمعلوماتية على قدر كبير من الأهمية. حيث يزداد توافر المواد التعليمية في صيغ إلكترونية مختلفة، يجد اختصاصيو مراكز مصادر التعلم أنفسهم أقل انشغالا في حيازة المطبوعات وأكثر انشغالا في البحث عن مصادر المعلومات المباشرة عبر الشبكة المعلوماتية وغيرها من المصادر الإلكترونية في استجابة لمقابلة الحاجات المعلوماتية للطلاب والمعلمين. هذه البيئة المعتمدة على التقنية المعلوماتية تأخذ أبعادًا ومعاني جديدة في عمليات حيازة المواد ومعايير اختيارها وتقويمها، لهذا تتطور نماذج جديدة للاختيار والتقويم مع التقنيات الجديدة وتطبيقها في التعليم الصفي (Simpson,1996,1)

وشخصية اختصاصي مركز مصادر التعلّم تؤثر مباشرة على الطلّاب والمعلمين، لذلك ينبغي أن يكون قدوة طيبة، يؤمن بقيمة المركز، يتمتع بالحماس وحب خدمة الآخرين والود والمبادرة والروح التعاونية واليقظة الفكرية (عبدالهادي وعبد الشافي وشحاتة، ١٤٢٠) والثقة ويجيد مهارات الاتصال وصفات القيادة وفوق ذلك الاستعداد للدخول في المخاطرة، والمهارات الاجتماعية الفعالة ضرورية لتحقيق الرؤية المرجوة (Montgomery, 1991)

وأثبتت الدراسات أن أغلب الطلّاب والمعلمين والمديرين لا يتصورون أن اختصاصي مركز مصادر التعلم ومركز مصادر التعلم هي مكملة لنجاحهم (Hartzell 1997) وفي دراسة أخرى أظهرت دور اختصاصي مركز مصادر التعلم المرتبط بالتعليم والاستشارة التعليمية كانت منخفضة جداً تجاه أهميته للأداء الوظيفي الفعال وتنمية المهارات مقارنة مع الأدوار التقليدية للتنظيم والإدارة والنشر، وتتغير هذه النظرة عندما يكون المعلمون لديهم خبرة في التخطيط والتدريس المشترك بالنظر إلى أن دور اختصاصي مركز مصادر التعلم أكثر إيجاباً ويرحبون بالتعاون المستمر (Friend & Cook 1996)

- **كفايات اختصاصي مركز مصادر التعلم**:

يستلزم العمل في مراكز مصادر التعلم المتخصصة كفاءة عالية وخبرة طويلة لابد وان تتوافر فيمن يقوم على أمر تلك المراكز وهو اختصاصي مركز مصادر التعلم وهو الشخص الذي يقوم بجمع وتحليل المعلومات ونشرها من اجل المساعدة في تسهيل عملية اتخاذ القرار ، وشخصية اختصاصي مركز مصادر التعلم تؤثر مباشرة على الطلاب والمعلمين، لذلك ينبغي أن يكون قدوة طيبة، يؤمن بقيمة المركز، يتمتع بالحماس وحب خدمة الآخرين والود والمبادرة والروح التعاونية واليقظة الفكرية (عبدالهادي وعبد الشافي وشحاتة، ١٤٢٠) والثقة ويجيد مهارات الاتصال وصفات القيادة وفوق ذلك الاستعداد للدخول في المخاطرة، والمهارات الاجتماعية الفعالة ضرورية لتحقيق الرؤية المرجوة

وهذا الشخص ينبغي أن تتوافر فيه الكثير من الكفايات التي تساعده في إدارة المركز بكفاءة عالية، وتقسم تلك الكفايات إلى كفايات مهنية وكفايات شخصية ، ولنتناوله بشيء من التفاصيل :

- **أولاً : الكفايات المهنية** :

هناك العديد من الكفاءات المهنية التي يجب أن تتوافر في اختصاصي مركز مصادر التعلم نذكر منها:

١. أن يكون لديه الخبرة المعرفية بمحتوى مصادر المعلومات باضافة إلى أن يكون لدية القدرة على تقييم تلك المعلومات وتنقيتها وفى هذا المجال هناك الكثير من الأمثلة التي يمكن إن تكشف كفاءته المهنية منها الاطلاع واختيار أحسن الأبحاث العلمية في مجال عمله ، والقيام بتقييم المواد العلمية الخاصة بقواعد المعلومات الموجودة في المركز عن طريق تقيمها بخبرته وكفاءته.
٢. اعتداد خدمات معلوماتية مناسبة من الناحية المالية وفى الوقت نفسه متماشية مع الاتجاه الاستراتجي للمؤسسة.مثل رسم خطط عمل من اجل تحقيق أهداف المؤسسة ، تكوين فريق عمل من اجل رفع الوعي الثقافي والتنموي لدى العاملين بالمؤسسة .

٣. إن يكون لدى اختصاصي مركز مصادر التعلم القدرة على استخدام التكنولوجيا المختلفة من اجل الحصول على المعلومات ، وبالتالي تسخير تلك المعلومات فى خدمة أهداف المؤسسة مثل الاستخدامات المختلفة للانترنت والأقراص المدمجة ، والوسائط المتعددة .
٤. أن يكون لدى اختصاصي مركز مصادر التعلم القدرة الفعالة على مواكبة مختلف المستجدات التي تتعلق بمجال تحسين الخدمات المعلوماتية وعن ذلك عن طريق معرفة الاحتياجات المعلوماتية للمؤسسة أو المنظمة

- **ثانياً : الكفايات الشخصية :**

١. أن يبذل اختصاصي مركز مصادر التعلم قصارى جهدة من اجل تقديم الخدمة بامتياز .
٢. أن يكون لديه القدرة على التجديد والإبداع وتوفير الفرص الجديدة
٣. أن يكون على علم بأهمية الشبكات المهنية والتعاون مع مجتمع المدرسة
٤. العمل علي استغلال مختلف المناسبات والمؤتمرات العلمية للمشاركة فيها من اجل تنمية شبكة علاقات مهنية مختلفة . سواء في مجال عملة كأمين مركز أو في مجالات المعلومات أو في مجال المنشاة التي ينتسب إليها
٥. أن يكون ذو نظره ثاقبة تساعده على تكوين فكرة شاملة توضح له الصورة بأكملها فمثلا علية أن يدرك انه جزء لايتجزأ من مجتمع المدرسة و يساعد في اتخاذ القرارات ، اى أنة لا يقف بمعزل عن أعضاء المدرسة بل انه في قلب الحدث .
٦. إن يكون لدية القدرة على خلق بيئة مناسبة للعمل مبنية على الاحترام المتبادل والثقة القائمة فيما بينة وبين الآخرين .
٧. حيث انه من المفروض إن اختصاصي مركز مصادر التعلم أوسع الناس علما وثقافة ودراية ولذا فمن هذا المنطلق ينبغي إن تكون علاقاته مع الآخرين قائمة على مبدأ الاحترام المتبادل وان يعاملهم بطريقة تؤدى بالآخرين إلى رغبة في المكان نفسه مما يؤثر بالتالي في إكثار مساهماتهم بصورة أكثر فاعلية
٨. إن يمتلك مختلف مهارات الاتصال المميزة والفعالة .
٩. يجب إن يكون مستمع جيد لمختلف الآراء مع ضرورة فهمها بعمق ومناقشتها ومن ثم وضع الحلول لمختلف المشاكل التي قد تواجه المعلمين والطلاب ، هذا بالإضافة إلى مشاركته في وضع برامج وخطط لتفعيل المركز ، وذلك عن طريق طرح مختلف الأفكار والآراء التي تسهم في ذلك الموضوع

- **مهام اختصاصي مركز مصادر التعلم:**

تصنف مهام الاختصاصي إلي ثلاثة مهام أساسية هي المهام الإدارية ، والمهام التربوية التعليمية ، والمهام الفنية .

- **أولاً : المهام الإدارية لاختصاصي مركز مصادر التعلم :**

١. تطبيق ما يرد من الجهات المختصة من لوائح وأنظمة وتوجيهات خاصة بمركز مصادر التعلم
٢. التنسيق مع لجنة مركز مصادر التعلم في وضع الخطط الفصلية والسنوية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف المركز، وتقديمها إلى مدير المدرسة لاعتمادها .
٣. التشاور مع الهيئة التعليمية في المدرسة لاقتراح ما يحتاجه المركز من مصادر التعلم بأنواعها التي تخدم المنهج الدراسي، والاحتياجات التربوية والتعليمية

في المدرسة، وما يتطلبه ذلك من تجهيزات ضرورية، وكل ما يساعد على تحقيق أهداف المركز، والعمل بالتعاون مع الجهات المختصة على توفيره ومتابعة إجراءات تأمينه والحصول عليه .

٤. تعريف المعلمين والطلاب بما يصل إلى المركز من مصادر تعلم جديدة .
٥. استلام مصادر التعلم وتسجيلها بالطرق النظامية الخاصة بها .
٦. ختم مصادر التعلم بختم ملكية المدرسة وختم التسجيل وكتابة الرقم العام (رقم الورود) على كل مصدر .
٧. تسجيل مصادر التعلم التي يتم خصمها من (سجل العهدة) وذلك عندما تسحب بمذكرات رسمية، أو بموجب محاضر معتمدة من لجنة مركز مصادر التعلم تفيد التلف أو الفقد، أو الإرجاع أو نقل الأصناف إلى جهة أخرى.
٨. الاهتمام بالدوريات (صحف أو مجلات) وتسجيل وصولها في السجل الخاص بها أولا بأول ، ومتابعة المتأخر وصوله منها ، والعمل على الحصول على الأعداد الناقصة لإكمال مجموعة المركز .
٩. إحصاء نشاطات المركز وذلك بتدوين المعلومات الخاصة بذلك في السجل المخصص لهذا الغرض، وإعداد تقرير شهري عن النشاط في المركز، وإرساله إلى إدارة التعليم .
١٠. إعداد جدول لتنظيم زيارة فصول المدرسة للمركز .
١١. تنظيم عملية إعارة مصادر التعلم القابلة للإعارة ومتابعة المعار منها والمطالبة بإرجاعها في الموعد المحدد .
١٢. المحافظة على موجودات المركز والعناية بسلامة جميع أنواع مصادر التعلم والتوصية بتجليد كتبه وإصلاح وصيانة ما يعطب من أجهزته ووسائله.
١٣. إجراء عملية الجرد السنوي وعمل المحاضر اللازمة لذلك .
١٤. إعداد تقرير سنوي عن المركز واحتياجاته وعرضه على لجنة مركز مصادر التعلم لمناقشته واعتماده، قبل إرساله إلى إدارة التربية والتعليم

- **ثانياً : المهام التعليمية والتربوية لأمين المركز :**

١. التعاون مع المعلمين في توضيح أهداف المركز ورسالته ودوره في تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والقراءة الواسعة الشاملة، من خلال زيارة الصفوف وعقد اللقاءات وإعداد النشرات، وما إلى ذلك.
٢. مساعدة المعلمين في توجيه التلاميذ أو الطلاب إلى تلخيص ما يتوصلون إليه من مصادر التعلم المختلفة والتحدث به وعرضه أمام زملائهم، وتنمية ميولهم البحثية والاستكشافية.
٣. إعطاء دروس تربوية وتعليمية لرواد المركز والتحضير لهذه الدروس كتابياً عن كيفية البحث عن المعلومات، وتزويد الطلاب بمهارات البحث والاستكشاف ومهارات الاستفادة من نظم المعلومات والتعلم الذاتي.
٤. تقديم المشورة التربوية والفنية للمعلمين في الجوانب التربوية والتقنية لمركز مصادر التعلم.
٥. مساعدة الطلاب في إجراء البحث العلمي.
٦. إعداد برامج تدريبية للمعلمين على استخدام الأجهزة التعليمية، وتنفيذها.
٧. الاشتراك مع الطلاب والمعلمين في إعداد مسابقات وبرامج ثقافية وعلمية.
٨. تكوين جماعة مركز المصادر وتفعيل نشاطاتها العلمية والثقافية.

- **ثالثاً : المهام الفنية لاختصاصي مركز مصادر التعلم :**

١. معاونة المعلمين، والطلاب على اختيار مصادر التعلم المناسبة والأجهزة التعليمية اللازمة واستخدامها .
٢. تقديم الخدمة المرجعية لرواد المركز وإرشادهم إلى المعلومات المطلوبة حسب مصادر التعلم المتاحة .
٣. تشغيل أجهزة المركز وصيانتها و المحافظة عليها .
٤. العمل على إعداد الفهارس اللازمة لجميع أنواع مصادر التعلم المتوفرة في المركز والمدرسة والاستمرار في صيانتها والإضافة إليها وتعديلها حسب ما يستجد من مواد. (يلاحظ أن قواعد الفهرسة المعتمدة هي الأنجلو أمريكية)
٥. العمل على تصنيف مصادر التعلم حسب خطة التصنيف (د يوي العشري) .
٦. تنظيم مصادر التعلم وترتيبها في أماكنها الصحيحة بما يسهل تناولها للاستخدام وإعادتها .
٧. التقويم المستمر لمصادر التعلم بالتنسيق مع لجنة المركز والتوصية باستبعاد ما يرى عدم صلاحيته، إما لتقادمه أو لعدم مناسبته لأهداف المركز ووظائفه التعليمية والتربوية .
٨. العمل على تطوير مهاراته وتثقيف ذاته في مجال عمله، بمختلف الطرق والأساليب التي ترفع من كفاياته المهنية .
٩. عمل قوائم ببليوجرافية لما يوجد في المركز من مصادر التعلم لها اتصال بالمناهج وإبلاغها المعلمين للاستفادة منها في إعداد الدروس وتوجيه التلاميذ أو الطلاب إلى الاستفادة منها والرجوع إليها.

- **التدريب : مفهومه والحاجة إليه :**

من المتفق عليه أن للتدريب أهمية كبيرة في مجال إعداد الكوادر البشرية العاملة وتأهيلهم فالمؤسسة التي تريد أن تتميز عن مثيلاتها عليها أن توفر الكوادر الماهرة ، وهذا لا يمكن أن يتحقق لها إلا من خلال عمليات التدريب . ويعرف التدريب بأنه ذلك النشاط الإنساني المخطط له ويهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك ويشير هذا التعريف إلى مجموعة من الحقائق الآتية المتعلقة بمفهوم التدريب أهمها:

- ✓ أن التدريب نشاط إنساني
- ✓ إن التدريب نشاط مخطط له ومقصود
- ✓ إن التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين
- ✓ أن التدريب هو الوسيلة الأهم التي تؤدي إلى تنمية وتحسين الكفاية الإنتاجية للفرد وللمؤسسة
- ✓ أن التدريب من أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان
- ✓ أن التدريب عملية مستقبلية

- **الحاجة إلى التدريب :**

يعد التدريب خيارا استراتيجيا لأي جهة تتطلع إلى إعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات العمل ومواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في مجالات العمل . وللتدريب أثناء الخدمة أهمية كبيرة نظرا لما يهيئه التدريب للموظف من معارف ومهارات جديدة تتطلبها مهنته،أو من خلال تعرفه على أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهها أثناء ممارسته لمهنته مما يزيده تمكنا في أداء عمله ويساعده على تجنب الأخطاء ليصل بذلك إلى المستوى المنشود الذي تطمح إليه أي جهة تسعى للرقي والتقدم كما أنه يمثل الأداة

التي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها تمكنت من تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج ، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث أن للتدريب دورا أساسيا في نمو الثقافة والحضارة عامة .وتبرز أهمية ذلك باعتباره أساس كل تعلم وتطوير وتنمية للعنصر البشري ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه . وعن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بتأثير عوامل عدة كالانفجار المعرفي المتمثل في التقدم التقني في جميع مجالات الحياة وكذلك سهولة تدفق المعلومات من مجتمع إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى ، وأن التدريب أثناء الخدمة هو الأساس الذي يحقق تنمية العاملين بصفة مستمرة بشكل يضمن القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم بالشكل الذي يتناسب مع مستجدات أعمالهم التي لم تكن موجودة حين الإعداد قبل الخدمة ، فالتدريب يقدم معرفة جديدة ، ويضيف معلومات متنوعة ، ويعطي مهارات وقدرات ويؤثر على الاتجاهات ، ويعدل الأفكار ويغير السلوك ويطور العادات والأساليب وتبرز الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة في النقاط الآتية :

- ✓ أن التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المتدرب لاكتساب المعارف ومهارات جديدة في مجال عمله
- ✓ أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل
- ✓ إطلاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة
- ✓ زيادة روح الانتماء لدى المتدربين تجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجيتها
- ✓ إن التدريب أثناء الخدمة يكسب المتدرب أفاقاً جديدة في مجال ممارسة المهنة وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وتحدياتها وأسبابها أو كيفية التخلص منها ، أو التقليل من آثارها على أداء العمل

- **تقدير الاحتياجات التدريبية** :

يعرف الاحتياج التدريبي : بأنه مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية ، يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي و الاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية. أما تقدير الاحتياج التدريبي : فيعرف بأنه تلك العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات. ولها مخرجات متعددة تتمثل في :

- ✓ قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء عند المعلمين .
- ✓ تعريف وتحديد الاحتياجات التدريبية.
- ✓ ترتيب الاحتياجات التدريبية حسب الأولوية .
- ✓ تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب.
- ✓ تحديد أهداف التدريب بدقة بناءٍ على نتائج تقدير الاحتياجات.
- ✓ توفير معلومات أساسية يتم بناءا عليها وضع الخطط.
- ✓ يساعد على تصميم برامج تدريب موجه للنتائج.
- ✓ يؤدي إلى تحسين فعالية وكفاءة التدريب من خلال الاستهداف الأفضل.
- ✓ يحدد نوعية التدريب المطلوب .
- ✓ مكان تنفيذ التدريب .

- ✓ الجدول الزمني للأنشطة التدريبية.
- ✓ الموارد المطلوبة للتدريب (موارد بشرية ،مالية ،....الخ).
- ✓ اختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبة.
- ✓ تقدير الاحتياجات التدريبية يفيد في الترويج للمجالات الجديدة في التدريب.

كما أن تقدير الاحتياجات التدريبية له فوائد متعددة على المؤسسة مثل :

- ✓ توفير المعلومات عن العاملين من حيث العدد ، العمر ، الاهتمامات ، الخلفيات الأكاديمية والعملية، الوظائف ، المسئوليات والاتجاهات فيما يتعلق بالتدريب.
- ✓ يحدد الصعوبات ومشاكل الأداء التي يعانيها العاملون بالمؤسسة.
- ✓ يوفر وثائق ومواد للتدريب.
- ✓ يزيد من مشاركة العاملين في مناقشة الأوضاع بالمؤسسة.
- ✓ يساعد المدربين على تصميم برامج تلبي احتياجات المتدرب بدقة.
- ✓ يساعد على تجنب الأخطاء الشائعة في التدريب.
- ✓ ييسر الاتصال بين المؤسسة والجهات التدريبية .

- **ثانياً : الدراسات السابقة :**

لم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسة تناولت تقدير الاحتياجات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم في مجال مهامهم المهنية من وجهة نظرهم ولكنه قام بالإطلاع على عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثه هذا ، وقد استفاد الباحث كثيرا من هذه الدراسات في بلورة فكرة البحث ، وفي بناء أداته وفي المعالجة الإحصائية للبيانات ، وفي مناقشة النتائج ، والدراسات هي :

١- دراسة إبراهيم :

بعنوان "تقدير الاحتياجات التدريبية لأمناء المكتبات العامة المصرية: دراسة تحليلية للطرق التقليدية وإمكانيات تطبيق طرق حديثة" ، وتسعى الدراسة باستخدام المنهج المسحي إلى التعرف على الطرق التقليدية المستخدمة في تقدير الاحتياجات التدريبية في عدد (٢٠٧) مكتبة عامة مصرية، فضلا عن المقارنة بالطرق غير التقليدية المستخدمة في تقدير الاحتياجات التدريبية ولكن في مجالات غير المكتبات وكذلك بحث إمكانيات تطبيقها في المكتبات العامة المصرية، وتوصى الدراسة بضرورة استخدام الأخيرة، مع زيادة التدريب المبنى على الشبكة، وأهمية التحول من التدريب المبنى على العرض إلى التدريب المبنى على الطلب..

٢- دراسة ناس (١٤١٧هـ) :

التي بعنوان دور مركز الوسائل وتقنيات التعليم في الإعداد المهني لمعلمة الاقتصاد المنزلي بمكة المكرمة ،والتي توصلت إلى أن الطالبات لا يقدرن على استخدام بعض الأجهزة والمواد التعليمية الموجودة بالمركز، كما كشفت الدراسة أن هناك بعض المواد التعليمية مثل " أشرطة الفيديو – أفلام فوتوغرافية - مواد مبرمجة - برامج الحاسب التعليمية - أفلام الصور الثابتة – أفلام الصور المتحركة ١٦مم"لا يستطعن الطالبات إنتاجها،وقد أوصت الدراسة بإجراء دورات تدريبية للأساتذة الذين يقومون بإعداد الطالبة المعلمة في استخدام الأجهزة و مهامهم الإدارية اللازمة لها .

٣- دراسة الفريج (١٩٩٧م) :

التي بعنوان تقدير مشرفي التقنيات التربوية لاحتياجاتهم المهنية ، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها :

- يحتاج مشرفو التقنيات التربوية في دولة الكويت إلى اكتساب مزيد من الخبرات والمهارات في مجال مهامهم الإدارية ، إدارة الوسائل التعليمية استخدام الأجهزة التعليمية ، التدريب ، البحث والتقويم.جاء ترتيب أولويات الاحتياج لمجالات التقنيات التربوية كما يلي: "مهامهم الإدارية ، البحث والتقويم ، استخدام الأجهزة التعليمية ، التدريب ، إدارة الوسائل التعليمية".❖كانت أكثر المهام احتياجا لدى المشرفين في كل مجالات التقنيات التربوية كالأتي:
  - ✓ إنتاج أفلام فيديو.
  - ✓ استخدام الحاسوب في مهامهم الإدارية
  - ✓ تنظيم المعرض .
  - ✓ تدريب المعلمين على كيفية مهامهم الإدارية .
  - ✓ إنتاج الصور الفوتوغرافية بأنواعها .
- توجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة بين درجة الاحتياج ودرجة المعرفة الحالية عند المشرفين بالنسبة لمجالات التقنية التربوية مجتمعة(كوحدة واحدة)

٤- **أشار أوبيرج** (Oberg 1995):

إلي أن العديد من الدراسات الكندية ذكرت أن للمديرين فهمًا أفضل لبرنامج مركز مصادر التعلم، وينظرون إليه بإيجاب أكثر من المعلمين، ودورهم يكمن في تطوير العلاقات التعاونية يذهب إلى أبعد من تنظيم الجداول، ويشمل دعم المدير العمل مباشرة مع المعلمين وتطوير فهمهم نحو دور مركز مصادر التعلم، ويتم تحقيق هذا عن طريق العاملين أثناء الخدمة ورسم نشاطات مركز مصادر التعلم أثناء لقاءات العاملين وإيراد توقعات المعلمين فيما يتعلق باستخدام مركز مصادر التعلم أثناء عملية التوظيف وبعدها، والعمل كنموذج يهدف إلى الاستخدام الفعال لمركز مصادر التعلم

٥- **دراسة مركز خدمة المكتبة لمكتبة جامعة ولاية كلورا دو** :

التي خلصت إلى أن مركز مصادر التعلم يفعل دوره بصورة اكبر عندما يقضي اختصاصي مركز مصادر التعلم المزيد من الوقت في المركز، ويقوم على توفير التدريب للمعلمين و التعاون معهم وتوفير المعلومات نحو المناهج وإدارة تقنية المعلومات للمدرسة وهذا الأمر يدعو اختصاصي مركز مصادر التعلم إلى أن يتخذ الخطوات نحو تغيير ذلك عن طريق العمل في لجان مناهج وحضور اجتماعات التخطيط ومشاركة الأفكار لدمج مركز مصادر التعلم في المنهج المدرسي وعلى العكس من ذلك تمامًا قد يكون غياب الاجتماعات النظامية بين أعضاء الإدارة المدرسية سببًا في عدم فهم أو حسن إدراك كثير من المسئولين لكيفية مساندة مركز مصادر التعلم ، ومن أهم المعوقات التي تحد من دوره هو عدم معرفة مقتنيات مركز مصادر التعلم، فالمعلم لا يدري عن مصادر التعلم التي تدعم مادته الدراسية، والطالب لا يعلم شيئًا عن المواد التي تخاطب احتياجاته التربوية والنفسية، ولمواجهه ذلك، يجب على اختصاصي مركز مصادر التعلم أن يعد برنامجا للخدمات التي يقدمها المركز لكي يتم التعرف على المصادر التي تواكب عملية تطوير المناهج ويتطلب ذلك قدرة ربط المجتمع المدرسي بمركز مصادر التعلم . (Manzo 2000)

٦- **دراسة الشريف ، علي بن حسن** (١٤٢٨هـ):

التي هدفت إلي تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية باستخدام مدخل النظم ، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- نتج عن المعالجة الإحصائية لنتائج الاستبيان ارتفاع الاحتياجات التدريبية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم في جميع المحاور التدريبية وفي أغلب بنودها
- تحديد الاحتياجات التدريبية لأمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية بالمرحلة الابتدائية في ثمانية موديولات تدريبية ، هي :
  - ✓ مفاهيم تكنولوجيا التعليم وإدارة مراكز مصادر التعلم
  - ✓ المكتبات ونظم المعلومات
  - ✓ تصميم مصادر التعلم وإنتاجها
  - ✓ اختيار مصادر التعلم وتنظيمها
  - ✓ استخدام مصادر التعلم المتوفرة بمركز مصادر التعلم
  - ✓ صيانة الأجهزة والمصادر التعليمية
  - ✓ برامج التدريب على مصادر المعلومات والمستحدثات التكنولوجية
  - ✓ التقويم.
  - ✓ تم وضع التصور المقترح للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية قدرات أمناء مراكز مصادر التعلم ، وتحكيمه ، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين للوصول إلى الشكل النهائي

٧ - **دراسة (شيرلي ارون)** :

التي بعنوان : جسور ونوافذ واطر في إطار منهج إعداد اختصاصي مركز مصادر التعلم في للقرن الحادي والعشرين، والتي أشارت إلي أن دور اختصاصي مركز مصادر التعلم هو مساعدة المعلم و الطالب على تحديد إستراتيجيات التعلم و التعليم و استخدامهما، كما يعتقد أن دور اختصاص مركز مصادر التعلم يجب أن يتمحور في الجوانب الثلاثة التالية:الجسور و النوافذ و الأطر أي أن دوره يمثل حلقة وصل تعليمية تربط المحتوى و مهاراته العملية والإستراتيجية التعليمية بالطالب . وحلقة وصل تقنية بالنسبة لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم .

٨- **دراسة (خليفة : ٢٠٠٩م)** :

التي تناولت تطبيقات الجيل الثاني من الانترنت (الويب٢) في مجال المكتبات وتأثيرها على مهنة المكتبات وأمناء المكتبة ، وقد تناولت مفهوم المكتبات ٢ والويب ٢ ، وتقنياتهما ،ثم ناقشت كفايات ومواصفات اختصاصي مراكز مصادر التعلم والمكتبات في ظل نظام الويب ٢، المكتبات ٢وقد أشارت إلي أن من أهم تلك الكفايات مدي امتلاكه لمهارة توظيف أدوات الويب ٢ (المدونات ، الويكي ، الفيس بوك ، الويكيبيديا ، اليوتيوب ، ...) في مجال المكتبات والمعلوماتية .

٩ - **دراسة (عبد الهادي : ١٤٣٢هـ)** :

التي هدفت إلي معرفة أثر استخدام أدوات (الويب ٢) في تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدي أمناء مراكز مصادر التعلم واتجاهاتهم نحوها وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها ضرورة الاهتمام بالاحتياجات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية .

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

سوف يتم مناقشة النتائج حسب ترتيب الأسئلة :

أولا : فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الأول والذي صيغته : ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم الإدارية. تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٣)

جدول (٣) : يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة ، والحاجة إلي المعرف لعينة البحث في مجال المهام الإدارية ، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة :

م	العبـارات	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		م	ع	الترتيب	م	ع	الترتيب
١	إدارة مصادر المعلومات بالمركز	٢,٣٨	٠,٢٨	١	١,٦٦	٠,١٧	١١
٢	تنظيم وترتيب مكونات المركز.	٢,٢٥	٠,٠٧	٢	١,٦٧	٠,١٤	١٠
٣	إتاحة الوصول الفكري والمادي لمصادر المعلومات	٢,١٩	٠,١٤	٣	١,٧١	٠,٢١	٩
٤	وضع ميزانية لتسير إعمال المركز	٢,١٤	٠,٢٢	٤	١,٧٣	٠,٢٣	٨
٥	وضع خطة للمركز	٢,١٢	٠,١٥	٥	١,٧٩	٠,١٥	٧
٦	الجرد السنوي للمركز .	٢	٠,١٩	٦	٢,١	٠,٢٢	٤
٧	إعداد الإرشادات والتعليمات الخاصة باستخدام مصادر المعلومات.	١,٨٩	٠,٤٧	٧	٢,٠٥	٠,٣٥	٦
٨	إدارة أعضاء جماعة المركز	١,٧٦	٠,١٧	٨	٢,٠٨	٠,٢٢	٥
٩	كتابة التقرير السنوي للمركز.	١,٦٥	٠,٠٢	٩	٢,١٩	٠,٠٧	٣
١٠	وضع قواعد ومبادئ لاستخدام مركز مصادر التعلم.	١,٦٣	٠,٢٢	١٠	٢,٢٢	٠,٢٦	٢
١١	تقويم مراكز مصادر التعلم.	١,٦٢	٠,٢١	١١	٢,٣٢	٠,٤٢	١
=	المجال ككل	١,٨٢	٠,٣٥	=	٢,٠٦	٠,٣١	=

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يأتي :

- هناك ست عبارات فاقت درجة معرفتها الحالية عند الاختصاصين درجة الحاجة إلي المعرفة و هي بالترتيب العبارات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥ ، ٦) .
- أكثر العبارات المرغوب معرفتها عند الاختصاصين والتي كانت درجة الحاجة إلي معرفتها بدرجة عالية ، وهي مرتبة كما يلي (١١، ١٠ ،٩ ، ٦ ، ٨ ،٧).
- هناك اختلاف في ترتيب در جة المعرفة الحالية عند الاختصاصين عن الترتيب الذي يمثل درجة الحاجة إلي المعرفة حيث نجد مثلا أن عبارة إدارة مصادر المعلومات بالمركز جاء ت في المرتبة الأولى في المعرفة الحالية مقابل ا الترتيب الأخير (الحادي عشر) في درجة الحاجة إلي المعرفة ، بينما جاء ترتيب عبارة تقويم مراكز مصادر التعلم في المرتبة الأولى عند درجة الحاجة إلي المعرفة مقابل الترتيب (الحادي عشر) في درجة المعرفة الحالية ، وهذه النتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث وتتفق مع طبيعة الأمور حيث تزداد الحاجة إلي المعرفة عند الإنسان في الأشياء التي كانت معرفته بها قليلة.
- بالنظر إلي هذا المجال ككل واحد نجد أن متوسط درجة المعرفة الحالية عند الاختصاصين لجميع عبارات المجال تمثل درجة متوسطة، وكانت درجة الحاجة إلي المعرفة درجة متوسطة ولكن بقيمة أكبر من درجة المعرفة الحالية ، عليه يمكن القول بأن جميع الاختصاصين عينة البحث هم بحاجة إلي التدريب لمعرفة جميع العبارات الواردة في هذا المجال بدرجة أو بأخرى وأن التفاوت بين متوسط درجتي المعرفة الحالية والحاجة إلي المعرفة في معظم العبارات لم يقلل من حاجة ورغبة الاختصاصين في الاستزادة من الجرعات التدريبية في عبارات هذا المجال .

ثانياً : فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الثاني والذي صيغته : ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم التربوية والتعليمية ؟ .

تتضح الإجابة عن هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٤)

جدول (٤) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة ، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجال مهامهم التربوية والتعليمية ، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية .

م	العبـــاراتـــ	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلى المعرفة		
		م	ع	الترتيب	م	ع	الترتيب
١	التعاون مع المعلمين لاختيار المصادر التعليمية المناسبة للمنهج المدرسي.	٢.٦٧	٠.٠٩	١	١.٥٦	٠.١٩	١٤
٢	تصميم نشاطات تعلم تعاونية من اجل تحقيق اهداف المركز	٢.٥١	٠.٠١	٢	١.٥٣	٠.٢١	١٥
٣	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمتعلمين عن مصادر البحث العلمي .	٢.٤٩	٠.٠٨	٣	١.٦٩	٠.٢٣	١٣
٤	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمتعلمين عن محو الأمية المعلوماتية	٢.٣	٠.٠٢	٤	١.٨٧	٠.١٥	٧
٥	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين عن توظيف التقنية في التعليم	٢.٢٩	٠.١٣	٥	١.٨٣	٠.٢٤	٩
٦	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين عن اساليب التعلم الحديثة المعتمدة علي التقنية .	٢.٢٢	٠.٢٥	٦	١.٨١	٠.٣٥	١١
٧	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين عن اساليب التقويم الحديثة المعتمدة علي التقنية	٢.١٧	٠.٠٣	٧	١.٨٢.	٠.٢٢	٤
٨	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين عن تصميم الحقائب التدريبية .	٢.١٣	٠.٠٤	٨	١.٨٥	٠.٤٢	٣
٩	تصميم وتنفيذ دورات تدريبية للمعلمين عن توظيف ادوات الويب ٢ في التعليم .	١.٩٧	٠.٢٦	٩	١.٨٨	٠.٢٢	٢
١٠	التعاون مع المعلمين لنشرالوعي المعلوماتي عند المتعلمين.	١.٨٩	٠.٢٢	١٠	٢	٠.١٧	١
=	المجال ككل	٢و٠٧	٠و٣٨	=	١و٩١	٢٩و	=

يتضح من الجدول رقم (٤) :

- نالت الثلاثة عبارات الأولي درجة عالية في المعرفة الحالية عند الاختصاصين بينما نالت بقية العبارات السبع درجة معرفة متوسطة .
- نالت العبارتين الأولي والثانية درجة ضعيفة في الحاجة إلي المعرفة عند الاختصاصين ، بينما نالت بقية العبارات الثمان درجة متوسطة .
- بالنسبة للمجال ككل نجد أن متوسط درجة المعرفة الحالية لجميع عبارات هذا المجال عند الاختصاصين أكبر من متوسط درجة الحاجة إلى المعرفة ويمكن القول أن الاختصاصين لهم معرفة بمهامهم التربوية والتعليمية بدرجة متوسطة ، كما أن لهم الرغبة في معرفة مهامهم التربوية والتعليمية بنفس الدرجة ، أي أنهم شغوفون للاستزادة من درجة معرفتهم الحالية في مهامهم التربوية والتعليمية ، وهذا يعد مؤشر ايجابي لاتجاهات الاختصاصين نحو مهامهم التربوية والتعليمية بمركز مصادر التعلم ،.
- هناك اختلاف في ترتيب درجة المعرفة الحالية عند الاختصاصين عن الترتيب الذي يمثل درجة الحاجة إلي المعرفة ، حيث نجد العبارة الأولي احتلت المرتبة الأولي في درجة المعرفة الحالية ، بينما احتلت المرتبة الأخيرة في الحاجة إلي المعرفة .

ثالثاً : فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الثالث والذي صيغته : ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لاحتياجاتهم التدريبية في مجال مهامهم الفنية؟

تتضح الإجابة عن هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة ، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجال مهامهم الفنية، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية .

م	العبـــارات	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		م	ع	الترتيب	م	ع	الترتيب
١	تداول اوعية المعلومات بالمركز	٢.٣٦	٠.١٦	١	١.٤٩	٠.١٨	٢٢
٢	وضع معايير لاختيار مصادر المعلومات	٢.٢٢	٠.١٨	٢	١.٥٣	٠.٠١	٢١
٣	وضع معايير لاختيار الاجهزة التعليمية.	٢.١٦	٠.٢٣	٣	١.٦٢	٠.١	٢٠
٤	وضع معايير لاختيار اثاثات المركز.	٢.٠٢	٠.١٦	٤	١.٦٨	٠.٠٨	١٨
٥	تشغيل وصيانة الأوفرهيد بروجكتور	٢	٠.٢٣	٥	١.٦٥	٠.١٥	١٩
٦	تقديم الخدمة المرجعية	١.٩٧	٠.١٩	٦	١.٧	٠.٠٨	١٧
٧	تشغيل كاميرا الفيديو	١.٩٤	٠.٢١	٧	١.٧٧	٠.١٣	١٥
٨	تشغيل وصيانة جهاز عارض البيانات Data show	١.٩١	٠.٢٥	٨	١.٨٦	٠.١٥	١٦
٩	تشغيل وصيانة جهاز العارض االبصري	١.٨٨	٠.١٨	٩	١.٩٢	٠.١٨	١٤
١٠	عمل فهرس الكتروني للمركز .	١.٨٢	٠.٢٦	١٠	١.٩٦	٠.٢٨	١٣
١١	بناء قاعدة بيانات عن مجتمع المدرسة .	١.٦٤	٠.٠٨	١١	٢.١٢	٠.١٥	١١
١٢	تشغيل وصيانة جهاز السبورة الالكترونية	١.٦٣	٠.١٧	١٢	٢.١٥	٠.١٨	١٢
١٣	تصميم وإنتاج وسائط متعددة تفاعلية .	١.٦١	٠.١٢	١٣	٢.٢٠	٠.٠٣	١٠
١٤	تصميم وتنفيذ خطة دمج التقنية بالتعليم بالمدرسة.	١.٦	٠.١٩	١٤	٢.٢٥	٠.٢	٨
١٥	تنمية مهارات المعلمين في استخدام النظام الالكتروني للمركز	١.٥	٠.١١	١٥	٢.٢٨	٠.١٤	٩
١٦	تصميم بيئات تعليمية تعتمد على التقنية	١.٤٥	٠.٠٩	١٦	٢.٣	٠.١٩	٦
١٧	توظيف برنامج اليسير في خدمات المركز وتصنيف مصادره.	١.٤٤	٠.١٨	١٧	٢.٣	٠.٠٨	٧
١٨	بناء مخطط الكتروني للمركز.	١.٤٢	٠.٢١	١٨	٢.٣٢	٠.١١	٥
١٩	تصميم شبكة داخلية بالمركز	١.٣٩	٠.١٨	١٩	٢.٣٥	٠.٠٤	٤
٢٠	تصميم موقع الكتروني للمركز	١.٣٦	٠.٢٧	٢٠	٢.٣٨	٠.٠٩	٣
٢١	صيانة جهاز الحاسب الالى	١.٣٤	٠.٢١	٢١	٢.٤١	٠.١٤	٢
٢٢	تشغيل وصيانة جهاز القاري البصري (قاري الباركود)	١.٢	٠.١٤	٢٢	٢.٤٦	٠.٢١	١
=	**المجال ككل**	١.٥٣	٠.٢٦	=	٢.١٢	٠.١٨	=

يتضح من الجدول رقم (٥) والشكل المرفق مايلي :

- **نالت العبارة الأولي درجة عالية في المعرفة الحالية عند الاختصاصين ، بينما نالت ا لتسع عبارات التي تليها درجة معرفة متوسطة، إما بقية العبارات الاتنتي عشرة فقد نالت درجة معرفة ضعيفة عند الاختصاصين .**
- **نالت الأربع عبارات الأخيرة درجة عالية في الحاجة إلي المعرفة عند الاختصاصين ، بينما نالت الثلاث عبارات الأولي درجة ضعيفة في الحاجة إلي المعرفة ، بينما نالت بقية العبارات الأخرى درجة متوسطة في الحاجة إلي المعرفة.**
- **هناك اختلاف في ترتيب درجة المعرفة الحالية عند الاختصاصين عن الترتيب الذي يمثل درجة الحاجة إلي المعرفة ، حيث نجد العبارة الأولي احتلت المرتبة الأولي في درجة المعرفة الحالية ، بينما احتلت المرتبة الأخيرة في الحاجة إلي المعرفة .**

- بالنظر إلي المجال ككل نجد أن درجة الحاجة إلي المعرفة كانت بدرجة متوسطة ، بينما درجة المعرفة الحالية كانت بدرجة ضعيفة ، وهذا يعني أن جميع الاختصاصين بحاجة ماسة إلي التدريب علي مهامهم الفنية المشار إليها في شكل عبارات .خاصة وان معظم عبارات هذا المجال عبارة تقنيات وبرامج حديثة وتتطور بصورة مستمرة مما يتطلب الحاجة للتدريب عليها بصورة دائمة .وفي تقدير الباحث ان هذه النتيجة منطقية ، كما ان هذه النتيجة تمثل مؤشر ايجابي لاتجاهات الاختصاصين نحو مهامهم الفنية بمركز مصادر التعلم ..

رابعا: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الرابع والذي صيغته : ما تقدير اختصاصي مراكز مصادر التعلم لدرجة المعرفة الحالية ، والحاجة إلي المعرفة لكل مجال من مجالات مهامهم المهنية ، تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة ، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجالات مهامهم المهنية ، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية .

م	المجـــال	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلى المعرفة		
		م	ع	الترتيب	م	ع	الترتيب
١	المهام التربوية والتعليمية	٠٢و٠٧	٠و٣٨	١	٠١و٩١	٠و٢٩	٣
٢	المهام الإدارية	١و٨٢	٠و٣٥	٢	٠٢و٠٦	٠و٣١	٢
٣	المهام الفنية	٠١و٥٣	٠و٢٦	٣	٠٢و١٢	٠و١٨	١
٤	المجالات ككل واحد	١و٨٦	٠و٣٣	=	٠٢و٠٣	٠و٢٣	=

يتضح من الجدول رقم (٦) مايلي :

- أن درجة الحاجة إلي المعرفة كانت بدرجة متوسطة لجميع عبارات هذا المجال ككل واحد ، ولكل مجال من مجالات مهامهم المهنية الثلاث ، بينما كانت درجة المعرفة الحالية ضعيفة عند عينة البحث في جانب مجال مهامهم الفنية ..
- نال مجال المهام التربوية والتعليمية المرتبة الأولي من حيث درجة المعرفة الحالية عند الاختصاصين ، بينما نال المرتبة الأخيرة في درجة الحاجة إلي المعرفة عندهم ، ويري الباحث أن هذه النتيجة منطقية لأن اختصاصيو مراكز مصادر التعلم هم في الأصل معلمين وتخرجوا من كليات إعداد المعلمين، بغرض إعدادهم لوظيفة معلم لذا فهم يجيدون المهام التربوية والتعليمية بدرجة عالية مقارنة بالمهام الأخرى .
- نال مجال المهام الفنية المرتبة الأولي من حيث درجة الحاجة إلي المعرفة عند الاختصاصين ، بينما نال المرتبة الأخيرة في درجة المعرفة الحالية عندهم . ويري الباحث أن هذه النتيجة منطقية أيضا لأن معظم اختصاصيو مراكز مصادر التعلم لم يحملوا مؤهل جامعي في مجال تقنيات التعليم أو اختصاصي مراكز مصادر التعلم أو المعلومات، وخاصة أن المهام الفنية للاختصاصي مرتبطة بتشغيل وصيانة أجهزة تعليمية حديثة تتغير بسرعة

وتـأتي بجديـد في كـل يـوم ، ممـا يزيـد مـن الحاجـة إلـي المعرفـة عنـد الاختصاصي بدرجة عالية و بصورة مستمرة .

خامساً : فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الخامس والذي صيغته : هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوي " ٠,٠١" بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات المهام المهنية ، وفي المجالات ككل واحد . تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة ، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية ، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية .

المجال	متوسط درجة المعرفة الحالية	الانحراف المعياري لدرجة المعرفة الحالية	متوسط درجة الحاجة للمعرفة	الانحراف المعياري لدرجة الحاجة للمعرفة	قيمة ت المحسوبة	الدلالة عند المستوي (٠,٠١)
المهام التربوية والتعليمية	٠٢و٠٧	٠و٣٨	٠١و٩١	٠و٢٩	٥و٣٥	دالة
المهام الإدارية،	١و٨٢	٠و٣٥	٠٢و٠٦	٠و٣١	٦و ٣٧.	دالة
المهام الفنية	٠١و٥٣	٠و٢٦	٠٢و١٢	٠و١٨	٧و٧٤.	دالة
المجالات ككل واحد	١و٨٦	٠و٣٣	٠٢و٠٣	٠و٢٣	٦و٠٧.	دالة

يتضح من الجدول رقم "٧" أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية (سالبة) قوية وذات دلالة إحصائية عند المستوى "٠١،" في المجالات الثلاثة ككل واحد ، وفي مجال مهامهم الادارية ، ومجال مهامهم الفنية ، ويرى الباحث أن علاقة الارتباط العكسية بين درجة المعرفة الحالية للمعلمين ، ودرجة الحاجة إلى المعرفة لديهم في كل مجال من مجالات مهامهم المهنية ماعدا مجال مهامهم التربوية والتعليمية ، وفي المجالات الثلاثة ككل ويري الباحث أن هذه النتيجة منطقية وتتماشى مع طبيعة الأشياء لأن ذلك معناه أنه كلما زادت درجة الحاجة الحالية لمعرفة الشيء، قلت درجة الحاجة المرغوبة لمعرفته والعكس بالعكس. وكذلك على الرغم من معرفتهم بمهامهم التربوية والتعليمية فإنهم يرغبون في مزيد المعرفة أي يشعرون بحاجتهم إلي معرفتها ، وهذا في تقدير الباحث مؤشر ايجابي يدل علي الاتجاهات الايجابية عند الاختصاصين نحو مهامهم التربوية والتعليمية بمركز مصادر التعلم .

- **خلاصة نتائج البحث**:

يمكن للباحث تلخيص أهم نتائج البحث في النقاط الآتية :

١ـ هناك حاجة ماسة عند اختصاصي مراكز مصادر التعلم للتدريب في مجالات مهامهم المهنية لإدارة مراكز مصادر التعلم بكفاءة عالية ، وإن كان هناك تفاوت في درجة الاحتياج لكل مجال من هذه المجالات.

٢ـ نال مجال المهام التربوية والتعليمية المرتبة الأولي من حيث درجة المعرفة الحالية عند الاختصاصين ، بينما نال المرتبة الأخيرة في درجة الحاجة إلي المعرفة عندهم

٣. نال مجال المهام الفنية المرتبة الأولي من حيث درجة الحاجة إلي المعرفة عند الاختصاصين ، بينما نال المرتبة الأخيرة في درجة المعرفة الحالية عندهم

٤ـ هناك علاقة ارتباط عكسية بين درجة المعرفة الحالية ، ودرجة الحاجة إلى المعرفة عند المعلمين في مجالات مهامهم المهنية المحددة في هذه الدراسة،و أن

هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الحاجة إلي المعرفة للتدريب على مهامهم المهنية .

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصى الباحث بما يلي:_

١. بناء الدورات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم في مجال مهامهم المهنية وفقا للاحتياجات التدريبية الفعلية ذات الأولوية كما تم تحديدها في هذا البحث.
٢. التركيز في إعداد اختصاصي مراكز مصادر التعلم وفي تدريبهم أثناء الخدمة على الربط بين مهامهم الفنية، واستخدام الأجهزة المصاحبة المرتبطة بها.
٣. ضرورة قيام الجهات المسئولة في وزارة التربية والتعليم ، ومؤسسات إعداد المعلمين بإعداد مواد تدريبية في مجال مصادر التعلم والمعلومات لتغطي الاحتياجات التدريبية المشار إليها في هذه الدراسة لتوظف في البرامج التدريبية.
٤. ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في التدريب مثل (الحقائب التدريبية التدريب عن بعد،التدريب الالكتروني).
٥. إصدار دليل للأجهزة التعليمية التي يمكن استخدامها في مركز مصادر التعلم ،ويتضمن طرق وأساليب الاستخدام ، والأنشطة التي يمارسها المعلم أثناء وبعد الانتهاء من استخدامها .
٦. العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم بصورة مستمرة وبشكل دوري لتكون منطلقا لتطوير برامج الاختصاصين الحالية، أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة .
٧. عمل دراسة عن تقدير الحاجات التدريبية للاختصاصين في مجال مهامهم المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

- **المراجع** :

١. أحمد ، محمد ادم : تقنيات التدريب عن بعد . بحث منشور في المؤتمر والمعرض التقني السعودي الثالث ، الرياض المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ذو القعدة ١٤٢٥ هـ
٢. ==========: واقع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الرياضيات في مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة ، مجلة كليات المعلمين ، وكالة وزارة التربية لكليات المعلمين ، المجلد الثاني ، العدد الأول ، ١٤٢٣هـ .
٣. ========== تقنيات تصميم بيئات قاعات التعليم والتدريب . بحث منشور في المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع ، الرياض المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ذو القعدة ١٤٢٧ هـ.
٤. ========== التدريب والتقنية في عصر المعلومات ، مجلة التدريب والتقنية ، العدد ٧١ ، ٢٠٠٥م المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني . الرياض.
٥. لحربي ، قاسم عائل (١٤٢٧هـ) : تصميم البرامج التدريبية : حقيبة تدريبية ، كلية المعلمين في جازان ، وزارة التربية والتعليم
٦. لبهي ، فؤاد السيد(١٩٧٩م): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط٣.

٧. اس، نور محمد أحمد(١٤١٧هـ) : دور مراكز مهامهم المهنية في الإعداد المهني لمعلمة الاقتصاد المنزلي بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
٨. دان ، محمد زياد(١٩٩٣م) : تصميم وتنفيذ برامج التدريب ، دار التربية الحديثة ، عمان
٩. لغامدي، عبدا لله بن حجر وآخرون(١٩٨٢م) :الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ، تونس.
١٠. لفريح، سعاد عبد العزيز (١٩٩٧م): تقدير مشرفي التقنيات التربوية لاحتياجاتهم المهنية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، الكويت ، مجلد= ١٢، ع =٤٥: صص٩٩ . ١٥٥
١١. ريدة الوطن السعودية ، عسير ، ع= ٨٧٥، الاثنين ٢ذو الحجة ١٤٢٣هـ ، س=
١٢. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٨): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. ط١، عمان : دار المسيرة
١٣. الصالح، بدر عبدالله (١٩٩٦): تقنية التعليم بين مفهومين: الوسائل التعليمية ومدخل النظم ومضامينه التعليمية. دراسات تربوية واجتماعيات، كلية التربية –جامعة حلون المجلد الثاني، العدد الأول،ص ص ٥- ٤١.
١٤. الصالح، بدر عبدا لله (١٤٢٠): إلى من بهمه الأمر تقنية التعليم: الوجه الآخر. مجلة المعرفة، العدد الرابع،.
١٥. الصالح، بدر عبدا لله، وآخرون (١٤٢٣): الإطار المرجعي الشامل لمركز مصادر التعلّم. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج
١٦. سليفا، ريفيوس دي، تروف أليسون (٢٠٠١):مراكز مصادر التعلّم مفهومها – أهدافها أهميتها. ط ١، ترجمة أحمد عمران الجمعة وأحمد محمد عيسوي. الكويت: منشورات ذات السلاسل .
١٧. سلامة، عبد الحافظ، عليان، ربحي مصطفى (٢٠٠٦): إدارة مراكز مصادر التعلّم. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
١٨. عبدالهادي، محمد فتحي، عبد الشافي، حسين محمد، شحاتة، حسن السيد (١٤٢١):المكتبة المدرسية ودورها في نظم التعليم المعاصرة.ط ١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٩. عيسى، مصباح حاج، العمري، توفيق، ملجم، إياد (١٤٠٢): مراكز مصادر التعلّم وإدارة التقنيات التربوية اتجاه جديد في تكنولوجيا التربية. ط١. الكويت : مكتبة الفلاح.
٢٠. يونس، إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٠١): المكتبات الشاملة في تكنولوجيا التعليم. القاهرة :دار قباء
٢١. عبد الهادي، محمد محمد(١٤٣٢هـ): تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية.لدي أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام ادوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع= ٣٢
٢٢. حليفة ، محمود عبد الستار(٢٠٠٩): الجيل الثاني من خدمات الانترنت:مدخل إلي دراسة الويب ٢، والمكتبات ٢، مجلة السايبر ، ع= ١٨
٢٣. الشريف ، على حسن(١٤٢٨هـ): برنامج تدريبي مقترح لتنمية قدرات أمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية باستخدام مدخل النظم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة حلوان، قسم تكنولوجيا التعليم .

24. Bishop K.، & Larimer, N.(1999) : Literacy Through Collaboration. Teacher Librarian ،Vol.27 ،No.1, pp. 15-20.

25. Collision ،D. (1999) : Keywords In Instruction: Collaboration. School Library Media Activities Monthly ،Vol 15. No.1 ،Pp.38-40

26. Ernest ،W. (1981) : Tompkins Learning Resources Centers In The North Carolina Community College ،Dissertation Abstract International. Vol.42 ،No.4 ،P. 1455.

27. Friend ،M.، & Cook ،L.(1996): Interaction :Collaborative Skill For School Professionals.(2nd Ed.),New Brunswick, NJ:Longman.(ED 340688).

28. Gross ،J.، & Kientz ،S. ،(1999) :Developing Information Literacy Collaborating For Authentic Learning. Teacher Librarian ،Vol.27, No. 1 ،pp. 21-25.

29. Hartzell ،g.(1997): the invisible school librarian. School Library journal ،Vol.43, No.11 ،PP.24-29 (EJ 554171).

30. Haycock ،K. ،(1998):Collaborative Cultures Team Planning And Flexible Scheduling.Emergency ،Vol.25 ،No.5 ،P.28.

31. Haycock ،K. ،(1999): Fostering Collaboration ،Leadership And Information Literacy : Common Behaviours Of Un Common Principals And Faculties. NASSP Bulletin, Vol.83,No. 605 ،pp. 82-87

32. Kuhlthau, C. (1995) : The Process Of Learning From Information. School Libraries Worldwide ،Vol.1 ،No. 1 ،pp.1-12.

33. Manzo, K.(2000):Study Shows Rise In Test Scores Tied To School Library Resources. Education Week On The Web. (www.edweek.org /ew/ewstory.cfw)

34. Montgomery, p.(1991): cognitive style and the level of cooperation between the Library Media specialist and classroom teachers ،School Library Media Quarterly ،Vol.19, No.3 ،PP.185-191 (EJ 438857).

35. Muronage ،K. & Harada ،V.(1999). Building Teaching Partnerships :The Art Of Collaboration. Teacher Librarian ، Vol.27 ،No. 1 ،pp.9-14.

36. Nickel ،M. (1984) : Steps to Service: A Handbook of Procedures for the School Library Media Center . Chicago: ALA.

37. Oberg, D. (1995) : principal supports :what does it mean to teacher-librarians?,(http://www.ualberta.ca.)

38. Pickard ،W.(1993): Current Research: The Instructional Consultant Role of the School Library Media Specialist, School Library Media Research, Vol. 21, No. 2

39. Russell ،S. (2003) : The Teachers And Librarians : Collaborative Relationships. ERIC Digest ،ERIC Clearing House on information and technology ،(www. Eric.edu/ithome).

40. Simpson ،C. (1996). The School Librarian Role In The Electronic Age. ERIC Digest ،ERIC Clearing House on information and technology ،(www. Eric.edu/ithome)

41. Staples ،E., (1981) : 60 Competency Ratings for School Media Specialists, Instructional Innovator ،pp. 19–23.

42. Tallman ،J.، & Van Deusen ،J. (1994) : Collaborative Unit Planning Schedule ،Time And Participants. School Library Media Quarterly ،Vol.32, No.1 ،PP. 33-37(EJ 493341).

43. Wolcott ،L.(1996) : planning with teacher : practical approaches to collaboration. emergency librarian ،vol.23،

44. Descy; Don (1992) ; International Journal of instructional Media ; paper at web site WWW.Adprima.com

البحث الرابع :

" الحاجات النفسية للفتاة الجامعية بين متطلبات الواقع والمأمول"

إعداد :

د / فوزية سعد الصبحى
قسم علم النفس
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

" الحاجات النفسية للفتاة الجامعية بين متطلبات الواقع والمأمول "

د / فوزية سعد الصبحى

- **مستخلص الدراسة** :

قال الله تعالى في كتابه العزيز ، في أول آية نزلت على نبيه محمد ، صلى الله عليه وسلم : "أقرأ باسم ربك الذي خلق" ، فكانت بذلك الرسالة الأولى للمسلمين هي البحث عن المعرفة وتدبر أمورها منذ اليوم الأول لظهور الإسلام. وقد شملت كثير من آيات القرآن الكريم الدعوة إلى التدبر والتفكر في أمر الكون ، والإنسان ، والخلق ، والحياة ، والموت ، وغيرها من مظاهر المعيشة في الأرض ؛ مما يظهر بجلاء أهمية العلم والمعرفة في الدين الإسلامي. وعلى الرغم من كون البحث عن المعرفة غريزة لدى الإنسان ، فأن الإسلام أثار هذه الغريزة ووجهها ؛ من اجل تنمية هذا الإنسان ، وتطويره، وتمكينه من الاستفادة القصوى من المصادر الطبعية في الأرض وخيراتها ، بل جعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة. لقد ارتبط الإسلام بالتربية تعليما ، وتهذيبا ، وتوجيها ، حتى صارت التربية خاصية مميزة لقيم الإسلام الخالدة والتربية ، بالمفهوم الإسلامي ، هي تربية ذات أفق واسع وأساس عميق ، فهي تفتح العقل على حقائق الوجود ، وتحثه على التأمل. وهي تربية هادفة إلى بناء الفكر ؛ لإعداد الإنسان المسلم المتوازن والمتكامل.

ويعد الشباب فئة عمرية مهمة ؛ فهم عماد الأمة ؛ وينبغي الاهتمام بإعدادهم علميا وثقافيا والاهتمام بمشكلاتهم واحتياجاتهم ؛ حتى نستطع حسن استثمار طاقاتهم إلي أقصى درجة ممكنة. ونظرا لما يتمتع به الشباب من حماس وحيوية واندفاع مع نقص من الخبرات الحياتية ؛ قد يترتب عليه بعض السلوكيات الخاطئة التي ينبغي أن تخضع للدراسة العلمية بهدف تحليل مشكلاتهم ؛ وإيجاد حلول توافقية لها ؛ من خلال إعداد البرامج الإرشادية التي تلبي احتياجاتهم ، بأقصى درجة ممكنة.

والدراسة الحالية التي تؤكد على ضرورة إشباع الحاجات النفسية التي تمثل الدعامة الأساسية ؛ لتحقيق قدر مناسب من التوافق النفسي في كل الجوانب النفسية والفسيولوجية والاجتماعية للطالبة الجامعية .

ومن أجل تعرف أهم الاحتياجات النفسية ومتطلبات الفتاة الجامعية بكلية التربية بجامعة طيبة ، تم تطبيق "استبيان الحاجات النفسية" د. أنور الشرقاوي "١٩٨٩" على عدد عشوائي من طالبات كلية التربية ؛ لتعرف احتياجات الفتاة الجامعية كما تدركها الطالبة هذا من جانب ، ومن جانب اخر تعرف الى أي درجة حقق التعليم الجامعي احتياجات الفتاة الجامعية بكلية التربية ، تأهبا لسرد عدد من التوصيات التربوية والبحوث العلمية المقترحة للتناول المنظم ؛ بتصميم برامج ارشادية لتحليل احتياجات الفتاة ، وكيفية تحقيقها على سنوات مستقبلية اخرى ، بأذن الله .

Abstract

God said in the Holy Qur'an in the First verse revealed to the Prophet Mohammed peace be upon him : (Read In the name of the Lord who created), this was the first message in ISLAM for Muslims which says searching for knowledge and be aware of its seeds . Many of verses in the Holy Qur'an include the idea of Meditation the universe, human beings, creation, life and death and many aspects of living in the Earth, which shows the importance of knowledge and Science in the Islamic Religion. Although searching for knowledge is Instinct in humans but the Islam arouse and aims this instinct to Develop and expansion the human beings, make him used the

Natural Resources in Earth and even take Seeking knowledge is duty on every Muslim man and woman. Islam associated with Education in many ways until it became characteristic of the timeless values of Islam. The Education in Islamic concept come with deep basis and broad outlook, make the mind opened on facts of existence. It is a targeted at building thought to prepare the balanced Muslim.

The youth is an important age, they are The basis of the nation that should be concern of their education ,needs and problems. Should prepare them scientifically and culturally. We must exploitation their energy and ability that comes with lack of experience which may result in erroneous behavior that needs to be understudy to analyze their problems and finding Solutions by Preparation of guidance programs.

The current study confirms the necessity of satisfaction the psychology needs which represents the main pillar that can achieve a good degree of Psychological adjustment in all aspects of psychological, social and physiological of the university student .

In order to identify the most important psychological needs and requirements of university student in Faculty of Education in Taibah University, we had been applied " The Psychology Needs questionnaire " by D. Anwar Al Sharqawy "1989", on a random number of faculty of education students to recognize what are the university student needs and to which extent the university education help her to achieve her Needs, in preparation for listing a number of educational recommendations and research to deal with her needs by making guidance and instruction programs to be aware and analyzes the university student needs in soon future God willing.

- **مقدمة** :

قال الله تعالى في كتابه العزيز ، في أول آية نزلت على نبيه محمد ، صلى الله عليه وسلم:" أقرأ باسم ربك الذي خلق" ؛ فكانت بذلك الرسالة الأولى للمسلمين هي البحث عن المعرفة ، وتدبر أمورها منذ اليوم الأول لظهور الإسلام. وقد شملت كثير من آيات القرآن الكريم الدعوة إلى التدبر والتفكر في أمر الكون والإنسان ، والخلق ، والحياة ، والموت ، وغيرها من مظاهر المعيشة في الأرض ؛ مما يظهر بجلاء أهمية العلم والمعرفة في الدين الإسلامي. وعلى الرغم من كون البحث عن المعرفة غريزة لدى الإنسان ، فإن الإسلام أثار هذه الغريزة ووجهها من اجل تنمية هذا الإنسان وتطويره ، وتمكينه من الاستفادة القصوى من المصادر الطبعية في الأرض وخيراتها ، بل جعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة. لقد ارتبط الإسلام بالتربية تعليما ، وتهذيبا ، وتوجيها، حتى صارت التربية خاصية مميزة لقيم الإسلام الخالدة. والتربية ، بالمفهوم الإسلامي ، هي تربية ذات أفق واسع ، وأساس عميق ، فهي تفتح العقل على حقائق الوجود ، و تحثّه على التأمل. وهي تربية هادفة إلى بناء الفكر ؛ لإعداد الإنسان المسلم المتوازن والمتكامل.

وقد حددت المملكة العربية السعودية الغاية العامة من التعليم بأنها: "فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا ، وغرس العقيدة الإسلامية ، ونشرها ، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية ، وبالمثل العليا ، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة ، وتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا ، وثقافيا ، وتهيئة الفرد ؛ ليكون عضوا نافعا في بناء مجتمعه". وقد تم تعريف التعليم العالي ، وهو الامتداد المتخصص للتعليم العام ، بأنه "مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته ؛ رعاية لذوي الكفاية والنبوغ وتنمية لمواهبهم ، وسدا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله ؛ بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها النبيلة"، ومن هذين المنطلقين تمت صياغة الأهداف العامة للتعليم بالمملكة ، بشكل يكفل الوصول إلى هذه الغايات النبيلة في ظل التغير الدائم للظروف الدولية المحيط به.

ويحظى التعليم في المملكة العربية السعودية على جميع مستوياته باهتمام بالغ ، ورعاية كريمة منذ عهد المغفور له الملك عبد العزيز يرحمه الله إلى عهد خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز - يحفظه الله- الذي سخر كافة الإمكانات لدعم التعليم بصفة عامة ، والتعليم العالي بصفة خاصة يسانده في ذلك كافة المؤسسات التعليمية .

ويعد الشباب فئة عمرية مهمة فهم عماد الأمة ، وينبغي الاهتمام بإعدادهم علميا ، وثقافيا ، والاهتمام بمشكلاتهم واحتياجاتهم ؛ حتى نستطع حسن استثمار طاقاتهم إلي أقصى درجة ممكنة ، ونظرا لما يتمتع به الشباب من حماس وحيوية واندفاع ، مع نقص في الخبرات الحياتية ، الذي قد يترتب عليه بعض السلوكيات الخاطئة ، التي ينبغي أن تخضع للدراسة العلمية ؛ بهدف تحليل مشكلاتهم ، وإيجاد حلول توافقية لها ؛ من خلال إعداد البرامج الإرشادية التي تلبي احتياجاتهم ، بأقصى درجة ممكنة.

وفي هذا السياق أشار (ماسلو ، Maslow ، ١٩٧١ ، ١٨٣) أن التعليم الجامعي الأمثل يجب أن يتيح الفرصة للطالب/ الطالبة أن يجد حقيقة ذاته ، ويتفهم حاجاته ، ويتعلم كيفية إشباعها بالطرق السوية ، ويحصل على الفرصة لتحقيق ذاته ، والتعبير عنها بحرية وبصدق ، وأن يمتلك القدرة على أن يسمع صوته الداخلي ويفهمه ، ويضيف ماسلو: "وإلا كيف نطالبه أن يساهم في تفهم حاجات المجتمع ، وبنائه ، والمشاركة الإيجابية في تحقيق النهضة الشاملة إذا لم يكن قادرا على مساعدة نفسه وتفهمها ؟" ، كما أن بناء الشخصية التي ستكون قادرة على تحمل المسؤولية يوما ما ، بات أمرا شديد التعقيد في العصر الحالي الذي تكثر فيه المؤثرات المحيطة بالطالبة ، وبالتالي أصبح لزاما أن نتعامل مع الطالبات ، ومع أنفسنا من وجهة نظر جديدة مغايرة لما سبق (قرينشيك وأوكونور و بوستيلا ، Grenchik, O'Connor, & Postelli ، ١٩٩٩، ٢٢).

وقد رغب المهتمون بإذكاء الدافعية الذاتية لدى المتعلم بمعرفة الأسباب والعوامل ، التي ستعمل على بناء الدافع الداخلي intrinsic motivation ، وتحسين الرغبة في عملية التعلم ، وإلى أبعد من ذلك ، في المشاركة الفعالة والإيجابية positive learning . وليس بمستغرب أن نبدأ أي تنظير تربوي بعملية تحديد

حاجات المتعلم أولاً . وقد بدأ (تايلور ، Tyler ، ١٩٤٩ ، ٦) كتابه الرائد في المناهج وطرق التدريس بنقاش حول حاجات المتعلمين. ويعد الدافع للتعليم أمرا مهما جدا كما أورد (عودة و مرسي ، ٢٠٠٠، ٦٧).

وقد صنف (سيل ، Sell ، ١٩٨٠، ٨) الحاجات التعليمية بأنها تشمل الحاجات نفسية والاجتماعية لدى الطالب الجامعي يتم إشباعها من خلال خبرات تعليمية ضمن البيئة الجامعية ، والتي تزود المتعلم بالمعرفة المناسبة والمهارات والاتجاهات ، وتحدد سياسة المؤسسة التعليمية ما يعتبر حاجة تعليمية متاحة للتطبيق . وهي كالتالي :

- الحاجة إلى الاستقلال Autonomy : وتدل الحاجة إلى الاستقلال على حاجة الطالبة لأن تشعر بأنها سبب لسلوكياتها ، وهي ناتجة عن قراراتها هي . وهي لا تدل على الحرية المطلقة أو الاستقلال التام ، بل تتضمن الرضا الداخلي والإيجابية من قبل الإنسان نحو ما يصدر عنه من سلوك مدفوع بدافع ما ، كما تتضمن الإنجاز والقوة الذاتية ، والشعور بالقدرة الذاتية.
- الحاجة إلى تحقيق الكفاءة الذاتية Competence: وتدل الحاجة إلى الكفاءة الذاتية على حاجة الإنسان أن يشعر بأهمية سلوكه ودوره الإيجابي ، وقدرته على تخطي التحديات الخارجية وتقابلها الحاجة إلى تحقيق الذات self actualization لدى ما سلو.
- الحاجة إلى الانتماء والترابط الاجتماعي Relatedness : وتعني الحاجة إلى الانتماء والترابط الاجتماعي حاجة الإنسان إلى أن يشعر بالارتباط مع الآخرين و أن يشعر بفهمهم له ، وأن يتمتع بالتفاعل مع الآخرين والانتماء إلى مجموعات مؤازرة له . وفيما يختص بالعلاقة بين الأستاذ وتلميذه وتقابلها الحاجة إلى الانتماء Affiliation لدى موراي . هو إشباع حاجات هؤلاء المتعلمين . وأضافوا إلى أن الحاجات لدى المتعلمين أغلبها نفسية واجتماعية وتعليمية ، فكانت مرتبطة بهوية الطالب ، واتجاهاته ، ومشاعره والإحساس بالتحكم الذاتي داخل البيئة التعليمية. حيث أوردت أن هناك عدة عوامل من شأنها أن تؤثر على الدافع إلى التعلم لدى الطلاب والطالبات وأحد العوامل الأساسية .

ويرى (سيل ، Sell، ١٩٨٠، ١٤) كما ترى (هنت وآخرون ،.Hunt et al ، ١٩٨٢ ، ٩) أنه من المتوقع أن يكون بكل مؤسسة تعليمية تختص بالتعليم العالي أداة مقننة متطورة وذات نمذجه محددة لقياس الحاجات لتساعد الجامعة على القيام بترتيب أولوياتها من حيث الميزانية والتخطيط والمشروعات أو بناء مشاريع جديدة بعد إعطاء قاعدة عريضة وقوية لبدء التنفيذ .. وفي المقابل ، إن عدم وجود أداة مماثلة و عدم الإلمام بالحاجات ، سيؤدي إلى تخبط واضح في مجال الأهداف والخدمات واتخاذ القرارات وانخفاض في مستوى الجودة الجامعية ككل .

و يرى (سيل ، Sell ، ١٩٨٠، ١٤) أن أهداف أدوات قياس الحاجات للمتعلمين في التعليم العالي ستنعكس على العملية التعليمية من حيث :

- تحديد الأهداف والغايات.
- الاستمرار أو عدمه في البرامج الموجودة بالفعل والخدمات المقدمة.

- تطوير مزيد من البرامج والخدمات الجديدة.
- استقطاب المصادر المالية والتمويلية.

فلقد أشار (ماسلو ، Maslow ، ١٩٧١، ٤٢) أن الحاجة need هي قوة تستمر في إثارة دوافع الإنسان في كل زمان ومكان ، وعند إشباعها تحركه بالتالي نحو التدرج لمستويات أعلى في هرم الحاجات ، وفي حالة الحرمان من الإشباع يبقى الإنسان غير قادر على الانتقال إلى قمة الهرم . وقد اشتملت الحاجات لديه على الحاجات العضوية وهي مشتركة بين كل البشر وكذلك الحاجات النفسية وهي إلحاجة إلى الأمن ، والحاجة إلى المحبة المتبادلة ، والحاجة إلى التقدير وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات. بين ما أورد (وارد ووليامز ،Ward & Williams ١٩٨٢ ، ٤) تعريف موراي Murray1938 للحاجات النفسية ، حيث عرفها بأنها مصدر للقوة الذاتية والدافعة والموجهة لسلوك الإنسان نحو تحقيق أهداف معينة ، كما أنها تتأثر بالبيئة المتغيرة باستمرار وتشمل الحاجات كما صنفها موراي عدة جوانب : الحاجة إلى الإذعان ، و الإنجاز ، و الانتماء ، و العدوان والاستقلال ، والطاعة ، و الهيمنة ، والظهور ، ومساعدة الآخرين ، والجنس والعون ، والنظام ، واللعب ، الهروب من الألم .

- **مشكلة الدراسة** :

تمثل المرحلة الجامعية أهم مرحلة في الإعداد التربوي والمهني لأفراد المجتمع وبالتالي هي الفرصة الأخيرة للمؤسسات التعليمية والمهنية للإعداد الشامل للمواطنة. ويتطلب الإعداد في هذه المرحلة التعرف على حاجات الأفراد سواء كانت عضوية أو سيكولوجية تمهيدا لإشباعها وتطلعا للسواء النفسي الايجابي .ومع ازدياد تعليم المرأة في المملكة وفي ضوء ضوابط الإسلامية وفقا لكتاب الله والسنة النبوية فأن حاجات الطالبة السعودية قد تختلف عن من سواها في باقي الدول الأخرى خاصة وان وضعنا في الاعتبار طبيعة المستوى الاقتصادي والاجتماعي داخل المملكة ، وتمثل جامعة طيبة الريادة الأولى للتعليم للطالبة السعودية. وبالتالي فان البحوث التربوية قد تضيف الكثير لمعرفة الحاجات النفسية للطالبات الجامعيات، وكان ذلك الدافع الأساسي لإجراء البحث الحالي. وتنبع مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الحاجات النفسية لدي طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة ؟
- ما أولويات الحاجات النفسية لدى طالبات جامعة طيبة؟
- ما مصادر إشباع تلك الحاجات وفقا لأهميتها للفتاة الجامعية؟
- ما التوصيات التربوية التي قد تسهم في إشباع حاجات الفتاة الجامعية من خلال تطوير المناهج الدراسية والأنشطة الصفية وللاصفيه ؟

- **هدف الدراسة و أهميتها** :

يهدف البحث الحالي إلي الإجابة عن التساؤلات المطروحة في المشكلة ، وترجع أهمية هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على الحاجات النفسية لدى طالبات المستوى الجامعي ، كما تقاس بالاختبارات النفسية المعدة للتعرف على الحاجات النفسية للشباب، كما أن التعرف على هذه الحاجات قد يكون عاملا فعالا في إعداد البرامج الإرشادية للطالبات، الأمر الذي يساهم في تحقيق التوافق لهن بشكل أ فضل .

ويمكن القول إن هناك عدداً من الأهداف تسعى إليها الباحثة من خلال البحث الحالي وهى :

- تعرف الحاجات النفسية للشباب السعودي ؛ وذلك لدى فئة الطالبات الجامعيات في ضوء خصائص المراحل العمرية واتجاهاتهن وميولهن وخلفياتهن الاجتماعية.
- تعرف كيفية إيجاد حلولا توافقية لمشكلاتهن ومصادر إشباع تلك الحاجات.
- تعرف دور التربية في إشباع وانجاز عدد من الحاجات النفسية الهامة.
- وضع الخطط التربوية من قبل متخصصين تتضمن تطوير للمناهج الدراسية والأنشطة غير الصفية التي تقوم بها الطالبات.
- دراسة العوامل ذات العلاقة المحتملة (ايجابيا، وسلبيا) بتنوع الحاجات النفسية لدى الطالبات في المراحل الدراسية المختلفة .
- دراسة لتعرف مصادر إشباع هذه الحاجات واختلاف أهميتها حسب المرحلة العمرية والشريحة المجتمعة التي تنتمي إليها الطالبة .
- تصميم برامج إرشادية للشباب تستند إلي حاجاتهم ودوافعهم بحيث تؤدي إلي حمايتهم من التيارات الفكرية الهادمة والانحرافات السلوكية .

وعلى ذلك فإن دراسة بنية الحاجات في الكليات التربوية تجعل للدراسة قيمتها ؛ لأنهن معلمات المستقبل اللاتي سيكون لهن دور هام في تشكيل شخصية الأطفال ، أو التأثير على المراهقات ، وهن بمثابة نماذج للتلميذات يقتدين بهن.

- **مصطلحات الدراسة** :

الحاجات النفسية: psychological needs

يطلق على القوى التي تدفع الفرد في بعض المواقف للقيام بتصرفات تخدم أغراضه الحيوية مصطلحات كثيرة مثل الغرائز، أو الدوافع والبواعث والحوافز أو القوى المحركة أو الحاجات ، وتتفق كل تلك المصطلحات في كونها تقوم بوظيفة الدفع والتحريك للسلوك.

والحاجة في صميمها حالة من الافتقار إلى شيء، بحيث لو توفر هذا الشيء لتحقق الإشباع والرضا ، وغالبا ما يكون ذلك في صالح الكيان العضوي لإعادته إلي حالة الاتزان التي كان ظهور الحاجة تهديدا لها ، و يعرف " زهران " (١٩٩٠ ص٤٣٥) الحاجة بأنها حالة من التوتر وعدم الاتزان العضوي أو النفسي تدفع صاحبها إلى التفاعل مع بيئته إشباعا لهذه الحاجات وتخلصا من مظاهر القلق والتوتر التي يشعر بها عندما تظهر لديه حاجة من الحاجات.

وقد اختلف العلماء في تصنيف الحاجات، لذا ظهرت تصنيفات كثيرة منها: تصنيف ماسلو Maslow الذي قدم مدرجا للحاجات النفسية في ترتيب هرمي في قاعدته الحاجات الفسيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن security والأمان safety فالحاجة للانتماء Belonging to ، ثم تقدير الذات self- Esteem وفي النهاية الحاجة لتحقيق الذات self-Actualization وهي في نظر "ماسلو" الدافع الأساسي لسلوك الأفراد، وعند بلوغها يصبح الفرد أكثر قدرة على الابتكار ، وهناك تصنيف أخر للحاجات "لهنري موراي" حيث قسم الحاجات إلى قسمين هما حاجات أولية وحاجات ثانوية ، وتصنيف : أنور الشرقاوي الذي قسم الحاجات

إلى خمس مكونات هما الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية ، ثم حاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين ، والحاجة إلى انجاز وتحقيق الذات ، فالحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية ،ثم الحاجة إلى الثقافة ، وقد استخدم هذا المقياس في الدراسة الحالية .

- **الدراسات السابقة** :

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تؤكد على ضرورة إشباع الحاجات النفسية التي تمثل الدعامة الأساسية لتحقيق قدر مناسب من التوافق النفسي في كل الجوانب النفسية والفسيولوجية والاجتماعية للطالبة الجامعية ، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي اهتمت بموضوع البحث حسب تسلسلها الزمني :

قامت جليدان ، تغريد (٢٠١٠) بدراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعيةٍ بالمدينة المنورة، لابد أن نبدأ أي تنظير تربوي بعملية تحديد حاجات المتعلم أولا لما لها من دور كبير في حال إشباعها في تعزيز الدافع الداخلي ، وزيادة فاعلية المتعلمة وإيجابيتها ، وضمان جودة التعليم الجامعي وتهيئة الطالبة الجامعية بشكل أفضل للمساهمة في بناء المجتمع بعد تخرجها . وقد اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الإحصائي ، وتم التطبيق على عينة عشوائية مكونة من (٣٠٧) طالبة جامعية من مختلف الكليات والتخصصات والمستويات بالجامعة . وقد تم تطبيق مقياس مقنن (م ح ت) يهدف لقياس الحاجات التعليمية للطالبة الجامعية، كما يهدف إلى قياس مدى الرضا من وجهة نظرها عن الحاجات التعليمية المتضمنة في عبارات المقياس . وقد تم بناء المقياس ثم التحقق من صدقه وثباته وتم إجراء التحليل العاملي وقد أسفرت هذه العملية عن ظهور ثلاثة من العوامل الأساسية ذات تأثير على درجة الرضا لدى المتعلمة والمرتبط بتحقيق الحاجات المتضمنة في عبارات المقياس ، وهي : الحاجة إلي الأنشطة الجماعية والشعور بالانتماء ، الحاجة إلى تنمية الذات في ظل حرية فكرية، والحاجة إلى المساندة الحانية كما تمت مناقشة النتائج وإدراج توصيات الدراسة .

قام خميسي ، عبد السلام (٢٠٠٨) بدراسة الحاجات النفسية لدى الأطفال العاملين في أمانة العاصمة "بهدف التعرف على الحاجات النفسية لدى الأطفال العاملين في أمانة العاصمة – صنعاء ، وقد تكونت عينة البحث من (١٢٠) من الأطفال العاملين في الفئة العمرية (٦–١٢سنة) بواقع (٩٢) ذكر من الأطفال العاملين في أمانة العاصمة المترددين على مركز إعادة تأهيل الأطفال العاملين، و(٢٨) أنثى والعاملات في المناطق التي يعمل بها الأطفال الذكور، الدراسة (يدرسون ولا يدرسون) ، ومن ناحية السكن (يسكن مع أسرته - لا يسكن مع أسرته) ، وقد تم اختيار العينة بطريقة الصدفة ، ومن أجل تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الأدوات الآتية:

- المقابلة الفردية .
- استمارة جمع المعلومات.
- مقياس الحاجات النفسية من إعداد الباحث.

تم التوصل إلى النتائج الآتية:
جاءت الحاجة إلى التوجيه في المرتبة الأولى تليها الحاجة إلى تقدير الآخرين ثم الحاجة إلى الأمن ثم الحاجة إلى اللعب ثم الحاجة إلى تقدير الذات ثم الحاجة إلى الانتماء بينما جاءت الحاجة للمحبة في المرتبة الأخيرة، لا توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات النفسية التي يتناولها البحث الحالي تبعا لمتغير العمر باستثناء الحاجة إلى التوجيه وكان الفرق فيها دالا لصالح الأطفال من عمر(٦ – ٩) سنوات ، لا توجد فروق دالة إحصائيا في الحاجات النفسية التي يتناولها البحث الحالي تبعا لمتغير الجنس ما عدا الحاجة إلى المحبة والحاجة إلى التوجيه وكانت الفروق فيهما دالة لصالح الذكور ، توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاملين تبعا لمتغير الدراسة(يدرس –لا يدرس) في كل من الحاجة لتقدير الذات والحاجة إلى اللعب والحاجة إلى تقدير الآخرين والحاجة إلى التوجيه، وكانت جميع هذه الفروق دالة لصالح الأطفال العاملين الذين لا يدرسون، بينما لم تظهر فروق دالة في الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى المحبة والحاجة إلى الانتماء ، توجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاملين تبعا لمتغير السكن (يسكن مع أسرته – لا يسكن مع أسرته) في كل من الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى اللعب والحاجة إلى تقدير الآخرين، وكانت جميع هذه الفروق دالة لصالح الأطفال العاملين الذين لا يسكنون مع أسرهم، بينما لم تظهر فروق دالة في الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى المحبة والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التوجيه.

قام كل من كاثى فاى وشاربي Faye, Cathy &,Sharpe, D. (٢٠٠٨م ، ص ١٨٩- ١٩٩) بدراسة تهدف إلى فحص العلاقة بين تحقيق أو إشباع الاحتياجات النفسية ، والنمو الجسمي ، والدافع الأكاديمي / التحصيلي لدى طلاب الجامعة ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن كفاءة وهوية الذات وجدوا كلونهم الأكثر ارتباطا بالدافع الأكاديمي لدى أفراد العينة من طلاب الجامعة .

كما أجرى (آل عايش ، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الوقوف على مدى رضا طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة عن البرنامج الدراسي بالكلية ، والتعرف على مكامن القوة والضعف في البرنامج الأكاديمي الذي تقدمه هذه الكليات خاصة من جهة الإعداد الأكاديمي التخصصي و الإعداد المهني التربوي و الإعداد الثقافي و مدى فاعلية طرائق التدريس والأنشطة التربوية المصاحبة والتقنية التعليمية المستخدمة في البرنامج، ومدى فاعليتها٠ وتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلاب التربية الميدانية بكلية المعلمين بمكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٢٧- ١٤٢٨هـ ، وبلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (١٥٠) عضوا. استخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته ؛ وذلك لمعرفة رضا مجتمع الدراسة حول " (مدى رضا طلاب التربية الميدانية في كلية المعلمين ، جامعة أم القرى عن برنامج إعدادهم). وقد أشارت النتائج إلى تحقق رضا الطلاب عن إعدادهم الأكاديمي (التخصصي) ، وعن الإعداد المهني ، وعن إعدادهم الثقافي.

من جهتها ، أشارت (بيني ، Binney ، ٢٠٠٥) في دراسة أجرتها هدفت إلى التعرف على عوامل صناعة التعليم الفعال في الجامعات ، أشارت إلى ضرورة

توفر العوامل التالية من أجل إشباع حاجات الطلاب والطالبات وضمان جودة التعليم الجامعي وهي : توفر الخبرة والجودة في أستاذ الجامعة ، حاجة الطلاب إلى محاضرات تجذبهم وتجعلهم متفاعلين وليس فقط ما ورد في المذكرات الخاصة بالمادة ، وحاجة الطلاب إلى تواصل مباشر مع الأساتذة وليس كما يحدث في المحاضرات التي بها أعداد كبيرة تصل إلى ٢٠٠ طالب يفتقدون إلى الاتصال المباشر مع الأستاذ ، و الحاجة إلى دعم فردي من الأستاذ إذا تطلب الأمر ، و ضرورة تنوع وسائل التقييم لتشمل اختبارات الورقة والقلم ، والانترنت والكتاب المفتوح غيرها ، والحاجة للمحاضرات التي تحتوي على أعداد صغيرة لأن الطلاب يخشون من المحاضرات التي تحوي أعداد كبيرة من الطلاب خاصة لمن هم في السنة الجامعية الأولى حيث لا يزالون يفتقدون للاستقلالية والدافع الداخلي.

وقد أيدتها الدراسة التي أجراها (فلاك و شيلدون ، Filak & Sheldon ٢٠٠٣) على عينة عددها من طلاب الجامعة المرشحين لأن يكونوا معلمين ووجدت أن هذه الحاجات الثلاثة المذكورة آنفا تعد من الحاجات الضرورية للطلبة الجامعيين . وأن إشباعها قد انعكس بشكل إيجابي مع تقييم الطلبة لجودة المادة المتعلمة ، وجودة مستوى أستاذ المادة .

كما أجرى (جمال ، ٢٠٠١) دراسة مسحية حول أهم الحاجات النفسية للطلبة الجامعيين وترتيبها حسب الأهمية ، وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية: (المعاضدة – الاستمتاع الحسي – الانتماء – تجنب اللوم – المساعدة – تجنب الدونية – الانجاز – الاستعراض – الاستقلال – الدونية – الدفاعية – النرجسية – التعويض – السيطرة – العدوان – تجنب الأذى – الجنس – الانعزال – اللعب).

وقد أشار (شيلدون وآخرون ، Sheldonet al. ، ٢٠٠١) في دراسة أجروها على عينة من الطلاب ، إلى أن هناك العديد من الدلائل الإمبريقية التي تؤكد أن إشباع هذه الحاجات الثلاثة مهم جدا في أي بيئة يعيش فيها الإنسان ، وأنها ضرورية لنموه السليم ، وشبه الطالب بالنبتة التي تحتاج من أجل النمو إلى الماء ، والمعادن ، والضوء ، وأن نقص أحد هذه المكونات سيؤدي إلى تباطؤ النمو واستكمالها يؤدي إلى نمو مثالي .

و يؤكد كل من أحمد، هويدا & و محمود ، هدى (٢٠٠٠م ، ص ٤١٧) على أن الشباب في أمس الحاجة للخدمات الدينية لضبط سلوكياتهم ووقايتهم من الانحرافات ومن هذه الخدمات الآتي :

- أن تقوم المؤسسات والمراكز الإرشادية بأحياء دور الدين وتنمية الإيمان بالله فهو أساس تزكية النفس ووقايتها من الانحراف .
- إيجاد القدوة الحسنة من خلال السيرة النبوية والصحابة وإحياء سنة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وعلى اله وصحبه وسلم تسليما كثيرا.
- تنويع الأساليب المستخدمة في الإرشاد من حكمة وموعظة حسنة ومجادلة بالتي هي أحسن وفتح باب الحوار لتعرف مشكلات الشباب .

- إيجاد الحلول الإسلامية لمشكلات الشباب فيها أجدى وانفع من الحلول البديلة واستثمار الفطرة السليمة الموجودة لدى الشباب في توجيه وإرشاد وسلوكهم إلى السواء .

وتشير نتائج دراسة كل من مارتيجين وآخرون .MAntijn ,G.,etal (١٩٩٩م ص ٥٨٧) إلى أن الأسرة والعلاقات الأسرية تلعب دورا هاما في حل المشكلات الشائعة لدى الشباب ، ومن الأهمية بمكان تحقيق قدر من الارتباط العاطفي بين الشباب والأسرة ، فإن انتماء الشباب لأسرهم وتفهم الوالدين لحاجاتهم يخفض لديهم الشعور بالاغتراب والفراغ النفسي ، ويساعد في تحقيق قدر مناسب من السواء النفسي لديهم .

يرى زهران & حامد(١٩٩٧م،ص،ص٤٤٦- ٤٤٩) أن هناك مشكلات نفسية يستهدف لها الشباب ، التي منها الصراع خلال محاولة تحقيق التوافق النفسي والجسمي مع دوافعه والتكيف مع الاحباطات المتعددة أمام مطالب البيئة المتعددة وعدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية ، و- أيضا- نقص الميول والاهتمامات الاجتماعية.

أجرى (عبد القوي ، ١٩٩٤) دراسة على عينة مكونة من ٣٢٠ طالبا وطالبة من طلاب جامعة عين شمس بنسبة ٥٠٪ للذكور والإناث بعدهم من فئة الشباب الذين يمثلون أهم شرائح المجتمع التي تعاني مشكلاته وأزماته ، وذلك بهدف الكشف عن الحاجات النفسية الكامنة لديهم. وتم استخدام اختبار تكملة الجملة للحاجات النفسية من إعداد محمد عبد الظاهر الطيب ، الذي يقيس الحاجات التالية: الحاجة للخضوع ، والحاجة للعدوان ، والحاجة للمعرفة والحاجة للسيطرة ، والحاجة للاستعراض ، والحاجة للجنس ، والحاجة للاستنجاد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات لدى الطلبة متمثلة في الحاجة للاستنجاد ، فالحاجة للسيطرة ، فالحاجة للعدوان ، فالجنس ، فالمعرفة بينما كانت الحاجات لدى الطالبات على الترتيب الحاجة للاستنجاد، فالحاجة للاستعراض ، فالسيطرة ، فالجنس ، فالخضوع ، فالسيطرة.

يرى جوش .Josh ,R (١٩٩٣م،ص ٣٠٣، ٣٠٤) أن إشباع الحاجات النفسية Psychological need يمثل الدعامة الأساسية ؛ لتحقيق قدر مناسب من التوازن النفسي للفرد ؛ ومن ثم التوافق النفسي في كل من الجوانب النفسية والفسيولوجية والاجتماعية ؛ حيث يمثل التوافق النفسي للفرد مع نفسه ومع الآخرين مكانه كبيرة في تحلى الأفراد بالسواء النفسي.

سرد" المفدى" (١٩٩٣م ، ص ١٦٠- ١٦٢) بعد أجراء الدراسة عن الحاجات النفسية للشباب إلى عدد من التوصيات منها :

- لابد أن تكون هناك خطة متكاملة تشمل المناهج والأنشطة غير الصفية والمباني المدرسية - أيضا - لإشباع الحاجات النفسية للطلاب والطالبات .
- زيادة الاهتمام بالإرشاد النفسي ، والحرص على وجود المرشدين النفسيين الأكفاء ، المؤهلين علميا في المؤسسات التعليمية.
- توعية الطلاب والطالبات بحاجاتهم النفسية ، وكيفية التعامل معها.
- تحقيق فرص للتفوق تتناسب مع قدرات كل طالب ؛ لحقيق الدافع للانجاز

- تضمين المقررات الدراسية مواضيع تزيد من فهم الطالب لنفسه ، وكيفية تلبية احتياجاته .
- توضيح ما للعبادات والصلة بالله من دور هام في راحة الفرد ، وطمأنينته النفسية ، وإشباع لكثير من حاجاته النفسية .
- الاهتمام بالحاجات النفسية في الخطط التربوية .

وقد وجد عدد من الدراسات (ديسي و رايان ، Deci & Ryan ، ١٩٨٥ وشيلدون و رايان و ريز ، Sheldon, Ryan, and Reis ، ١٩٩٦، وشيلدون وآخرون Sheldonet al. ، ٢٠٠١ ، و فلاك و شيلدون، Filak & Sheldon ٢٠٠٣ وهان و أوشي ، Hahn,&Oishi ، ٢٠٠٦) ، أن الحاجة إلى الاستقلال Autonomy والحاجة إلى تحقيق الكفاءة الذاتية Competence والحاجة إلى الانتماء والترابط الاجتماعي Relatedness ، من الحاجات التي إن تم إشباعها في المجال التربوي ساهمت إلى حد ملحوظ في زيادة الدافع الداخلي لدى المتعلمين كما تحسن من مستوى الصحة النفسية لديهم ، و تسمح برفع أمثل بالنسبة لمستوى الأداء .

يوصي مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٠، ص٣٣- ٣٤) بأهمية توفر المرشد الطلابي بالكليات لمساعدة الطالب الجامعي على سلك السبل المناسبة لمواجهة الصعوبات التي يعاني منها ، وكذلك كيفية التغلب عليها وأيضا تقديم النصح له بطريقة مباشرة ، وغير مباشرة ؛ للتكيف مع البيئة الجامعية و أيضا مساعدته على اتخاذ القرارات المناسبة التي تتصل بحاجاته الشخصية والدراسية.

كذلك يرى" الشرقاوي" (١٩٨٩م ، ص ٣) أن الحاجات تكتسب خواصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ، حيث يسعى الأفراد من الطبقات المتوسطة إلي تحقيق الحاجة إلى النجاح والإنجاز وإشباعها ، وكذلك فإن متغير العمر الزمني تلعب دورا في تحديد نوع الاحتياجات التي يسعى الفرد إلى إشباعها ؛ فنجد أن الطفل الصغير تنحصر حاجات في الشعور بالعطف و الحنان ، والحاجة إلى المساعدة ، ثم تبدأ حاجات أخرى في الظهور مثل الحاجة إلى موافقة الرفاق ، ثم حاجات أخرى مثل الحاجة إلى الإنجاز والنجاح ، و أيضا تختلف الحاجات وفقا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) ، ووفقا للثقافة المجتمعية التي يحيا فيها الفرد .

ويستعرض" الشرقاوي" (١٩٨٩م، ص ٦ ،٧) نتائج دراسة أجراها تشير إلى أن هناك عددا من الحاجات لإشباع النواحي الاقتصادية ، والحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين ، والحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات ، والحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية ، والحاجة إلى الثقافة والمعرفة تعد من الحاجات الأساسية لدى أفراد العينة من الجنسين .

وقد سعى الاستبيان الذي أعده الشرقاوي ، أنور (١٩٨٩م ، ص٩) إلى الكشف عن الحاجات النفسية التي تكمن وراء أهداف الشباب من الالتحاق بالدراسة الجامعية وأيضا الكشف عن الحاجات النفسية بوجه عام . ويتكون الاستبيان الذي أعده الشرقاوي ، أنور (١٩٨٩م ، ص١٠) من عدد خمس حاجات ؛ هي:

- الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية .
- الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين.
- الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات .
- الحاجة إلى تحقيق مكانه اجتماعية .
- الحاجة إلى الثقافة والمعرفة .

يرى عيد ، محمد (١٩٨٧م) أن لكل مرحلة عمرية عددا من الاحتياجات النفسية الاجتماعية التي يسعى الفرد إلى إشباعها ؛ مما يساعد على تحقيق قدر مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ، فإذا لم تشبع هذه الاحتياجات بقدر المستطاع ، أو اخفق الفرد في إشباعها قد يصبح مستهدف لعدد من الاضطرابات النفسية ، وسوء التوافق ؛ فيحيى حالة من السلبية واللامبالاة بلاهدف .

وقد يتفق كل من منصور ، طلعت & البلاوى ، فيولا (١٩٨٦م،ص٦، ٧) مع ما يراه ماسلو Maslow (١٩٦٧م) الذي يؤكد أن الأشخاص المشعبون بعدد من حاجاتهم الأساسية من (الانتماء ، العطف ، الاحترام ، تقدير الذات) يكونون محققين لذواتهم ، ولديهم شعور بالانتماء والتأصيلية Rootedness ويشعرون بأنهم محبوبين من الآخرين ، ولديهم مكانه وموقع في الحياة ويحظون بالاحترام من الآخرين ، ومن ناحية أخرى فهم لا يشعرون بانعدام الأمن والأمان ولا يشعرون من أعماقهم بعدم الجدارة ، ولا يعطلهم أو يعوقهم الشعور بالنقص.

حيث يؤكد الشرقاوي ، أنور (١٩٧٩م ، ص ٣، ٤) أهمية إشباع الحاجات النفسية للشباب بقدر المستطاع ؛ حيث يؤدي إشباع حاجة بذاتها إلى خفض التوتر لظهور الحاجة ، التي تظهر لتحقيق أهداف متتابعة يسعى الفرد باستمرار إلى محاولة إشباعها ؛ لإعادة التوافق والاتزان النفسي .

وقد قام هايز .E, Hayes (١٩٧٤م ، ص٢٩٩- ٣٠٤) بدراسة ؛ لفحص نوع العلاقة الارتباطية بين الضغط البيئي والاحتياجات النفسية للنجاح الأكاديمي وتقصيها لدى طلاب لونين ؛ أمريكيين مكسيكيين ، أمريكيين وهنود الذين يدرسون بمرحلة البكالوريوس ، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (١٣٨) مائة وثمانية وثلاثون طالبا جامعيا ، وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث أن هناك علاقة ارتباطيه ايجابية بين الضغط العقلي المعرفي والاحتياجات النفسية على التعبيرات الانفعالية وعوامل الاحتياج المعتمد للنجاح الأكاديمي.

كما يشير مطاوع ، إبراهيم (١٩٧٣،ص٥) إلى أن الجامعة تعد من المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالمناخ الاجتماعي المحيط ، فهي من صنع المجتمع من ناحية ، وهى أداته في إعداد قيادات فنية ومهنية من ناحية أخرى ، فمن وظيفتها إعداد قوى بشرية وفنية مؤهلة وتخريجها ، وتخطت ذلك إلى نشر المعرفة وتوسع أفاقها ؛ لذا تحول التعليم العالي/الجامعي إلى صيغة تفاعل مستمر بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية ، وأصبح وثيق الصلة بحياة المجتمع ومشكلاته وحاجاته .

وصف الأداة :

اعد الشرقاوي ، أنور (١٩٨٩م) استبيان الحاجات النفسية للشباب ؛ بهدف الكشف عن الحاجات النفسية التي تكمن وراء أهداف الشباب من الالتحاق بالدراسة الجامعية ، كما أنه يفيد الكشف عن الحاجات النفسية بوجه عام .

ويتكون الاستبيان في صورته النهائية من (٤٥) خمس وأربعين عبارة تندرج تحت الحاجات الخمسة المكونة للاستبيان ، التي أجمع عليها المحكمون ؛ وهي :

- الحاجة إلى إشباع النواحي الاقتصادية ، وتمثلها العبارات: (١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٤١)
- الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين ، وتمثلها العبارات : (٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٧ ، ٤٢)
- الحاجة إلى انجاز الذات وتحقيقها ، وتمثلها العبارات : (٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٨ ، ٤٣)
- الحاجة إلى تحقيق مكانة اجتماعية ، وتمثلها العبارات : (٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤٤)
- الحاجة إلى الثقافة ، وتمثلها العبارات : (٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥)

وقد عمد معد الأداة – عند تأكده من صدق الأداة – إلى أسلوب صدق المحكمين ، كما تضمن الاستبيان عبارات متكررة ؛ لقياس صدق استجابات الأفراد الذين طبقت الأداة عليهم ، وكذلك لقياس مدى ثبات عبارات الاستبانة بصفة عامة ، الذي يتضح من نتائج نسبة الاستجابات الموجبة لدى الأفراد من الجنسين على عبارات الاستبيان .

- **إجراءات الدراسة** :

قامت الباحثة بأجراء دراسة استطلاعية لتعرف ترتيب أولوية الحاجات النفسية لدى عينة عشوائية من طالبات الجامعة ، وذلك على عينة أولية قوامها (٦٠) ستون طالبة من الفرقة الأولى إلى الرابعة ، من الدراسة الجامعية لمرحلة البكالوريوس ، وقد تم استبعاد(٤) أربع استمارات غير مستوفيه للبيانات ؛ لتصبح العينة النهائية للدراسة (٥٦) ستا وخمسين طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس بالجامعة ، اللواتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين ١٧- ٢٢ عاما وبعد تصحيح الاستبيان ورصد الدرجات أجرت الباحثة تحليلا إحصائيا لبيانات الدراسة باستخدام التوزيع التكراري ، والنسب المئوية ؛ للتوصل إلى نتائج أشارت ترتيب أولويات الاحتياجات النفسية لدى طالبات الجامعة بالمدينة المنورة .

وقد قامت الباحثة في سعيها لفحص الحاجات النفسية لدى طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة – بتصحيح استمارات المقياس المستخدم ، الذي تم تطبيقه على عينه عشوائية من طالبات الجامعة ؛ لمعرفة ترتيب الحاجات النفسية وذلك بعد استبعاد الاستمارات غير المستوفاة أو الناقصة .

وقد أشارت النتائج إلى تباين الحاجات النفسية لدى طالبات الكلية ، اللواتي قد قررن ترتيب الحاجات وفقا لأهميتها لديهن ، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول يوضح الحاجات النفسية ، ومتوسط الدرجات ، والانحراف المعياري لها ، وترتيب الحاجات لدى الطالبات (أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية)

الحاجة النفسية	الطالبات ن= ٥٦		
	م	ع	ر
إشباع الاقتصادي	٢٤,١٥	٣,٣٥	٢
التفاعل والاحتكاك	٢٣,٤٨	٣,٢٦	٤
تحقيق الذات	٢٣,٧٩	٣,٣٠	٣
المكانة الاجتماعية	٢٣,٣٧	٣,٢٤	٥
الثقافة والمعرفة	٢٤,٧٩	٣,٤٤	١

حيث تشير "م" إلى متوسط الدرجات ، "ع" إلى الانحراف المعياري ، "ر" إلى ترتيب الحاجات النفسية لدى طالبات أفراد العينة الاستطلاعية ، الذين تم انتقاؤهن عشوائيا.

تبين من الجدول السابق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي حصلت عليها الطالبات (أفراد العينة العشوائية) على مقياس الحاجات النفسية المستخدم . و –أيضا- على ترتيب تلك الحاجات وفقا لأهميتها لدى طالبات علما بأن ن= (٥٦) .

وقد أشارت النتائج إلى ترتيب الحاجات النفسية ؛ وفقاً لأهميتها كانت كالآتي :

- الحاجة إلى الثقافة والمعرفة .
- الحاجة إلى الإشباع الاقتصادي .
- الحاجة إلى تحقيق الذات.
- الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك .
- الحاجة إلى تحقيق المكانة الاجتماعية.

في ضوء ما سبق يمكن للباحثة أن تسرد عددا من التوصيات التربوية وعددا من البحوث المستقبلية المقترحة .

- **التوصيات التربوية والبحوث المستقبلية المقترحة** :

- إجراء عدد من الدراسات ؛ لفحص الحاجات النفسية لطالبات الكليات وطالبات المراحل الثانوية والمتوسطة لقطاعات أكاديمية و تربوية مختلفة بالمملكة العربية السعودية .
- إعداد دراسة عن علاقة إشباع الحاجات النفسية بالتوافق النفسي والانجاز الدراسي لدى طالبات الجامعة .
- الاهتمام بأعداد المقاييس والاختبارات المقننة في المجتمع السعودي ، وعلى شرائح عمرية وأكاديمية متنوعة لتعرف الحاجات النفسية للفتاة السعودية في ضوء متغيرات نفسية متنوعة.
- إعداد برامج تدريبية وتوعية للمعلمين والمعلمات بالمدارس الثانوية والمتوسطة لتدريبهم على كيفية التعامل مع الحاجات النفسية للطلاب /الطالبات بطرق تربوية تحقق الإشباع لتلك الحاجات –بقدر المستطاع- بصفتها متطلبا تربويا هاما

- إجراء البرامج التربوية الإرشادية ، والمتضمنة بالنشاطات غير المنهجية تهدف إلى إشباع عدد من الحاجات النفسية لطالبات الكليات واختبار فاعليتها وفقا لطبيعة الحاجات المفتقدة .
- إجراء مزيد من الدراسات ؛ لتقصي أسباب تنوع الحاجات النفسية وفحصها لدى الطلاب والطالبات بالمراحل التعليمية المختلفة ، وتباين أهميتها في ضوء الجنس / النوع ، والمرحلة التعليمية.
- إعداد خطط تربوية محددة تتضمن الوسائل والخطوات ، التي يتبعها الأخصائيون الاجتماعيون بالمدارس والكليات ؛ لإشباع الحاجات النفسية للطلاب والطالبات بالوسائل والإمكانات المتاحة
- إجراء دراسات وبحوث دورية ؛ لتتبع مدى إشباع الحاجات النفسية للطلاب والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة ؛ لتحرى فاعلية الخطط التربوية التي يتم أجراؤها وتعديلها ؛ من اجل تحقيق أكبر قدر من الإشباع للحاجات النفسية المتطلبة ، في ضوء عدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية .
- الاهتمام بالإرشاد النفسي الديني في إعادة التواصل مع الله ، الذي يحقق قدرا كبيرا من الأمن والطمأنينة النفسية لدى الأفراد ؛ للرضا بقضاء الله إذا لم تشبع حاجات الإفراد أو قدر منها .

• المراجع:

اولا: المراجع العربية :

١. أحمد، هويدا علام & محمود هدي شاكر، (٢٠٠٠) :"**الصحة النفسية والعلاج النفسي للمرشدين والمعلمين والمتعلمين**" حائل ، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

٢. آل عايش ، عبد الله حلفان عبد الله "مدى رضا طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة عن البرنامج الدراسي بالكلية"، ***مجلة القراءة والمعرفة ، مجلة محكمة ، جامعة عين شمس كلية التربية*** (٢٠٠٨).

٣. جليدان ،تغريد مالك،(٢٠١٠) : **دراسة وصفية للحاجات التعليمية وقياس مدى الرضا عنها لدى الطالبة الجامعية بالمدينة المنورة، بحث منشور ، ندوة التعليم العالي الفتاة ، الابعاد والتطلعات جامعة طيبة المدينة المنورة.**

٤. خميسي، عبد السلام حسين سعيد ،(٢٠٠٨):"**الحاجات النفسية لدى الأطفال العاملين في أمانة العاصمة**" ،جامعة صنعاء ، كلية التربية ، ماجستير ، المركز الوطني للمعلومات – اليمن .

٥. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٩٠) : "**علم نفس الطفولة والمراهقة** " ط٥، القاهرة، عالم الكتب.

٦. _____ (١٩٩٧):"**الصحة النفسية والعلاج النفسي**"، القاهرة ، عالم الكتب.

٧. الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٩): " **استبيان الحاجات النفسية للشباب**" كراسة التعليمات ، الطبعة الثالثة، الناشر مكتبة الانجلو المصرية.

٨. عبد القوي ، سامي "الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة: دراسة نفسية مقارنة"، ***مجلة علم النفس***، العدد ٣٢ ، ٨٧- ١٠٥، (١٩٩٤).

٩. عيد ، محمد إبراهيم (١٩٨٧): " **دراسة تحليلية للاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الشباب** " دكتوراه ، القاهرة ، كلية التربية- جامعة عين شمس.
١٠. المفدى ، عمر عبد الرحمن، (١٩٩٣م- ١٤١٤هـ) "**الحاجات النفسية للشباب ودور التربية في تلبيتها** " الناشر الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
١١. مطاوع ،إبراهيم عصمت (١٩٧٣) : " **التخطيط للتعليم العالي**" ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
١٢. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، (١٩٩٠) : " **الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربي**" الناشر – مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض .
١٣. منصور، طلعت & البلاوى، فيولا، (١٩٨٦): " **دليل اختبار التوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات**" الناشر :مكتبة الانجلو المصرية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

14. Binny, W. "Effective teaching in universities". ***International journal of learning***. Vol, (12) (2005).
15. Deci, E., & Ryan, "Rintrinsic Motivation and self-determination in human behavior". ***New York: Plenum***. (1985).
16. Faye , Cathy& Sharpe , Donald , (2008):'Academic Matiratian in university : The Role of Basic psychology- ical Needs and Identity formation , Canadian Journal of Behavioural Science , Vol.40,Iss.4,pp.189-199
17. Filak, V., & Sheldon, K. "Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluation". ***Educational psychology***, Vol. (23), No. (3), 235-247. (2003).
18. Grenchik, D., O'Connor, E., & Postelli, G. "Effective motivation through meeting students needs". ***Master degree thesis. University of Saint Xavier***. (1999).
19. Hahn, J., & Oishi, S., "Psychological needs and emotional well-being in older and younger Koreans and Americans". ***Personality and Individual Differences***. Vol. (40), Issue. (4), pp. 689-698. (2006).
20. Hayes , Edward J. , (1974) : 'Environmental press and psychological need as related to academic Success of minority group Students **, Journal of Counselling Psychology, Vol . 21 , Iss.4** , pp. 299-304**.**
21. HESA "Performance Indicators in the Higher Education in UK", 2002/03, ***Higher Education Statistics Agency*** (HESA) (2004),

Retrieved April 2004 from world wide web http://www.hesa.ac.uk/

22. Hunt, B., et al., "Conducting a student needs assessment". ***Washington, DC: National Inst. Of Education***. (1982).
23. Josh , R. ,(1993) :'Essentials of psychology, Concepts and applications , ' U.S.A Harper Callians Collage publishers.
24. Mantijn, G. , et al. , (1999) :' Family problems and youth unemployment , ' Adolescence , Vol. 35 , No. 139 , pp. 587.
25. Maslow, A., ' The Farther Reaches of Human Nature ' . NY : The Viking Press, Ins. (1971).
26. Sell, R., "Needs assessment in higher education**"**. ***National Center for higher education Management System***; Needs assessment information system. (1980).
27. Sheldon et al., "What is satisfying about satisfying events? Testing Candidate psychological needs". ***Journal of personality and social psychology***. (80) pp. 325-339. (2001).
28. Sheldon, K., Ryan, R., & Reis, H. "What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person". ***Personality and social psychology bulletin***. (22), pp. 1270-1279. (1996**)**
29. Tyler, R., "Basic principles of curriculum and instruction**"**. ***Chicago: University of Chicago press.*** (1949)..

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E- Portfolioعلى التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة "

إعداد :

أ / فاطمة عودة البلادي

حاصلة على ماجستير في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

" أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E- Portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة "

أ / فاطمة عودة البلادي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني على التحصيل الدراسي عندالمستويات العليا لبلوم (التطبيق،والتحليل،والتركيب،والتقويم) والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم قالب لملف الإنجاز الإلكتروني بصيغة برمجية على CD وتضمينها المهام المطلوب تنفيذها لوحدة البيئة الطبيعية من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٢هـ،واتبع المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين،الأولى تجريبية(تستخدم ملف إنجاز إلكتروني) تكونت من (٣١)طالبة، والأخرى ضابطة (تستخدم ملف إنجاز ورقي) تكونت من (٣١)طالبة، وتم تدريس الوحدة الدراسية للمجموعتين بالطريقة التقليدية،وبعد ذلك تم تطبيق أداتين،هما: إختبار تحصيلي،ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية على مجموعتي الدراسة قبليا وبعديا. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. في اختبار التحصيل وكذلك الاتجاه، مما يؤكد فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني.

Abstract:

This current study basically aims to identify the effect of e-portfolios use on developing academic achievement higher cognitive levels according to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (i.e. application, analysis, synthesis and evaluation) as well as Social Studies attitudes among first-intermediate female students.In order to accomplish such desired goal, the researcher designed a CD-based e-portfolio format including the required tasks for implementation from the "Natural Environment" Unit included into the first-intermediate Social Studies textbook.The researcher employed the Pretest-Posttest Experimental-Control Group Design as her study methodology to measure the effectiveness of e-portfolios using two equal groups: an experimental group using e-portfolios, and another control one using the traditional method (each comprising 31 female students).The selected instructional unit was taught for both groups using the identified method, followed by the pre- and post-test application of two main tools, namely: (1) A standardized Academic Achievement Test; and (2) A Social Studies Attitudes Scale.The research results concluded there is a significant difference at the 0.01 level between the mean scores of both experimental and control groups in academic achievement and attitudes towards Social Studies; in favor of the experimental group subjects. Furthermore, the results revealed a positive correlation between academic achievement and attitudes towards Social Studies among the experimental group subjects; thus evidencing e-portfolios use effectiveness.

• **المقدمة**:

يعتبر المتعلم محور الارتكاز في العملية التعليمية ، وهو الهدف من هذه العملية برمتها ، لذا يعد الاهتمام بتربيته تربية صحيحة استثمارا للمستقبل الأمر الذي يستوجب معه الاهتمام بكل ما من شأنه الارتقاء بعقله وجسمه ووجدانه بشكل متوازن لبناء شخصية سوية متوازنة. ولا يمكن بناء شخصية سوية متوازنة إلا بالاهتمام بالمتعلم منذ بداية سنوات الدراسة وبخاصة مراحل التعليم الأساسي. (خليل ، ٢٠١١ ، ٢٧٥). ولقد اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بذلك حين أطلقت المشروع الشامل لتطوير المناهج الذي يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بجميع أبعادها وعناصرها: (مناهج ومعلمين ، واستراتيجيات تدريس،وبيئة تعليمية تقنية)، بما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية،انطلاقا من أن المتعلم هو المحور الأساسي للعملية التربوية. وكان من أبرز أهداف المشروع: تضمين المناهج التوجهات الايجابية الحديثة في بناء المناهج،مثل: مهارات التفكير ، ومهارات حل المشكلات ، ومهارات التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة ، وتنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة. وإتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المناسبة لقدراتهم وميولهم وحاجاتهم في حدود الإمكان. وإيجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية. (وزارة التربية والتعليم،المشروع الشامل لتطوير المناهج)

وبالرغم من هذه الجهود المبذولة إلا أن ما يتبع في المدارس قد يبدد أي تطوير في العملية التعليمية إذ أن تقويم المتعلم يتمثل في الاختبارات التحصيلية المألوفة التي تزودنا بلقطة سريعة من إنجاز المتعلم أو تحصيله في زمان معين ومكان بعينه حيث تقتصر على قياس القدرة على الاحتفاظ بالحقائق والمعلومات. فهي عملية محاسبة نهائية تتم في منتصف العام أو في نهاية العام،فلا تعطي المتعلم الفرصة لاستدراك ماينقصه،كذلك فإنها،لا تقيس كل نشاط يقوم به المتعلم في المدرسة(الأشغال اليدوية، الرحلات ، العادات المهارات ، الميول والاتجاهات ، القدرة على الابتكار) وأيضا لا تقيس المتعلم من جميع الجوانب المهارية والوجدانية والمعرفية. مما قد يفقد كل محاولات التطوير قيمتها لأن كل الجهود ستركز على الحفظ فقط. (خليل ، ٢٠١١ ، ٢٧٦ ، ٣٨٦).

وقد دفع هذا الواقع التربويين إلى البحث عن أساليب تقويم جديدة تناسب هذه التوجهات وإيجاد بدائل للاختبارات التحصيلية التقليدية التي لاتبرز المستوى الحقيقي للطالب ، فهي غالبا ما تخفق في توضيح مستوى تقدم الطالب في التعليم ، وقد نتج عن هذا الجهد ظهور أساليب جديدة للتقويم والقياس والتي منها التقويم البديل أو الأصيل (Authentic Assessment).

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت التقويم البديل فيعرفه باكار وآخرون كما ذكر (علام ، ٢٠٠٩ ، ٣٤) بأن التقويم البديل: "تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم ؛ وإنما

يشمل أيضاً أساليب أخرى متنوعة ، مثل: ملاحظة أداء المتعلم ، والتعليق على نتائجه ، وإجراء مقابلات شخصية معه ، ومراجعة إنجازاته السابقة ". ومن مزايا التقويم البديل أنه يغير دور الطلاب في عملية التقويم ، فبدلا من أن يكونوا مجيبين سلبيين عن الاختبار فقط ، يصبحون مشاركين نشطين في أنشطة التقويم ؛ لأن هذه الأنشطة سوف تبرز ما يستطيعون عمله ، بدلا من أن تبرز نواحي ضعفهم" (جابر ، ٢٠٠٢ ، ٧٩).

ويعد إلتقويم بملفات الإنجاز أحد أساليب التقويم البديل الذي أصبح مستخدما بكثرة في المؤسسات التعليمية،في العديد من الدول المتطورة في الآونة الأخيرة نظرا لأن ملفات الإنجاز تناسب أغراض التقويم البديل بدرجة جيدة فهذه الصيغة تركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي ، وتحديد احتياجات تعلم الطالب ، وتحصيله لنطاق واسع من المعارف والمهارات ، حيث يقوم بمتابعة أدائه بنفسه ، كما تسمح باهتمامات متباينة لحل المشكلات التي تثير اهتمام الطالب. وتفكيره الناقد (علام ، ٢٠٠٩ ، ١٩٣). ويمكننا اعتبار ملفات الإنجاز أحد أساليب التقويم Evaluation فعملية التقويم تعني إصدار حكم حول مجموعة الأشياء أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكات أو المستويات وهو يتضمن التشخيص بتحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في أداء الطلاب وتتضمن العلاج والوقاية. (خليل ، ٢٠١١ ، ٦ ـ ٧) ومن خلال تعريف عملية التقويم نجد أن ملفات الإنجاز بشكل أكثر وضوحا هي عملية تقويم ، لأنه يتحقق فيها جمع معلومات عن الطالب ومن ثم إصدار حكم حوله في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكات وكذلك تتضمن تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في أداء الطلاب وتقديم العلاج لهم.

كذلك فإن من الأهداف الرئيسة للمناهج الدراسية في عصر الانفجار المعرفي إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي وغرس حب المعرفة وتحصيلها (عبدالمنعم ، ١٩٩٧ ، ص ٢٢٢). (وزارة التربية والتعليم ، المشروع الشامل لتطوير المناهج) ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال ملفات الإنجاز لأنها "تميل بشكل كبير إلى الاعتماد على الطالب أكثر من أية وسيلة أخرى للتقويم ، كما أنها تتسم بإتاحة الفرصة للطالب لتقويم ذاته. وأنها تساعد الطلاب على الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم " (ابوت ، روجر ، ٢٠٠٩ ، ٨٨). وكذلك فإنها تمثل في جوهرها تجميعا منظما لنواتج التعلم على نحو يبرز جودة مخرجات التعلم (Cooper & Love, 2002). "وبظهور شبكة المعلومات الدولية "الإنترنت" فقد تغيرت طريقة التعليم وأساليبه تدريجيا حيث انتقل التعليم من النموذج الخطي المعتمد على المعلم إلى النموذج غير الخطي القائم على احتياجات المتعلم " (عبد العزيز ، ٢٠٠٨ ، ٧). ولم تكن ملفات الإنجاز بعيدة عن التطور التكنولوجي السريع والتقدم المعلوماتي. فلقد صاحب الثورة الرقمية التحول من ملفات الإنجاز الورقية وجمع الأوراق والعينات المتعلقة بانجاز الطالب إلى ملفات الإنجاز الإلكترونية E-Portfolio.

كما تشير "باريت" (Barrett, 2001) إلى أن مزايا استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية تتضمن على سبيل المثال لا الحصر:

(١) تدعيم وصقل مهارات استخدام الوسائط المتعددة والأدوات التكنولوجية المتقدمة.
(٢) تقليل المساحات التخزينية اللازمة لحفظ نواتج ومخرجات التعلم.
(٣) سهولة حفظ واسترجاع الملفات الإلكترونية.
(٤) سهولة الحمل وخفة الوزن.
(٥) الاستمرارية في المستقبل.

وترى الباحثة من خلال عملها كمعلمة أن من أبرز مميزات ملف الإنجاز الإلكتروني أنه يتماشى مع مشكلة اكتظاظ الفصول الدراسية؛ لأن الإطلاع على الملفات الورقية يستغرق وقتا أطول من المعلم. وبالتالي فإن مراجعة ملفات الإنجاز بالصيغة الإلكترونية قد يوفر الكثير من الوقت والجهد للمعلم. إن استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية يعزز التكامل بين المواد الدراسية ، ويكون التكامل من خلال تطبيق الطالبة مهارات مادة الحاسب الآلي في إخراج ملف انجازها الإلكتروني لمادة الدراسات الاجتماعية.لاسيما أن التكامل بين المواد الدراسية أحد أهداف المشروع الشامل لتطوير المناهج. (وزارة التربية والتعليم المشروع الشامل لتطوير المناهج) كما تتميز ملفات الإنجاز الإلكترونية بالطابع النمائي ، بمعنى: إبراز مستويات التقدم الفردي في التعلم،في نفس الوقت الذي يتحقق فيه التقويم الدراسي. (Buzzetto-More, 2006).

إن توظيف ماتوصل إليه التطور التقني الهائل في تقنيات المعلومات الحديثة سوف يؤدي إلى رفع مستوى عمليتي التعليم والتعلم ، والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها ، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والإطلاع والاستزادة من أجل إعداد الأنشطة والمهام المتضمنة في ملف الإنجاز ومن هنا يتعلم الطلاب كيف يبحثون ويحصلون على المعلومات ، وكيف يطورون الجانب المعرفي لديهم. خاصة مع المواد التي يغلب على محتواها المفاهيم المجردة كمناهج الدراسات الاجتماعية.

ومن هنا ، فإن تقويم مادة الدراسات الاجتماعية بأساليب متطورة تعكس طبيعة المادة وأهدافها كملفات الإنجاز الإلكترونية قد يجعل الطالبة تتمتع بفرصة أكبر في البحث عن المفاهيم وإدراكها مما كانت عليه في قاعات الدرس المعتادة (التقليدية)الأمر الذي قد يكون له أثر ايجابي على زيادة التحصيل.

كذلك من مزايا استخدام التقويم بملف الإنجاز توثيق ومتابعة تقدم الطالب في التحصيل الدراسي ؛ وذلك لأن توثيق مدى التقدم في تحصيل الطالب وخاصة في المهارات العقلية المعرفية عالية المستوى كالتحليل والتركيب والتقويم ، يتطلب الحصول على معلومات وبيانات أكثر من تلك التي تزودنا بها الاختبارات الصفية المعتادة ، فملف الإنجاز يزودنا بمعلومات من مصادر متعددة ، ومن خلال طرق متعددة. (الدوسري ، ٢٠٠٤ ، ٣٠٤ - ٣٠٥).

ومن مزايا استخدام ملفات الإنجاز فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي حيث أثبتت نتائج العديد من الدراسات العربية والعالمية فاعلية ملف الإنجاز الورقي في التحصيل ، وذلك من خلال المقارنة بين مجموعتين مجموعة ضابطة يتم تقويمها بالطريقة المعتادة (التقليدية) وهي: الاختبارات. ومجموعة تجريبية

تستخدم ملف الإنجاز الورقي ويتم تقويمها من خلاله. وأثبتت جميعها تفوق المجموعة التجريبية ، ومن هذه الدراسات دراسة (علام ، ٢٠٠٩أ). ودراسة (إديجير Ediger,2010) اللتان تناولتا مادة الدراسات الاجتماعية. أما في مادة العلوم دراسة (السيد ، ٢٠٠٧ب) ودراسة (خليل ، ٢٠٠٢) ، أما في مادة الرياضيات فكانت دراسة (العبسي ، ٢٠٠٩) ودراسة "سيلز" (Seals, 2001) ودراسة "ماين" (Maine, 1998).

ولندرة الدراسات في مجال تطبيق ملف الانجاز الإلكتروني استندت الباحثة إلى بعض الدراسات الأجنبية كدراسة "أودونجو" (Odongo, 2008) التي هدفت إلى تناول تطبيقات ملفات الإنجاز الإلكترونية كأحد أنماط إدخال التكنولوجيا المتطورة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية ، وكانت نتائج الدراسة فاعلية استخدام تطبيقات ملفات الإنجاز الإلكترونية وتكنولوجيا التعليم الحديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية للطلاب المشاركين.

أما من حيث مميزات ملف الإنجاز في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة ، فقد ورد في (ابوت ؛ و روجر ، ٢٠٠٩ ، ١٠٣) إن (جي هيتشكوك) أشار في إحدى الدراسات التي أجراها عام ١٩٨٦م إلى وجهة النظر القائلة بأنه يمكن أن يكون لجمع أعمال الطالب في ملف الإنجاز تأثير ايجابي على العلاقات مع الطالب بسبب النقاشات حول الأعمال بين الطالب وزملائه والمعلم ؛ مما قد يحسن المناخ العام بالفصل ومن ثم تزداد درجة تحصيلهم للمواد الدراسية". وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من "سيلز" (Seals, 2001) ودراسة "ماين" (Maine, 1998) التي أثبتت فاعلية ملفات الإنجاز في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات. بينما يتميز الملف إن كان بالصيغة الإلكترونية في أن مكوناته من وسائط متعددة كالصوت والصورة والنص توفر جواً تفاعلياً ، مما قد يولد اتجاها إيجابيا نحو المادة. كما في نتائج دراسة "رينولدز" (Reynolds, 2010) التي أثبتت فاعلية ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

ومما شجع على اختيار موضوع الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة كذلك ماورد في توصيات الدراسات التي طبقت ملفات الإنجاز الورقية ودرست فاعليتها كدراسة (بكار ، والبسام ، ٢٠٠١) ، ودراسة (البركاتي ، ٢٠٠٨) والتي كان من أبرز توصياتها تبني استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية بدلا من الاعتماد على ملفات الإنجاز الورقية مثل . بالإضافة إلى ما ورد في توصيات المؤتمرات العلمية ، حيث أشار (دويدي ، ٢٠٠٩) في دراسته إلى توصيات مؤتمرالتعلم الإلكتروني: حقبة جديدة من التعلم والثقافة ، (أبريل ، ٢٠٠٦) والمنعقد بجامعة البحرين وكان من أبرز توصياته ضرورة الاستفادة من تقنية الإنترنت وإجراء المزيد من البحوث في مجال التعلم الإلكتروني (دويدي ، ٢٠٠٩ ، ١٠٨ - ١٠٩). وكذلك ما ورد في توصيات (المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، ٢٠١١) حيث أوصى المؤتمر باستخدام الأساليب العلمية الحديثة في عملية التقويم مثل: ملف الإنجاز E-Portfolio ، والتقويم الذاتي المستمر وتقويم الأداء بما يضمن تحقيق الأهداف المنهجية. واستنادا إلى توصية المؤتمرات العلمية والدراسات السابقة التي تؤكد ضرورة البحث العلمي في مجال تفعيل دور ملفات الإنجاز الإلكترونية ، ونظرا لقلة الدراسات العربية في مجال ملفات الإنجاز الإلكترونية في مرحلة التعليم العام في مادة الدراسات

الاجتماعية ارتأت الباحثة المشاركة بهذه الدراسة أملاً منها في تقديم نموذج مقترح لملفات الإنجاز الإلكترونية والوصول إلى نتائج تسهم في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

- **مشكلة الدراسة** :

تهدف منظومة التقويم التربوي الشامل إلى تطوير نظام تقويم المتعلم كأحد المداخل الرئيسة لتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية وذلك من خلال النظر إلى المتعِلم نظرة شاملة لا تهمل أي جانب من جوانب الشخصية لكي يكون إنسانا قادرا على التعامل بكفاءة مع التحديات ، والمشكلات التي تفرضها الحياة المعاصرة. ويأتي توظيف ملفِ الإنجاز الإلكتروني كأحد أساليب التقويم البديل الذي يعد اتجاها حديثا تسعى الدول المتقدمة إلى تطبيقه والذي قد يكون له دور في تحسين مستوى تحصيل الطالبات ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: **ما أثر ملف الانجاز الإلكتروني E-Portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة ؟**

والذي يتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني E- Portfolio لإحدى الوحدات الدراسية المتضمنة بمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؟.
- ما أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio على التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة؟
- ما اثر استخدام ملف الإنجاز الإلكترونيE-Portfolio على الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة؟
- ما علاقة التحصيل الدراسي بالاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة ؟

- **أهداف الدراسة** :

تعرف أثر استخدام ملف الانجاز الإلكتروني E-Portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة.

- **أهمية الدراسة** :

- تعد ـ على حد علم الباحثة ـ أول دراسة على مستوى المملكة العربية السعودية تتناول بالبحث أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في مادة الدراسات الاجتماعية
- تقدم نموذجاً لملف إنجاز الكتروني يستخدم في تقويم أعمال الطالبات في التعليم العام .
- تلقي الضوء علي مميزات وفوائد ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio مقارنة بالملف الورقي.
- قد تفيد المشرفين التربويين في عمل ورشات عمل لتدريب المعلمين على استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تقويم الطلاب.

- تساير هذه الدراسة الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على ضرورة استخدام الإنترنت والتعليم الذاتي في العملية التعليمية كمشروع الملك عبدالله للتعليم الإلكتروني.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **ملف الإنجاز الإلكتروني**:

وهو عبارة عن "سجل أو حافظة لتجميع أفضل الأعمال المميزة للطالب من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين ، في مقرر دراسي ما أو مجموعة من المقررات الدراسية ، ويعتمد في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة من صوت ونص ومقاطع فيديو وصور ثابتة ورسوم بيانية وعروض تقديمية ، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية Links ، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة"CDs ، وهي تظهر قدرة المتعلم على استخدام المعارف وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية."(حسن ، ٢٠٠٥ ، ٣٦).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: تجميع منظم لإنجازات الطالبة (المهام والأنشطة) في مادة الدراسات الاجتماعية والتي تتفق مع أهداف المقرر على "اسطوانة مدمجة CD"حيث تبرز قدرة الطالبة على تصنيفها وتنظيمها. وتتكون من مكونين رئيسيين ، هما: (المحتويات الأساسية ، والمحتويات العلمية) وتتضمن المحتويات الأساسية لملف الإنجاز الإلكتروني (العنوان ، السيرة الذاتية للطالبة أغراض ملف الإنجاز ، بطاقة تأمل الأعمال ، بطاقة تقويم الأعمال) والمحتويات العلمية لملف الإنجاز الإلكتروني تتضمن(مجلد نصوص ، مجلد فيديو ، مجلد عروض تقديمية ، مجلد صور) وقد تحتوي المجلدات السابقة (المحتوى العلمي) على: الأنشطة والواجبات المنزلية ، أفلام فيديو ، صور ، خرائط جغرافية خرائط ذهنية ، عرض تقديمي ، مقابلة ، مشروع ، نصوص وروابط ذات صلة.

- **التحصيل الدراسي**: Achievement:

ويعرف بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعلميه تعليمية (الشيخ وآخرون ،١٤٣٠ ، ١٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو مقدار ما تكسبه الطالبة من معلومات ومفاهيم وحقائق ومبادئ وتعميمات في المستويات المعرفيه العليا لتصنيف بلوم وهي (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) وذلك من خلال تعلمها لوحدة البيئة الطبيعية المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الأول المتوسط ويعبر عنه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **الاتجاه** Attitude :

ويعرف بأنه حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا دينامياً على استجابة الفرد ، تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة ، سواء أكانت بالرفض أم الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات (اللقاني ، والجمل ، ٢٠٠٣، ٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه استجابة الطالبة واستعدادها بالرفض أم الإيجاب لدراسة مادة الدراسات الاجتماعية ، ويظهر ذلك من خلال الدرجة التي تحصل عليها في مقياس الاتجاه المعد لذلك الغرض ، والذي تحدد في ثلاثة أبعاد هي طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية ، وأهمية دراسة مادة الدراسات الاجتماعية ، والاستمتاع بدراسة مادة الدراسات الاجتماعية.

- **حدود الدراسة** :

- الحدود المكانية: اقتصرت الحدود المكانية على المدارس المتوسطة للبنات في المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: طبقت تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٢ / ١٤٣٣هـ.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الأول المتوسط بالمتوسطة السابعة والعشرون .
- الحدود الموضوعية: وحدة البيئة الطبيعية،للفصل الدراسي الأول للصف الأول المتوسط ، (بنات).
- اقتصرت الدراسة على قياس التحصيل الدراسي عند المهارات المعرفية العليا (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) من تصنيف بلوم.
- تحدد قياس الاتجاه في ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية ، والبعد الثاني: أهمية دراسة مادة الدراسات الاجتماعية ، والبعد الثالث: الاستمتاع بدراسة مادة الدراسات الاجتماعية.

- **الإطار النظري**:

- **المحور الأول**: **مقدمة حول ملف الإنجاز الإلكتروني**:

- **ما هية ملف الإنجاز الإلكتروني** E-Portfolio:

لقد حظى التوجه نحو الإنتقال من استخدام ملفات الإنجاز الورقية (التقليدية) إلى الإلكترونية بقدر كبير من الدعم على مدى السنوات القليلة الماضية من منظور برامج إعداد المعلمين ، ولكنه لا يزال محدودا في تطبيقه في المراحل المختلفة للتعليم ما قبل الجامعي ، ويمكننا الإشارة هنا إلى أن ملفات الإنجاز الإلكترونية تحتوي على نفس أنماط المعلومات التي تتضمنها مثيلاتها التقليدية(الورقية) ، ولكن الإختلاف الرئيسي بينهما يتمثل في أنه يتم تجميع وتخزين ، وإدارة تلك المعلومات بطريقة إلكترونية. (Lambert et al, 2007) .

وتتعدد مسميات "ملفات الإنجاز الإلكترونية" E-Portfolios تبعاً لاختلاف قوالبها وطريقة إخراجها ، ومن الأهمية بمكان حصر مسمياتها لمساعدة الباحثين أثناء البحث عنها في قواعد البيانات ، فهي تسمى أحيانا ، ملف الطالب الإلكتروني E-Portfolio (حسن ، ٢٠٠٥) أو حافظة أعمال الكترونية (راشد ومحمود ، ٢٠٠٣) و(البركاتي ، ٢٠١٢) ، أو ملفات التقويم الإلكترونية (صقر ٢٠٠٦) ، أوحافظة تقويم الكترونية (صلاح الدين ، ٢٠١٠) ، أوملف الإنجاز الإلكتروني E- portfolio (شاهين ، ٢٠٠٧أ) و(كامل ، ٢٠٠٩) و(مازن ، ٢٠٠٩) ؛ أو الحقيبة الوثائقية الإلكترونية (الشمري ، ١٤٣٢) ؛ وتتفق الدراسة الحالية مع (شاهين ، ٢٠٠٧أ) و(كامل ، ٢٠٠٩) و(مازن ، ٢٠٠٩) على مصطلح ملف الإنجاز الإلكتروني" E-Portfolios ويمكن القول بأنها تمثل صيغة إلكترونية لملفات الإنجاز الورقية (التقليدية).

ومن هنا؛ يمكن القول أن ملفات الإنجاز الإلكترونية تحتفظ بكافة خصائص وسمات ملفات الإنجاز التقليدية (الورقية) ، بمعنى : أنها تضم تجميعا مختارا بعناية من أفضل نواتج التعلم التي تسمح لنا بإبراز أعمال وإسهامات ومنجزات

الفرد في التعلم. ولكن تصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية يعتمد على استخدام الوسائل والتقنيات الإلكترونية في جمع وتنظيم نواتج تعلم الطلاب باستخدام عدة أنماط متنوعة من الوسائط التعليمية ، مثل:

- النصوص المكتوبة.
- الجرافيك.
- الأصوات.
- لقطات الفيديو.

ومن هنا؛ فإنها تختلف ـ كثيراً ـ عن الصيغ والقوالب التقليدية من ملفات إنجاز ورقية في تمتعها بمبدأي سرعة وسهولة الوصول ، وتحديث محتوياتها المختلفة. وإضافة إلى ذلك ، تتيح الروابط التشعبية التي تصل بين المعايير المطبقة ، ونواتج التعلم والتأملات الذاتية إمكانية رسم صورة أكثر ثراءً وتنوعاً لقدرات ومستويات نمو الطلاب مقارنة بمثيلاتها من أدوات التقويم التقليدي الأخرى.

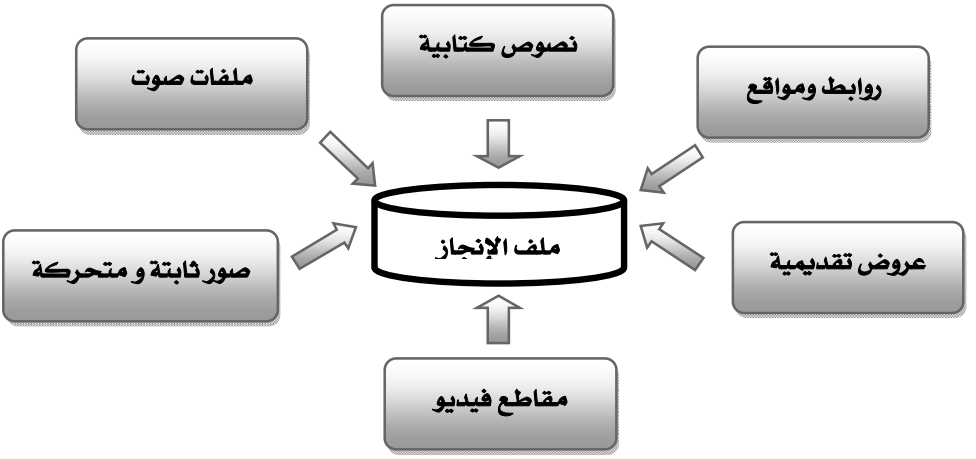
وأشارت الأدبيات إلى وجود عدة تعريفات مختلفة لمفهوم ملفات الإنجاز. فالرابطة الوطنية الأمريكية للتعليم (National Education Association, 1993 : 41) تعرف ملفات الإنجاز على أنها "سجلات للتعلم تركز على إبراز أعمال وإسهامات الطلاب في التعلم ، إضافة إلى تأملاتهم الذاتية ذات الصلة. ويتم ـ عادة ـ تجميع مادتها من خلال القيام بجهود يشترك فيها الطلاب والمعلمون معاً على نحو يقدم لنا مؤشرات دالة على مدى التقدم الحادث على طريق تحقيق المخرجات المطلوبة من وراء العملية التعليمية".

كما أن "تشاليس" (Challis, 2005) لديه تعريف آخر أكثر عمقاً يصف ملفات الإنجاز الإلكترونية على أنها: تجميع انتقائي منظم للمعلومات ، يتم تجميع هذه المعلومات لتحقيق عدد من الأغراض المحددة ، مع تقديم أدلة ملموسة على منجزات ونمو المتعلم ، وتتميز ملفات الإنجاز الإلكترونية بالقابلية للتخزين رقمياً ، إضافة إلى إدارتها بواسطة البرمجيات المناسبة ، ويتم تصميم ملفات الإنجاز الإلكترونية عادة باستخدام وسائط متعددة مناسبة. إضافة إلى تعديلها لتناسب الاستخدام العملي مع بيئات الويب المختلفة ، مع الإمكان استرجاع محتويات ملفات الإنجاز الإلكترونية عبر أحد مواقع الويب ، أو تقديمها باستخدام أسطوانات (CD-ROM) أو (DVD).

إن ملفات إنجاز التعلم التي لا تقوم على معايير مقننة لا تعدو على أن تكون مجرد عروض تقديمية بالوسائط المتعددة ، أو ملخصات إلكترونية ، أو ملاحظات رقمية عن التعلم. (Barrett, 2000,2) وهي عبارة عن: "انتقاء متأني لمجموعة من الوثائق النموذجية تركز على أفضل أعمال المعلم وإنجازاته ، لأنها تختلف عنها في كونها تعتمد على طريقة الوسائط المتعددة التي تسمح للمعلم بعرض وثائق عمليتي التعليم والتعلم ووثائق التفكير التأملي في أشكال مختلفة (صوتية فيديو ، بياني ، ونص) (دي لورينزو ، قسطنطينو ، ٢٠٠٤ ، ٦٠).

وتعرفه (البركاتي ، ٢٠١٢ ، ٣١٧) بانه "حاوية تضم عدداً من البدائل لمتطلبات المادة تتكون من (عروض يوربوينت ، مجلات ، صحف ، فواصل صفحات ، خرائط ذهنية ، أدلة ارشادية...) تعد باستخدام البرامج المختلفة على الحاسب الآلي (مايكروسوفت وورد ، بوربوينت ، فوتوشوب ، ببلشر ، فيديو ميكر).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن ملف الإنجاز الإلكتروني يتكون من مجموعة من المحتويات التي تقدم من خلالها المهام والأنشطة وهي موضحة بالشكل التالي:



شكل (١) محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني

- **الجذور النظرية التي يقوم عليها ملف الإنجاز الإلكتروني**:

تؤكد النظرية البنائية أن المعنى الذي يشترك المتعلمون في بنائه وتكوينه من خلال تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة ، هو الذي يجب أن يخضع للتقويم وهو ـ بالتأكيد ـ يختلف كثيراً عن منظور التعلم التقليدي. ففي بيئات الفصول الدراسية التقليدية؛ يخضع الطلاب للتقويم في ضوء مقدار المعرفة التي يكتسبونها من المعلم ،والكتب الدراسية المقررة. أما "التقويم من المنظور البنائي فيعد نشاطا متمركزا حول العمليات. فالبنائية تؤكد ضرورة تقويم التعلم في أثناء حدوثه بدلا من الفصل بين التقويم وبين التعلم ، وعدم التركيز ـ فقط ـ على ما تعلمه الطلاب بالفعل (المعرفة المكتسبة) ، ولكن ـ أيضا ـ على الوسائل والأدوات التي يوظفها الطلاب في التعلم" (Jonassen et al , 1999: 15).

ويسعى التقويم Evaluation من المنظور البنائي إلى قياس ما يعرفه المتعلم بالفعل. ولما كان بناء وتكوين المعنى يعد ظاهرة معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد؛ فإن تقويم معرفة المتعلمين ينبغي أن يتميز ـ أيضا ـ بتعدد الجوانب والوسائل المستخدمة. كما ذكر "جوناسين وزملاؤه" (Jonassen et al , 1999) فإنه لا يمكن الاستعانة بمقياس موحد يحظى بالإجماع في تقويم تعقيدات الفهم الإنساني. ومن هنا ؛ فإن ثمة حاجة ماسة إلى بلورة معالم وسائل أكثر تنوعا لتقويم التعلم ، تركز على تقويم قواعد المعرفة والمهارات التي قام الطلاب ببنائها ، بما في ذلك تلك التي تم إنتاجها بواسطة التكنولوجيا المتطورة (مثل: ملف الإنجاز الإلكتروني).

وعلى الجانب الآخر، تشير "موسوعة تكنولوجيا التعليم"إلى عمليات التقويم غير التقليدية باعتبارها نمطا من:

١. التقويم البديل(الأصيل)
٢. أوالتقويم الحقيقي
٣. أو التقويم القائم على الأداء. وعادة ما تستخدم تلك المصطلحات السابقة على نحو مترادف في الإشارة إلى صيغ وقوالب متنوعة من عمليات تقويم الأداء. والذي يتصف بمجموعة من السمات الرئيسية التالية:

- مشاركة الطلاب في أداء مهام أدائية هادفة وذات معنى ترتكز على دعائم معايير ومؤشرات تميز واضحة المعالم.
- التركيز على مهارات ما وراء المعرفة والتقويم الذاتي ، إضافة إلى جوانب الأداء والمخرجات ذات الجودة المرتفعة التي ينتجها الطالب.
- قيام تفاعلات إيجابية بين المقيِّمين والطلاب موضع التقويم. (Burke, 1999; as cited in Educational Technology Encyclopedia).

إن ملفات الإنجاز الإلكترونية تبرز ـ بشكل كبير ـ الفروق الجوهرية التي تفصل بين عمليات التقويم التقليدية والبديلة القائمة على فكر البنائية. فالتقييم التقليدي Traditional Assessment يركز على تصنيف الطلاب ومنحهم الدرجات التحصيلية ، وقياس مستويات معرفتهم ، ومهاراتهم ، إضافة إلى التركيز على المناهج الدراسية المقررة فقط. وعادة ما يتم ذلك من خلال (الاختبارات ، والامتحانات القصيرة) (Burke, 1999; Fosnot, 1996).

وتعد الانتقادات الموجهة إلى أدوات القياس التقليدية التي تعنى بقياس الجانب المعرفي لدى المتعلم دون الاهتمام بقياس قدرة المتعلم على تطبيق ما يتعلمه ، من أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور ملفات الإنجاز الإلكترونية ، كما أن هناك أسبابا أخرى أدت إلى ذلك يمكن ذكرها فيما يلي. (عرفان ، ٢٠٠٥ ، ٢٨ ـ ٢٩).

- تغيُّر النظرة إلى وظيفة أدوات التقويم ، فلم تعد أدوات التقويم مجرد أداة تمدنا بمعلومات حول مستوى التعلم ، ولكن أصبحت الموجه الأول للعملية التعليمية ، ولاسيما طريقة التدريس.
- تحقيق مبدأ التكاملية بين أدوات القياس ، مما يجعل الحكم على صاحب الملف أكثر شمولية وواقعية وذلك من خلال ما يضعه الملف من أدوات كبطاقات التأمل الذاتي ، والمقاييس المتدرجة.
- مشاركة أطراف أخرى غير المعلم في التقويم ، فلم يصبح من مهام المعلم فقط بل هناك مشاركون آخرون مثل الموجهون والطالب نفسه.
- الأخذ بمبدأ التراكمية في التقويم.

- **الأسس التربوية التي يقوم عليها ملف الإنجاز الإلكتروني**:

ترتكز ملفات الإنجاز الإلكترونية على دعائم فكر فلسفة التعلم البنائي. وقد أشار "فوسنوت" (Fosnot,1996) إلى أن الفلسفة البنائية تؤكد أهمية بناء المتعلمين لمعرفتهم الذاتية ، ارتكازا على دعائم التفاعل المستمر مع بيئاتهم المحيطة. ويمكن التمييز بين اتجاهين رئيسيين لفكر المنظور البنائي للتعلم ، وهما: البنائية المعرفية ، والبنائية الاجتماعية. فالبنائية المعرفية Cognitive Constructivism تقوم على إسهامات عالم النفس السويسري الشهير "بياجيه" Piaget وتركز نظريته على الوفاء بحاجة الطلاب إلى التفاعل مع بيئة تعلم

ثرية تدعم قدرتهم على الاكتشاف ؛ الأمر الذي يتيح أمام الطلاب فرصاً متنوعة للاستيعاب ، والمواءمة بين مكونات معرفتهم الجديدة. أما فكر البنائية الاجتماعية Social Constructivism فيقوم بدوره على إسهامات عالم النفس الروسي الشهير "فيجوتسكي" Vygotsky الذي تركز نظريته في التعلم على أهمية السياق الاجتماعي والثقافي السائد لعملية التعلم. ويؤكد فيجوتسكي أن التعاون والمشاركة بين الأفراد هي التي تسبب حدوث التعلم ، وليس مجرد توافر بيئة تعلم ثرية أو شيقة.

ويعد تصميم وإعداد ملف الإنجاز الإلكتروني ـ في جوهره ـ نشاطاً فردياً. فالطلاب أنفسهم هم الذين يقررون تحديد: نواتج التعلم التي سيستخدمونها في توثيق تعلمهم ، والصيغ والقوالب المستخدمة في تصميم وتقديم ملفات الإنجاز المطلوبة.

ومع ذلك ، فإن الأقران والمعلمين يضطلعون بدور مهم في هذه العملية ؛ لأن المعلمين سيكون لهم دور وهو التوجيه والتيسير لطلابهم ، في الوقت نفسه الذي يتعلم فيه الطلاب الكثير من أقرانهم الآخرين؛ ويمكن أن يصادف الطلاب صعوبات في الانتهاء من مشروعاتهم في التعلم ، إذا لم يتعاونوا مع أقرانهم الآخرين في الفصل الدراسي.

ومن هنا تبرز أهمية الربط بين فكر كل من نظريتي: البنائية المعرفية (بياجيه). والبنائية الاجتماعية (فيجوتسكي)." وهذا الربط بينهما يمكننا من النظر إلى فكر البنائية باعتباره أحد المرتكزات التربوية الأساسية التي يقوم عليها إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني.

وتؤكد نظرية النمو المعرفي لـ "بياجيه" أنه يجب على الطلاب بناء معرفتهم الذاتية. فهم يتعلمون من خلال الربط بين المعلومات الجديدة وبين ما سبق لهم تعلمه من قبل. ويصل المتعلمون إلى أفضل مستويات التعلم عندما يشاركون على نحو نشط في بناء فهمهم الذاتي. كما يتأثر التعلم ـ أيضا ـ بالسياق السائد ، وبمعتقدات واتجاهات المتعلمين. ويطلق "برونر" (Bruner, 1996) على هذه العملية مسمى "بناء وتكوين المعنى" Meaning Making ويعتبرها القلب النابض والمحور الرئيسي لفكر البنائية. وإضافة إلى ما سبق ، فقد أشار "جوناسين وزملاؤه" (Jonassen et al , 1999:2). إلى أن "المعلمين والتكنولوجيا المتطورة تلعبان دورا غير مباشر في التعلم. فبمقدورها تحفيز ودعم الأنشطة التي تشرك المتعلمين في التفكير ، الأمر الذي يمكن أن يتمخض عن حدوث التعلم. ولكن المتعلمين لا يتعلمون مباشرة من التكنولوجيا المستخدمة ؛ ولكن يتعلمون من التفكير فيما يقومون به من أنشطة مختلفة. وبمقدور التكنولوجيا المستخدمة دعم التعلم إذا ما وظفت كأدوات وشريك فكري يساعد المتعلم في التفكير .

- **نقاط الاختلاف بين ملف الإنجاز الإلكتروني والورقي(التقليدي):**

أثبتت نتائج دراسة "باتلر" (Butler,2006)؛ و (الشمري ١٤٣٢هـ) أن ملفات الإنجاز الإلكترونية تتميز عن غيرها التقليدية (الورقية) بما يلي:

- سهولة الاستخدام، بما في ذلك: سهولة التخزين، والإسترجاع، والحذف، والإضافة، إلخ).
- تقليل الهدر في الوقت والجهد المبذول.

- صغر الحجم.
- عمليات التوزيع أقل في التكلفة المالية.
- سرعة وسهولة الوصول إلى محتوياتها المتنوعة بشكل فوري.
- سهولة الحمل والتداول مع الأقران، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، وأصحاب العمل، وغيرهم.
- السماح بتوفير تغذية راجعة سريعة. إذا كان منشوراً على الإنترنت فيمكن أن يتلقى التغذية الراجعة من أي مقيم يطلع عليها.
- إتاحة فرصة الوصول إلى فئات وشرائح أوسع من الجمهور المستهدف لقراءتها إذا ما تمت الاستعانة بشبكة الإنترنت.

من خلال ماسبق يتضح أن ملف الإنجاز الإلكتروني مقارنة بالورقي يتصف بمميزات مهمة تشجع على استخدامه مثل اختصار الوقت وسهولة الحصول على تغذية راجعة ، وصغرالحجم ، وتقليل الهدر في الوقت والجهد المبذول. كل هذه المميزات تشجع على استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني ، إلا أنه قد يكون من الأفضل توظيف ملف الإنجاز الورقي وذلك في المناطق التعليمية النائية ، أو التي لاتتوفر بها خدمات كافية.

- **أهداف ملف الإنجاز الإلكتروني**:

في ضوء الفلسفة التي يقوم عليها بناء ملف الإنجاز الإلكتروني؛ هناك العديد من الأهداف التي من المتوقع أن يحققها استخدامه والتي زخرت بها الأدبيات العربية والأجنبية (جابر ، ٢٠٠٢، ٨٩)، العبد الوهاب (Alabdlwahab, 2002)، (هيئة تحرير مجلة التربية بجامعة البحرين، ٢٠٠٣، ٤٥)، (دي لورينزو؛ و قسطنطينو ٢٠٠٤ ، ص٦١)، (Batson,2004) ، (Challis, 2005) ، (صقر ، ٢٠٠٦) ، (Butler, 2006) (Parrett, 2007) ، (Thill, 2010) ، (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٣١ ، ٣٨) ، (الشمري ١٤٣٢هـ) ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

- صقل وتطوير المهارات المطلوبة Skills Development: وذلك لتقديم المهام وأعمال الطالب من خلال استخدام برامج الحاسب الآلي المختلفة. وتنمية القدرة على القراءة والكتابة ، إضافة إلى اكتساب مهارات الاتصال ، وحل المشكلات.
- تقديم أدلة ملموسة على حدوث التعلم Evidence of Learning. لا تعد ملفات الإنجاز الإلكترونية مجرد صفحات رئيسية شخصية للطلاب بل تحتوي على روابط تشعبية تصلنا بأمثلة عملية على مساهماتهم في التعلم. وإبراز الكفايات المتنوعة الواجب تعلمها؛ الأمر الذي يسهل من مهمة حدوث التعلم الحقيقي. فملفات الإنجاز الإلكترونية تزيد من معدلات المشاركة النشطة للطلاب في التعلم ، وإبراز ما سبق لهم تعلمه من قبل فضلا عن مكتسباتهم الحالية في التعلم.
- التأمل Reflection: تشجع الطلاب على تأمل جهودهم وإسهاماتهم في التعلم وأسباب اختيارهم لنواتج تعلم معينة لتضمينها - دون غيرها - في ملفاتهم.
- الفوائد النفسية Psychological Benefits: تساعد على إشباع حاجة الظهور وإثبات الشخصية وقد يكون ذلك من خلال عرض سيرهم وقدراتهم الذاتية. وهذا ما أثبتته نتائج دراسة "سيل" (Thill, 2010) حول فاعلية ملفات الإنجاز

الإلكترونية تنمي الجوانب الوجدانية المتعلقة بتعلم الطلاب ، مثل: الدافعية وفاعلية الذات ، والاستقلالية ، وتحديد الأهداف المنشودة ، وتكوين المعتقدات الذاتية.

- التقويم Evaluation: تشجع الطلاب على المشاركة في عمليات التقويم باعتبارها تدفعهم إلى مراجعة ، وتنقيح ، وإعادة النظر في ملفات أعمالهم الذاتية. حيث أثبتت نتائج دراسة "العبد الوهاب" (Alabdlwahab, 2002) فاعلية استخدام ملفات الإنجاز في التقويم الذاتي لتعلم الطلاب حيث كشفت عن استمتاع معظم الطلاب بتجربة استخدامها ، واعتقادهم بأنها تساعدهم في الوقوف على نقاط قوتهم وضعفهم في التعلم. وهي النتائج نفسها التي توصلت إليها دراسة (صقر ، ٢٠٠٦)من حيث إن استخدام ملفات التقويم الإلكترونية تحقق التقويم الذاتي للطالب وتنمي تأمله في أعماله وانجازاته.
- التنظيم Organization: بسبب طبيعتها الإلكترونية؛ فإنه يمكن تنظيم محتوياتها باستخدام عدة طرق وأساليب مع الاستفادة من الروابط التشعبية للإبحار/التجول التي تربط بين الأفكار المتناولة ونواتج التعلم.
- اعتبارها معيارا وطنيا للأداء: وذلك حين تود المدرسة ، أو وزارة التربية مقارنة أداء الطلبة من مدرسة إلى أخرى ، أو من صف إلى صف أخر ، أو عبر سنوات مختلفة ، أو عبر مناطق تعليمية مختلفة. لذلك تكون ملفات الإنجاز الإلكترونية بمثابة أسلوب ، أو طريقة دقيقة لعرض أعمال الطالب التي تحقق المحكات أو المستويات الوطنية للانجاز في حدود صفه ومرحلته. مما يؤذن ببزوغ فجر مرحلة جديدة لإخراج نتاج الطالب من عالم الصف إلى عالم الواقع الرحب".
- يزود ملف الإنجاز مؤلفه بوظائف إدارية للتحكم فيه وتنظيمه: يزود مؤلفه بوظائف إدارية للتحكم في تنظيم الملفات التي قام بتصميمها، فضلا عن تمكينه من التحكم في تحديد من الذي يستطيع رؤيتها، ومناقشتها.
- كما أضاف "باتسون" (Batson,2004,1) بأن أكثر ما يجذب الكثير من الطلاب لإستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني هو ثلاثة أسباب ، هي: أن معظم أعمال الطلاب تكون في صيغ الكترونية حتى لو كانت مطبوعة على ورق / توفر شبكة الإنترنت في كل مكان تقريبا ، والافتراض بأن معظم الطلاب يستطيعون الدخول للإنترنت/ توفر قواعد البيانات على شبكة الإنترنت يمكن الطلاب من إدارة كم كبير من أعمالهم.

- **تصنيف ملف الإنجاز الإلكتروني**:

هناك العديد من التصنيفات لملفات الإنجاز الإلكترونية قائمة على أساس الهدف أو الغرض من استخدامه ، وفيما يلي عرض لبعض منها: كما ورد في "وولف" (Wolf, 1999: 12-14) (راشد ، ومحمود ، ٢٠٠٣ ، ١٤٨ - ١٤٩). (السيد ٢٠٠٧ب ، ٩٦) ، (علام ، ٢٠٠٩، ١٩٩ - ٢٠١) ملفات الإنجاز إلي:

- **ملفات إنجاز التعلم** Learning Portfolios عادة ما تطبق على نحو مستمر يدعم تحقيق أهداف التعلم المطلوبة ، على المدى الطويل في المستقبل بحيث يصبح بمقدور الطلاب إبراز نموهم بمرور الوقت من خلال المقارنة بين نواتج تعلمهم الأولية والتالية. وبشكل أكثر تحديدا، يتمثل الهدف الرئيسي لملفات إنجاز التعلم في تزويد الطلاب بفرص مناسبة لاستكشاف ، وتوسيع نطاق واستعراض ، وتأمل تعلمهم الذاتي.

- **ملفات إنجاز التقويم** Evaluation Portfolios فعادة ما تستخدم في سياق عمليات إجراء التقويم الرسمي. ويتمثل هدفها الرئيسي في "تقويم أداء الطلاب من منظور كفاءة ، وفاعلية ، وجودة التعلم". وغالبا ما يختار الطلاب أفضل نواتج تعلمهم ، كأدلة ملموسة على تحصيلهم الدراسي. كما يمكنهم الربط بين نواتج التعلم تلك ، وبين المعايير المطلوبة، والتأمل في مدى قدرتهم على الوفاء بالمعايير المطلوبة، وكيفية تطويرها، إضافة إلى أهدافهم المستقبلية (Wolf, 1999: 13). "إن الهدف من ملفات التقويم هو تقويم المتعلم ، واتخاذ قرار نقله من صف دراسي إلى صف دراسي آخر وتوثيق ما تعلمه المتعلم في نتاجات منهجية" (خليل ، ٣٤٧ ، ٢٠١١).
- **ملفات الإنجاز المهنية** Employment Portfolios المستخدمة على يد الأفراد الساعين إلى الحصول على الوظائف ، والالتحاق بسوق العمل. ويعرفها "وولف"(Wolf, 1999,14) على أنها "تجميع جذاب ومعدل للمعلومات المقدمة من جانب الطلاب إلى أصحاب العمل لإبراز مناسبتهم لشغل وظائف ، أو مهنة معينة".

بشكل عام ـ غالباً ـ ما تتداخل هذه الأغراض الثلاث السابقة الذكر معاً من منظور متكامل. فالطلاب يتعلمون أثناء المشاركة في إعداد ملفات إنجازهم الإلكترونية التي تستعرض ـ في صورتها النهائية ـ ما يتمتعون به من مهارات مختلفة على نحو يساهم في توفير أساس متين يمكن الارتكاز عليه في عملية التقويم. ثم يمكن للطلاب تحويل ملفات إنجاز تقويمهم النهائي بسهولة إلى أخرى مهنية لأغراض التوظيف. وتعتمد الدراسة الحالية على النمط الثاني وهو ملف التقويم.

- **المحور الثاني: معايير تصميم وتنظيم ملف الإنجاز الإلكتروني:**

- **معايير وأسس إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني:**

لإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني معايير وأسس محددة، وقد أوضحت الدراسات التي اهتمت بتوظيف الصور والرسوم في المواقف التعليمية عامة وفي برامج الوسائط المتعددة خاصة هذه الأسس والمعايير نجملها فيما يلي (صلاح الدين،٢٠١٠، ٣١٠- ٣١٣)، (شاهين،٢٠٠٧ أ، ٤٣٢) (راشد،ومحمود، ٢٠٠٣ ،١٤٧):

- أن تتناسب برامج ملف الإنجاز الإلكتروني مع خصائص الفئة المستهدفة.
- أن يرتبط المحتوى ارتباطاً تاماً بالأهداف التعليمية.
- أن يعرض المحتوى بطريقة جذابة.
- أن يتناسب البرنامج مع المهارات الأساسية للفئة المستهدفة.
- أن يتوافق برنامج ملف الإنجاز الإلكترونية مع نظم التشغيل المتوفرة في المدارس.
- أن تركز أنشطة التعلم على المتعلم.
- أن تتميز عناصر واجهة التفاعل في البرنامج بالبساطة والبعد عن التعقيد.
- أن تتسم واجهة التفاعل بالتقسيم الوظيفي لعناصرها.
- أن يتميز البرنامج بسهولة الاستخدام.
- أن توظف عناصر الوسائط المتعددة في البرنامج بصورة جيدة.
- أن يستخدم البرنامج لقطات فيديو واضحة الصورة.
- أن يتزامن الصوت مع الصورة.

- أن تدعم الصورة المحتوى المعروض.
- أن يكون بنط الخط واضح على الشاشة.
- أن يراعى عدم المبالغة في استخدام الألوان.
- أن يتم تخزين المعلومات والحذف والإضافة في يسر وسهولة.

- **تنظيم المحتويات التي يشتمل عليها ملف الإنجاز الإلكتروني** :

قامت (صلاح الدين ، ٢٠١٠ ، ٥٥) بتطوير برنامج ملف انجاز الكتروني قائم على الويب ، فكانت أبرز المكونات في دراستها كالتالي: صفحة معلومات الطالب أهداف المرحلة والأهداف الخاصة ، المهام المطلوبة من الطالب،المناقشات ، درجات الطالب ، درجات السلوك ، التقارير ، قوائم الكلمات ، إنجازات وأعمال الطالب .

وحدد (مازن ، ٤٢٢ ، ٢٠٠٩) المحتويات العامة لملف الإنجاز الإلكتروني كما يلي: (صور فوتوغرافية ، أبعاد تعلم لدى الطالب ، كشوف الدرجات ، الهوايات الخاصة ، (اختراعات ، ابتكارات) شريط فيديو لعرض الأنشطة ، البريد الإلكتروني للطالب ، نماذج تواصل لأولياء الأمور، معلومات عن الطالب ، المهارات والمواهب الخاصة للطالب ، السمات الشخصية.

كما حددت دراسة (البركاتي ، ٣٤٠ ، ٢٠١٢) هذه المكونات فكانت كالتالي: صفحة العنوان وتضم (البلد ، الوزارة ، الجامعة ، القسم ، شعار الجامعة) وعنوان الحقيبة (اسم المادة ، اسم الطالب ، اسم أستاذ المقرر) ، و قائمة المحتويات صفحة الترحيب ، المقدمة ، السيرة الذاتية لمعدي الحافظة ، أهداف إعداد الحافظة ، مكونات الحافظة الأساسية (عبارة عن متطلبات المادة) ، التقويم (تقويم ثلاثي: ذاتي ، وتقويم الأستاذة ، وتقويم الأقران) والتقويم الذاتي يشمل الأسئلة التالية: ماذا تعلمت ؟ ما الايجابيات ؟ ماالسلبيات ؟.

وذكر(كامل،٢٠٠٩,٢٧٤) أن ملف الإنجاز الإلكتروني يتكون من مجموعة من المهام قد تكون . عينات من كتابات المتعلمين . المشروعات . تقارير عن تجارب مختبريه أو حول تقديرات ومشاهدات أو حول مقابلات . أنشطة جماعية . صحائف التأمل الذاتي . مسائل رياضية وأوراق عمل . رسوم كاريكاتيرية . رحلات ميدانية . قوائم المصادر التي اطلع عليها المتعلم.

وأشار (راشد ؛ ومحمود،٢٠٠٣، ١٥١) إلى أن محتواها يتضمن: قائمة المحتويات، بعض الوسائط مثل (النص، الرسم البياني، الصوت،الصور)، صفحة معلومات عن شخصية الطالب/ المعلم ، وأمثلة من مهارات وانجازات تمثل عمل الطالب، وأمثلة لإنجازات الطالب الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وبناء على ما سبق يتضح أن ملفات الإنجاز تتصف بصفة المرونة في محتوياتها، وذلك بسبب تعدد أغراضها والفئة المستهدفة وطبيعة الجمهور المطلع عليه فهناك محتويات أساسية للملف ولكن الاختلاف في طبيعة المادة والمستخدمين والهدف الذي يتم إعداد الملف من أجله. أيضا نلاحظ من خلال ما سبق أن هناك محتويات لملف الإنجاز رئيسة وهي:المهام، والتفكير التأملي وصفحة السيرة الذاتية.

- **مواصفات مهام ملف الإنجاز الإلكتروني** :

- **تعريف مهام الأداء (الأنشطة)**:

تعتبر المهام التي يطلب من الطالب إنجازها وتضمينها في ملف إنجازه هي الأساس الذي يقوم عليه ملف الإنجاز الإلكتروني. وتعرف (بطيشة ، ٢٠١١ ، ١٩٤ -

١٩٧) المهام على أنها: مجموعة من المهام التي تطلب من المتعلم، بعد انتهاؤه من تعلم أنشطة الدرس ، وقبل استعداده لإجراء الاختبار النهائي على الدرس والهدف منها التقويم وتعكس مدى اكتساب واستيعاب المتعلم لمحتوي الدرس من مفاهيم ومهارات ومعارف. وهي الجزء المشترك بين الأنشطة والتكليفات وتنقسم إلى قسمين: المهام المتضمنة لأنشطة الدرس ، وهي: الأنشطة التي تهدف إلى تعريف المتعلم بمحتوي الدرس من خلال التجارب والتدريبات وتجريب المعرفة في مشكلات حقيقية ، وتكون أثناء السير في دراسة دروس المقرر.

- **المهام المتضمنة للتكليفات** :

وهي الأنشطة التي تهدف للتقويم وتعكس مدي اكتساب واستيعاب المتعلم وقدرته على تطبيق المعرفة من خلال مواجهه مشكلات حقيقية، وتأتي بعد الانتهاء من محتوى الدرس،ويحدد درجات لكل مهمة. من درجات أعمال السنة.

وتستخدم الدراسة الحالية مصطلح المهام لأن هذا المصطلح يرتبط بملفات الإنجاز في جميع الأدبيات، وأن كل مايطلب من الطالب من مهام سواء أثناء الدرس أو بعد الدرس سوف يضمن في ملفه، أما مصطلح الأنشطة تم استخدامه في هذه الدراسة لأنه المصطلح المستخدم من قبل وزارة التربية والتعليم،حيث خصصت كتاب للأنشطة في مادة الدراسات الإجتماعية. وهو المصطلح المستخدم في المقررات.

يتضح مما سبق: أن كل مايطلب من الطالب سواء "نشاط أو تكليف أو واجب" يحتاج لإنجازه مهمة أو أكثر.وإن جميع مهام الأداء ينبغي أن تقيس مستويات أو نواتج تعليمية محددة، وأن تشتمل على تعليمات واضحة للطلبة،والشروط التي تطبق فيها هذه المهام، والأجهزة والمصادر التي يمكن استخدامها وقواعد أو محكات تقدير الأداء.

- **معايير مهام الأداء**:

هناك بعض الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم مهام الأداء، وهي أن تكون المهام (خليل،٢٠١١، ٢٩٩- ٣٠٠):

- أساسية: حيث تكون من المنهج وتهتم بالصورة الكلية للموضوع وليس بتفاصيله.
- حقيقة وواقعية: حيث تركز على مشكلات من واقع حياة المتعلم وتكون ذات أهمية وقيمة له وتستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهج في معالجتها.
- منشطة: حيث تدعو المتعلمين إلى صنع القرار وتتيح فرصة الحوار والمشاركة والتفاعل بينهم.
- تتطلب مهارات عليا في التفكير: أي تتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلا من تسميع أو استرجاع ما تعلمه.

وقامت (بطيشة،٢٠١١، ١٩٦) بتحديد خصائص مهام التقويم البديل (الأصيل) كما في الشكل (٢):

والخلاصة أنه على الرغم من تعدد مهام الأداء وتنوعها إلا أنها تجمعها عناصر مشتركة يمكن ايجازها فيما يلي : تتطلب جميعها أن يؤدي الطالب، أو

ينتج، أو يكون، أو يفعل شيئا ما. وكذلك تمثل جميعها أنشطة تعليمية ذات مغزى،ومرتبطة ارتباطا وثيقا بالمستويات التربوية المحددة. وكذلك تتضمن قواعدٍ تقدير الأداء، أو محكات الحكم على جودته أو نوعيته وتكون محددة مسبقا للتعريف بمستويات الأداء.

شكل (٢) خصائص المهام الحقيقية

- **التأمل الذاتي وملف الإنجاز الإلكتروني**:

التأمل الذاتي: يعد التأمل الذاتي أحد المكونات المهمة لملف الإنجاز وهو" عبارة عن مستندات تظهر عمق التفكير والمشاركة الذاتية في المادة الدراسية وربما يطلب من المتعلم تقديم تقرير عن ماذا تعلم من المادة وماذا بقي بدون تعلم أو فيه صعوبة، وتعتبر التأملات الذاتية وسيلة حيوية لبناء جيل ناقد من المتعلمين،جيل لديه القدرة على قيادة وتوجيه الذات للتعلم مدى الحياة". (عبد العزيز،٢٠٠٨، ١١٦). "ويمكن أن يقدم المعلم قائمة من الأسئلة لكي يجيب عنها المتعلم في صحيفته، مثل:

- ما الذي تعلمته من موضوع قمت بدراسته اليوم في المدرسة؟
- ما المساعدة التي احتاجها في هذا الموضوع؟
- ما الذي استطيع أن أفعله لكي أتعلم هذا الموضوع؟ " (علام،٢٠٠٩، ٢٠٣).

- **قنوات نشر ملف الإنجاز الإلكتروني** :

حدد (مازن، ٢٠٠٩، ٤٢٤.٤٢٥) وسيلتان لنشر ملف الإنجاز الإلكتروني وهما:

- النشر على اسطوانة مدمجة : ولها بعض المميزات، مثل: سهولة التخزين والنسخ.
- النشر على الانترنت : حيث يمكن نشر ملف الإنجاز على شبكة الانترنت الدولية. وبالتالي يمكن للمستخدم اختيار قنوات النشر مابين الاسطوانة المدمجة أو الإنترنت،بعد إدراك محاسن ومساوئ كل منهما. ومناسبة كل

منهما للبيئة التي يتم فيها تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني. وطبيعة المستخدمين. والإمكانات المتاحة أثناء التطبيق.

- **المهارات والمواد التكنولوجية اللازمة لإعداد ملف الإنجاز الإلكتروني**:

ذكر(مازن،٢٠٠٩) أن الحد الأدنى من المهارات الضرورية لإعداد ملف إنجاز إلكتروني هو امتلاك المعرفة الأساسية بالكمبيوتر، وهذا يقتضي معرفة كيفية استخدام الكمبيوتر لإعداد وثائق عن طريق برنامج معالجة الكلمات، وإدخال الأشكال البصرية الحاسوبية في البرنامج،وفهم أساسيات استخدام برنامج ال Word، وال Excel ، وال Access ، وال Power point ، والرسام ، وإجادة مهارات الوثيقة المحمولة PDF ، و مهارة النشر على الانترنت. (مازن ، ٢٠٠٩ ، ٤٣٠).

فهذه المعرفة والمهارات التكنولوجية الأساسية التي يلزم اتقانها للتمكن من إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني.

وقسمت (كامل ، ٢٠٠٩ ، ٢٦٨) المواد اللازمة لإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني إلى ثلاثة أقسام ، هي:

- الأجهزة: مثل جهاز كمبيوتر وملحقاته التي تشمل الماسح الضوئي،الكاميرا الرقمية،الميكرفون،وحدات تخزين. مع العلم أن جهاز المحمول بما يتميز به الآن من خصائص ولأنه متوفر مع معظم المتعلمين فإنه قد يحل محل الأجهزة السابقةٍ جميعها، وبذلك يصبح إيجاد متطلبات إنشاء ملفات الإنجاز أمرا يسيرا.
- البرامج: مثل برامج إنتاج الوسائط المتعددة.
- فريق الإنتاج والتطوير: ويشمل الكوادر البشرية: مثل المصمم التعليمي ومصمم الرسوم ومبرمج مواقع الانترنت.

وستركز الدراسة الحالية على بعض المهارات الضرورية التي تم اشتقاقها من الأدبيات والتي تتواءم مع متطلبات مادة الدراسات الاجتماعية، وهي كالتالي: مهارة التقاط الصور الرقمية./مهارة نقل الصورة من الكاميرا إلى جهاز الكمبيوتر/ مهارة تحميل الصور من الانترنت / مهارة سحب الصور باستخدام الماسح الضوئي/ مهارة تصميم أفلام فيديو (برنامج صانع الأفلام)/ مهارة تحميل فيديو من الانترنت/ مهارة البحث في مواقع الانترنت/ مهارة نسخ ولصق الروابط/ مهارات استخدام برنامج معالج النصوص"الوورد"/ مهارة استخدام برنامج العروض التقديمية" البوربوينت".

- **معوقات تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني**:

أشارت دراسة أتكينسون (Atkinson, 2000) إلى أنه بالرغم من تمتع المعلمين ومدراء المدارس بتصورات إيجابية نحو استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في العملية التعليمية. إلا أنهم، يواجهون مشكلات عديدة في الاستفادة منها عمليا حيث تواجههم المعوقات التالية: الوقت المخصص للتدريس، وتصميم مهام الأداء وتقويم ملفات الإنجاز الإلكترونية المستخدمة. / ونقص التدريب والتنمية المهنية المتطورة على تطبيق تكنولوجيا التعليم الحديثة . وبخاصة . ملفات الإنجاز الإلكترونية. وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصى أتكينسون (Atkinson, 2000) بما يلي: إعادة تصميم الجداول والمهام الدراسية بما يناسب تطبيق ملفات

الإنجاز الإلكترونية في التعليم، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين ومدراء المدارس نحو تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني، وتطبيقها بشكل فعال.

كما أكد "وانج" (Wang, 2004, 62-64) أن هناك بعض المشكلات التي تواجه تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية، منها: عدم توافر (الأجهزة) والبرمجيات التي تتميز بالمرونة / الحاجة إلى استثمار قدر كبير من الوقت والجهد من جانب كل من المعلمين والطلاب/ عدم إيلاء قدر كافٍ من الاهتمام لتدريس مهارات التأمل والنقد. والخلاصة،من أجل التغلب على معوقات تطبيق ملف الإنجاز لابد من نشر الوعي بأهميتها أولا لدى الأوساط التعليمية،ثم تصميم مهام للمقررات،ثم تدريب الكوادر التعليميةعلى مهاراتها.

- **الدراسات السابقة**:

- **المحور الأول**: **دراسات تناولت علاقة ملف الإنجاز الإلكتروني بالتحصيل والاتجاه** :

- **دراسة "باروتشي و كيشافرز"** (Barootchi,N. &Keshavarz,M, 2002):

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بطهران بمقرر اللغة الانجليزية واتجاههن نحوها ، وكانت الأدوات المستخدمة هي اختبار التحصيل ، واستبانة اتجاه ووضعت قوائم درجات ، ليتم استخدامها من قبل المقيمين. وطلب من المشاركين ملء استبانة اتجاه لإظهار مواقفهم تجاه تجاربهم في التعلم. وأثبتت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في كل من التحصيل والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة " رينولدز"**(Reynolds, 2010):

هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير التقويم باستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني في التحصيل الدراسي والاتجاهات في مادة الرياضيات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وطبقتٍ على عينة عشوائية من (٨٦) طالب المنتمين إلى الفئة العمرية (١٢ـ ١٥) عاما من طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بإحدى مدارس ولاية آيوا الأمريكية. وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار ولاية "آيوا" للمهارات الأساسية. ومقياس "فينما ـ شيرمان" لقياس الاتجاهات نحو تعلم مادة الرياضيات. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية ملفات الإنجاز الرقمية في الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي، والاتجاهات نحو تعلم مادة الرياضيات.

- **دراسة " سيل"** (Thill, 2010):

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تدريس اللغات الأجنبية مع التركيز بشكل خاص على معرفة فاعليتها في تنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بتعلم الطلاب اللغات الأجنبية، مثل :الدافعية. وفاعلية الذات. والاستقلالية. وتحديد الأهداف المنشودة. وتكوين المعتقدات الذاتية. وطبقت على عينة عشوائية تكونت من (٦٢) من الطلاب الأمريكيين الذين يدرسون إحدى اللغات الأجنبية (الأسبانية) بإحدى المدارس العليا بولاية تكساس الأمريكية والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية ، تطبق فيها ملفات الإنجاز الإلكترونية ، والأخرى ، ضابطة: تدرس بالطريقة التقليدية. وتم

جمع البيانات باستخدام استبانة مسح فضلاً عن اختبار ، و إجراء مقابلات مع أربعة من طلاب المجموعة التجريبية للوقوف على خبراتهم ووجهات نظرهم حول التعلم باستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية ، والدروس المستفادة منها. وأثبتت النتائج فاعلية استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بتعلم الطلاب باللغات الأجنبية .

- **دراسة " أودونجو"** (Odongo, 2008)

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية كأحد أنماط التكنولوجيا في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلاب الصف الدراسي الحادي عشر في إحدى المدارس العليا بغرب نيجيريا. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أدوات البحوث الكمية والكيفية معا وهي : استبانه مسحية. والمقابلات الشخصية. وجمع وتدوين الملاحظات الميدانية. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها (١٢طالب) تراوحت معدلات أعمارهم بين(١٦ ـ ١٩)عاما. وأبرزت النتائج فاعلية استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية وبخاصة في البحث في شبكة الإنترنت والتعليم الإلكتروني والمنتديات ، والمدونات الإلكترونية.

- **المحور الثاني: دراسات تناولت تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني:**

- **دراسة (شاهين ،٢٠٠٧)**

هدفت الدراسة الى تحديد معايير تقويم ملفات الإنجاز الإلكترونية والتعرف على أثر التخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي) في إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي في التوصل إلى معايير تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني ، والمنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر التخصص في انتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية ، وتمثلت عينة الدراسة من جميع طلاب الفرقة الرابعة "تخصص علوم رياضيات " وعددهم (١٥) طالبا ، ومجموعة من طلاب الفرقة الرابعة "تخصص اللغة العربية وعددهم (٢٠)طالبا من جامعة طنطا/مصر. وتوصلت الدراسة إلى تحديد معايير تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص العلمي في تصميم موقع ويب.

- **دراسة (البركاتي،٢٠١٢)**

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لحافظة أعمال الكترونية (ملف انجاز) في مقرري الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم ، وتم الإعتماد على المنهج الوصفي ، وكانت العينة مقرر الوسائل التعليمية ومقرر تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة أم القرى ، أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن صياغة عدد من المعايير لكل متطلب من متطلبات المقرر ، وإعداد بطاقة تقويم مقترحة ، ومن أهم نتائج الدراسة وضع متطلبات المقرر وهي اثنا عشر متطلباً رئيسياً كالتالي (تقرير علمي ، عرض بوربوينت ، فيلم فيديو ، دليل إرشادي ، مجلة الكترونية صحيفة الكترونية ، مطوية الكترونية ، فاصل صفحات ، منتج إعلاني ، سلايد شفافية الكترونية ذات طبقات ، خرائط ذهنية). وكذلك بناء تصور لبطاقة تقويم انجاز المتعلمات في ضوء المعايير.

وبالنظر في الدراسات السابقة نجد أنها درست أثر ملف الإنجاز الإلكتروني على التحصيل الدراسي وأثبتت فعاليته وأجريت في مراحل دراسية متعددة (الابتدائية ـ المتوسطة ـ الثانوية) ولكن ـ على حد علم الباحثة ـ لا توجد دراسة

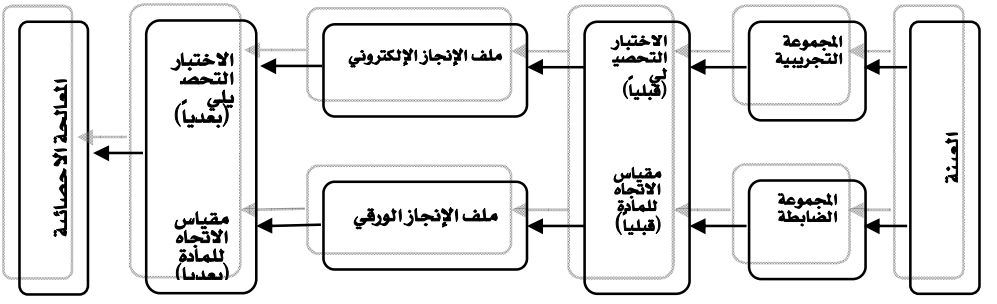
عربية تناولت تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني على طلاب التعليم العام وأن الدراسات العربية الموجودة تناولت بالبحث تطبيقات على تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني وأستفادت منها الدراسة الحالية في اشتقاق معايير تصميم الملف فجاءت الدراسة الحالية ، التي تأمل الباحثة أن تسهم في تضييق هذه الفجوة وأن تكون حافزا لبحوث أخرى في هذا المجال.

- **فرضيات الدراسة**:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية.
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي بعديا.
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)بين درجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي بعديا.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تم اختيار المنهج شبه التجريبي Quasi- Experimental؛ وهو المنهج الذي يقوم على أساس العلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل والأخر المتغير التابع في وجود متغيرات أخرى يمكن التحكم فيها وتسمى المتغيرات الضابطة ، وفي وجود متغيرات أخرى لا يمكن التحكم فيها وتسمى المتغيرات غير الضابطة كالمتغيرات الشخصية (أبوعلام، ٢٠٠٤، ٦٧). لذا قامت الباحثة وفق هذا المنهج باختيار مجموعتين لتكون إحداهما المجموعة التجريبية ، والأخرى المجموعة الضابطة والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة:



شكل(٣) التصميم التجريبي للدراسة

رأت الباحثة في هذه الدراسة عدم الحاجة إلى التكرار عند المقارنة مع مجموعة ضابطة لا تستخدم ملف الإنجاز. وأن يكون التصميم التجريبي لهذه

الدراسة مقارنة مابين ملف الإنجاز الورقي وملف الإنجاز الإلكتروني. شملت الدراسة المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** وهو في هذه الدراسة استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني كوسيلة لجمع أعمال/ ومهام طالبات الصف الأول المتوسط في وحدة البيئة الطبيعية.
- **المتغير التابع:** تناولت الدراسة أثر المتغير المستقل على متغيرين تابعين، هما:
  - ✓ تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط فيما تم تعلمه في وحدة البيئة الطبيعية، وذلك عند كل من مستوى (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) حسب تصنيف بلومً للأهداف التعليمية.
  - ✓ الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

- **مجتمع الدراسة وعينته**:

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة. في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار المتوسطة السابعة والعشرون في المدينة المنورة بالطريقة العشوائية عن طريق القرعة من ضمن المدارس المرشحة لتطبيق تجربة الدراسة بها، وذلك نظرا لتوفر خدمة الإنترنت بها؛ ولوجود مركز لمصادر التعلم بها، وتم اختيار العينة والتي كان قوامها (٦٢) طالبة بطريقة عشوائية وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في ظروفهما الاقتصادية والبيئية؛ والعمرالزمني للطالبات ، من أجل تحقيق الثبات في عدد من المتغيرات الخارجية. وكذلك التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل والاتجاه نحو المادة وذلك بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه تطبيقا قبليا على طالبات المجموعتين لتحديد مستواهن المبدئي قبل دراسة موضوعات الوحدة،بتاريخ ١٤٣٢/١٠/٢٠هـ وقد ظهر التكافؤ بين المجموعتين في التحصيل والاتجاه نحو المادة.

- **أدوات الدراسة** :

- **الأداة الأولى الاختبار التحصيلى**:

- (**إعداده** ، **وضبطه**) :

تبعا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف:** قياس تحصيل طالبات عينة الدراسة في مادة الدراسات الاجتماعية (وحدة البيئة الطبيعية) الفصل الدراسي الأول وذلك من خلال مقارنة تحصيل الطالبات اللاتي استخدمن ملف الإنجاز الورقي(المجموعة الضابطة) مع الطالبات اللاتي استخدمن ملف الإنجاز الإلكتروني(المجموعة التجريبية)، لمعرفة أي من طالبات المجموعتين ذات تحصيل أفضل وقاس الاختبار الأربعة مستويات العليا حسب تصنيف بلوم وزملاؤه (التطبيق /التحليل /التركيب /التقويم).
- **تحليل المحتوى وتحديد الأهداف الإجرائية:** تم تحليل المحتوى إلى المفاهيم والمهارات والتعميمات، وتمت صياغة الأهداف وتحديد مستوى كل هدف

حسب تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي (التطبيق / التحليل / التركيب /التقويم)، وبعد صياغة الأهداف تم عرضها على المحكمين. ثم صياغة مفردات الاختبار.

- **إعداد جدول المواصفات :**

✓ **تحديد الأهمية النسبية للموضوعات :** تم تحديد الوزن النسبي لكل موضوع على أساس: الوقت المستغرق في تدريس الموضوع /الوقت المستغرق في تدريس جميع المواضيع ×١٠٠.

✓ **تحديد الأهمية النسبية للأهداف:** تم تحديد الوزن النسبي للأهداف لكل موضوع من مواضيع وحدة البيئة الطبيعية إلى المستويات المعرفية (تطبيق تحليل ، تركيب ، تقويم) تبعا للمعادلة التالية: **الوزن النسبي للأهداف في مستوى معين** = عدد الأهداف في ذلك المستوى /عدد الأهداف الكلي ×١٠٠

✓ **تحديد عدد فقرات الاختبار التحصيلي وتوزيعها:** حددت الباحثة عدد فقرات الاختبار التحصيلي بـ(٣٢) فقرة ، وتم توزيعها على المستويات المعرفية وذلك وفق المعادلة التالية: **عدد الأسئلة في كل مستوى معرفي** = وزن الهدف × عدد الفقرات الإجمالي /١٠٠

✓ **وضع جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بصورته النهائية:** تم وضع جدول المواصفات للاختبار التحصيلي من خلال تحديد الموضوعات التي يحتويها الاختبار ، والأهداف ومستوياتها المعرفية المراد قياس وزنها النسبي ، وعدد فقرات الاختبار في كل مستوى معرفي ، وعددها في كل موضوع وبالتالي عددها الإجمالي. ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار التحصيلي ويتضمن الموضوعات التي يحتويها الاختبار ، والمستويات المعرفية المراد قياسها ووزنها النسبي ، وعدد الفقرات لكل مستوى وتوزيع عدد الفقرات في كل مستوى لكل موضوع.

جدول(١) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بصورته النهائية.

الدرس	الموضوع	عدد الفقرات في المستويات المعرفية				مجموع فقرات الدرس	الوزن النسبي للموضوعات
		التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
الأول	علاقة الأرض بالمجموعة الشمسية	١	١	١		٣	١٠٪
الثاني	شكل الأرض	١	١	١		٣	١٠٪
الثالث	خطوط الطول ودوائر العرض	٤			١	٥	١٥٪
الرابع	حركات الأرض	٣				٣	١٠٪
الخامس	سطح الأرض اليابسة والماء		١	١	١	٣	١٠٪
السادس	أشكال سطح الأرض		٢	١		٣	١٠٪
السابع	الطقس والمناخ		٤	١	٢	٧	٢٠٪
الثامن	الحياة النباتية والحيوانية			٣	٢	٥	١٥٪
المجموع		٩	٩	٨	٦	٣٢	
الوزن النسبي للمستويات المعرفية		٢٨٪	٢٨٪	٢٥٪	١٩٪		١٠٠٪

✓ **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغته:** وجدت الباحثة أن الاختبارات الموضوعية مناسبة لتصميم الاختبار لما تتميز به عن غيرها في أنها لا تتأثر بذاتية المصحح. وتم استخدام الاختيار من متعدد نظرا لمميزاته العديدة والتي من أبرزها أنه: يستخدم في قياس العديد من مخرجات التعلم/ يمكن التحكم في درجة صعوبة الفقرات عن طريق التجانس بين الفقرات/ نسبة التخمين فيه أقل.(فتح الله ، ٢٠٠٥ ، ٢٨٩). وفي ضوء ذلك تمت صياغة مفردات الاختبار التحصيلي الموضوعي في صورة (اختيار من متعدد) ، وقد تكون من (٣٢) مفردة من نوع الاختيار من متعدد (ثنائى الشق). وتم تقدير درجات الاختبار بحيث تكون درجة واحدة لكل مفردة تكون إجابة الطالبة عنها صحيحة ، وصفر عن الإجابة الخاطئة. وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار ٣٢ درجة.

- **ضبط الاختبار** :

للتأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار ، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين حيث طلب منهم إبداء رأيهم فيما يأتى: مدى صلاحية الاختبار لقياس الجوانب المعرفية المطلوب قياسها/مدى وضوح مفردات الاختبار/ مدى مناسبة الاختبار للأهداف/اضافة ما يرونه مناسباً أو حذفه أو تعديله. وبناءً على أراء المحكمين تم إجراء التعديل المطلوب من تعديل في الصياغة، وإحلال بعض الأسئلة مقابل ماتم حذفه من أسئلة.

- **التجربة الاستطلاعية** :

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط من غير أفراد العينة وذلك بهدف حساب صدق الاتساق الداخلي/ حساب معامل الثبات للاختبار/ تحديد الزمن المناسب للاختبار/ التحقق من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي:** وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجةكل مفردة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلى جاءت دالة إحصائياً تراوحت بين (٠,٠١،٠,٠٥) وهذا يدل على أن جميع مفردات الاختبار التحصيلى تتمتع بالصدق والإتساق الداخلى.

- **حساب معامل الثبات للاختبار:** تم حساب معامل ثبات الإختبار التحصيلى بتطبيق الاختبار التحصيلى على العينة الاستطلاعية نفسها، ثم استخدام التحليل الإحصائي لمعامل ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach's) واتضح أن معاملات الثبات لمفردات الإختبار التحصيلى تراوحت بين (٠,٨٩٥) ، (٠,٩٠١) وهى قيم مرتفعة لمعاملات الثبات ، مما يدل على أن مفردات الإختبار التحصيلى تتصف بدرجة مرتفعة من الثبات ، ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات العام للاختبار التحصيلي :

جدول(٢) معامل الثبات العام للاختبار التحصيلى بطريقة الفا كرونباخ

عدد مفردات الاختبار	متوسط درجات الاختبار	الانحراف المعياري	التباين	قيمة معامل الثبات العام (α)
٣٢	٧,٨٠	٦,٥٦	٤٣,٠٨	٠,٩٠٢

- **تحديد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:** يعبر معامل السهولة عن نسبة عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة و الخاطئة

في كل مفردة. (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٥٦٩). وتم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية (السيد ، ١٩٧٩ ، ٦٢٥): **معامل السهولة** = $\frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$

حيث: ص = عدد الإجابات الصحيحة على المفردة. خ = عدد الإجابات الخاطئة على المفردة. وذلك على اعتبار أن المفردة التى يصل معامل السهولة لها أقل من ٠,٢ تكون شديدة الصعوبة ويجب حذفها ، والمفردة التى يصل معامل السهولة لها أكثر ٠,٨ تكون شديدة السهولة ويجب حذفها أيضا (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٥٦٩). كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية (السيد ، ١٩٧٩ ، ٦٢) معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.

- **تحديد معاملات التمييز لمفردات الاختبار**: يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين المتعلمين، الذين حصلوا على درجات عالية، والمتعلمين الذين حصلوا على درجات منخفضة (أبو علام ٢٠٠١ ، ٢٣٢). وتم حساب تمييز مفردات الاختبار باستخدام المعادلة التالية (الكنانى ؛ وجابر ، ١٩٩٥ ، ١٤٦):

معامل التمييز = $\sqrt{\text{معامل السهولة} \times \text{معامل الصعوبة}}$

وبالتعويض في المعادلة أمكن تحديد معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار على أن تحذف المفردة التي يقل معامل التمييز لها عن ٠,٢ من تمييزها. ويوضح الجدول التالي قيم معاملات السهولة والتمييز لمفردات الاختبار التحصيلى وبعد التحليل الإحصائي تبين أن معاملات السهولة تراوحت بين(٠,٢٨) ، (٠,٦٠) وعليه ، فإن جميع مفردات الاختبار كانت مقبولة من حيث درجة السهولة والصعوبة، لكونها في المستوى المعقول حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم.

وأن معاملات التمييز لمفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠,٤٥) ، (٠,٥٠) وهى قيم مناسبة ، وعليه فقد تم قبول جميع مفردات الاختبار من حيث قيم معامل التمييز.

- **تحديد الزمن المناسب للاختبار**: تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذى تستغرقه أول طالبة تنتهى من إجابة الاختبار وهو يساوى ٣٧ دقيقة وحساب الزمن الذى تستغرقه آخر طالبة تنتهى من إجابة الاختبار وهو يساوى ٤٣ دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن

- **الأداة الثانية**: **مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية**:

- **تحديد الهدف من المقياس**:

هدف المقياس إلى الكشف عن اتجاهات طالبات الصف الأول المتوسط نحو مادة الدراسات الاجتماعية قبل وبعد استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني والورقي.

- **بناء مقياس الاتجاه**:

اختارت الباحثة طريقة " ليكرت Likert ثلاثى البعد عند إعداد المقياس وهى تعتمد على تقديم مفردات محايدة تقوم الطالبة بالتعبير عن اتجاهاتها نحوها. وتم بناء المقياس من عبارات تقريرية وإخبارية مصاغة كالآتي: عبارات موجبة

تعكس استحسان الطالبة لموضوع الاتجاهات وعبارات سالبة ، تعكس عدم استحسان الطالبة لموضوع الاتجاهات. وهذه العبارات مرتبطة بالموضوع الذى يجرى تقويمه (الدراسات الاجتماعية) وتجيب الطالبات باختيار العبارة الملائمة من بين البدائل التالية: (موافق - محايد - غير موافق).

- **تحديد أبعاد المقياس**:

تم تحديد أبعاد المقياس فى ضوء الدراسات النظرية والتعاريف المختلفة للاتجاه ، والإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التى تناولت الاتجاهات عموماً والاتجاهات نحو مادة الدراسات الإجتماعية على وجه الخصوص على سبيل المثال: دراسة (الخطراوي ، ٢٠٠٦) و(محمود؛ وبخيت ٢٠٠٦) و(عسيري ، ٢٠٠٨) و(جودة ، ٢٠٠٦) ، واستندت الباحثة إلى خبرتها العملية ومناقشتها الشفوية مع طالبات المرحلة المتوسطة أثناء الحصص حول العوامل التي تحببهن أو تنفرهن في الدراسات الاجتماعية والصعوبات التي يجدنها أثناء الاستذكار بالمنزل ، وغير ذلك من الأمور التي تتعلق بالاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية ، وصولا إلى تجميع عدد من العبارات بلغ عددها (٤١) عبارة ، وفى ضوء تلك المحاولات تم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسية للمقياس ، هي:

- البعد الأول : طبيعة دراسة مادة الدراسات الاجتماعية
- البعد الثاني : أهمية دراسة مادة الدراسات الاجتماعية
- البعد الثالث : الاستمتاع بدراسة مادة الدراسات الاجتماعية

- **صياغة عبارات المقياس**:

وقد روعي ما يلي: صياغة الفقرات بلغة الحاضر /تجنب كتابة الفقرات على شكل حقائق/ تجنب الفقرات التي تعطي أكثر من معنى/ اختيار الفقرات التي تغطي الجانب الانفعالي /تجنب الكلمات التي توحي بالتطرف مثل: جميع غالبا ، اطلاقا.

- **ضبط مقياس الاتجاه:** تقدير صدق المحتوى للمقياس: وذلك بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وطرق تدريس العلوم الاجتماعية لإبداء رأيهم حول: مدى انتماء العبارات لأبعاد المقياس/ إعادة الصياغة اللغوية لأية عبارة تستدعى ذلك/ ملاءمة الصياغة اللغوية لعينة الدراسة/حذف وإضافة العبارات التى يراها المحكمون مناسبة للهدف من المقياس. وتم إجراء التعديلات التى اقترحها المحكمون وبذلك يصبح العدد النهائي لعبارات المقياس نحو مادة الدراسات الاجتماعية(٣١) عبارة.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ذاتها والمكونة من (٢٥) طالبة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذة الفقرة، ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخلاص النتائج باستخدام البرنامج الاحصائى (SPSS) وتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية جاءت دالة إحصائيا مابين مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥) وهذا يدل على أن جميع فقرات المقياس تتمتع بدرجةمرتفعة من الصدق

والاتساق الداخلي. وكذلك تم تحديد معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية كما في الجدول التالي

جدول(٣) الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية

أبعاد المقياس	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
البعد الأول : طبيعة محتوى مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٧٣	٠,٠١
البعد الثاني: أهمية مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٨٣	٠,٠١
البعد الثالث:الاستمتاع بتعلم مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٧٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجةِ الكلية لمقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية جاءت دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) وهذا يدل على أن جميع أبعاد المقياس تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

- **حساب ثبات المقياس:** وذلك بحساب معامل ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach's) ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية:

جدول(٤)معامل الثبات لأبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	قيمة معامل الثبات للبعد
البعد الأول : طبيعة محتوى مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٨٩
البعد الثاني : أهمية مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٩١
البعد الثالث:الاستمتاع بتعلم مادة الدراسات الاجتماعية	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية تتسم بدرجة مرتفعة من الثبات، ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات العام لمقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية :

جدول(٥) معامل الثبات العام لمقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية بطريقة ألفا كرونباخ

عدد فقرات المقياس	متوسط درجات المقياس	الانحراف المعياري	التباين	قيمة معامل الثبات العام (α)
٣١	٤٤,١٦	٩,٤٥	٨٩,٢٢	٠,٩١٧

يتبين من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات العام تساوى (٠,٩١٧) مما يدل على أن مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية يتسم بدرجة مرتفعة من الثبات يصلح معها للتطبيق الميداني للدراسة.

- **تحديد زمن الإجابة على المقياس**:

عن طريق حساب الزمن الذي انتهت فيه أول طالبة والزمن الذي انتهت فيه آخر طالبة ، وحساب المتوسط الحسابي للزمنين وقد كان الزمن المناسب للمقياس(٣٠) دقيقة.

- **تقدير الدرجات**:

تم توزيع الدرجات على استجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٦) توزيع الدرجات على استجابات أفراد العينة

العبارات الموجبة	موافق ٣ درجات	محايد درجتان	غير موافق درجة واحدة
العبارات السالبة	موافق درجة واحدة	محايد درجتان	غير موافق ٣ درجات

وبهذا تصبح الدرجة العظمى لمقياس الاتجاه (٩٣) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس(٣١) درجة، وبهذا يصبح مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية في صورته النهائية أداة صالحة للاستخدام والتطبيق للوقوف على مستوى الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

- **إعداد مواد التجربة**:

- **اعداد ملف الإنجاز الإلكتروني لوحدة البيئة الطبيعية**:

مرت مرحلة إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني لوحدة البيئة الطبيعية بمرحلتين

- المرحلة الأولى : تصميم بطاقة تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني
- المرحلة الثانية : انتاج ملف الإنجاز الإلكتروني على صيغة برمجيةCD وذلك وفق الخطوات الآتية :

- **المرحلة الأولى** : **تصميم بطاقة تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني** :

تقصد الباحثة ببطاقة تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني "مجموعة من العبارات التي تصف الحد الأدنى للخصائص والمواصفات الواجب توافرها في ملف الإنجاز الإلكتروني. وذلك على النحو التالي

- **تحديد الهدف من البطاقة:** تحديد الشروط الواجب توفرها في ملف الإنجاز الإلكتروني ، لاستخدامها في تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني الذي تم تصميمه بالدراسة الحالية.

- **مصادر اشتقاق بطاقة تقويم ملف الإنجاز** تم الاعتمادعلى بعض الدراسات التي قدمت معايير لملفات الإنجاز الإلكترونية مثل دراسة (البركاتي ، ٢٠١٢) ودراسة (صلاح الدين ، ٢٠١٠) ، و دراسة(شاهين ، ٢٠٠٧أ) ، و دراسة(السيد ٢٠٠٧ أ)

- **الصورة الأولية لبطاقة التقويم لملف الإنجاز الإلكتروني**: قسمت إلى محورين رئيسيين ، المحور الأول: تضمن معايير عامة رئيسية لملف الإنجاز الإلكتروني والمحور الثاني: تضمن معايير المكونات العلمية وشمل هذا المحور ثمانية محاور فرعية.

- **التحقق من صدق البطاقة:** عن طريق استطلاع رأى الخبراء والمحكمين حول تحديد مدى أهمية كل من العبارات أو المحاور بالنسبة لتصميم وتقويم ملف الإنجاز الإلكتروني ، والتوصل إلى مدى أهمية كل من العبارات والمحاور من خلال الإجابة عن السؤال التالي: إلى أي مدى تعد كل عبارة أو محور مهما لتصميم وتقويم ملف الإنجاز الإلكتروني ؟ (مهمة جدا ، مهمة ، غير مهمة). ثم قامت الباحثة بحساب التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المحكمين المتعلقة باستمارة تقويم البرمجية ، ولتفسير النتائج اعتمدت الباحثة على قيمة المتوسط الحسابي حيث حددت الباحثةٍ معيارا عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها ، حيث تم استخدام مقياسا ثلاثيا متدرجا(متحقق = ٣ ، متحقق جزئيا =٢ ، وغيرمتحقق =١) ثم قامت الباحثة بحساب مدى الدرجات كالتالى: المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة ـ أصغر قيمة لفئات الإجابة = ٣ ـ ١ = ٢. وبذلك حصلت الباحثة على المدى والذى قامت بتقسيمه اعتمادا على عدد الفئات (عدد الفئات = ٣) لتحصل على طول الفئة؛ طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات= ٢ ÷ ٣ = ٦٦.

- **تصنيف قيم المتوسطات الحسابية:** لكل محور وكذلك المتوسط العام لكل محور ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٧) طريقة الحكم على مدى أهمية بنود استمارة تقويم برمجية ملف الإنجاز الإلكتروني

م	المتوسط الحسابي		درجة أهمية بنود ومحاور استمارة تقويم برمجية ملف الانجاز
	من	إلى	
١	١	١.٦٦	غير مهم
٢	١.٦٧	٢.٣٣	مهم
٣	٢.٣٤	٣	مهم جدا

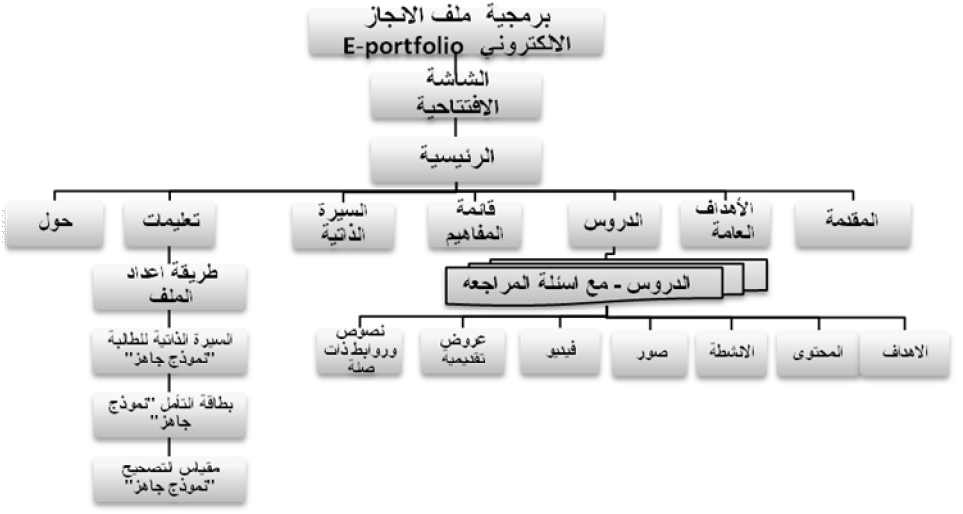
وبعد دراسة آراء المحكمين تبين للباحثة أن جميع محاور استمارة التقويم كانت مهمة جدا لتصميم وتقويم ملف الإنجاز الإلكتروني، ماعدا المحور السابع، وكذلك العبارة رقم(٤٢)وقامت الباحثة بالحذف نظرا لعدم اهميته وذلك من وجهة نظر المحكمين مع الإبقاء على جميع عبارات المحور كما هي. وبذلك توصلت الباحثة إلى قائمة المعايير في صورتها النهائية التي قسمت إلى محورين، وتضم(٥١) مؤشرا فرعيا.

- **المرحلة الثانية: انتاج ملف الإنجاز الإلكتروني**

تم الإعتماد على النموذج العام (ADDIE) في الدراسة الحالية وتم اشتقاق اسم النموذج (ADDIE) من الحرف الأول من كل مرحلة لمراحل التصميم الخمس ، وهي: Analysis, Design, Development, Implement, Evaluate ويطلق عليه النموذج العام ؛ نظرا لأنه يقدم المراحل الأساسية لأي تصميم تعليمي قائم على الوسائط المتعددة . (Strickland,2006) . http://ed.isu.edu/addie/index.html

ويمر هذا النموذج بخمس خطوات ، وهي:

- الخطوة الأولى: التحليل.
- الخطوة الثانية: التصميم.
- الخطوة الثالثة: التطوير.
- الخطوة الرابعة: التطبيق.
- الخطوة الخامسة: التقويم.



شكل رقم (٤) خريطة الإبحار في ملف الإنجاز الإلكتروني

- **تصميم مقياس التصحيح Rubric (بطاقة تقويم الأعمال):** تم الاعتماد في تصميم مقياس التصحيح لملف الإنجاز الإلكتروني على بعض الدراسات التي قدمت بطاقات تقويم مثل دراسة (البركاتي ، ٢٠١٢) ودراسة (شاهين ، ٢٠٠٧ أ) ، ودراسة (السيد ، ٢٠٠٧ أ). وبعد ذلك تم تحديد المعايير الأساسية للمقياس وفقا لمحتويات الملف ، وتم تقسيمها إلى محورين رئيسيين الأول: معايير عامة ، والثاني: معايير للمكونات الرئيسية ، ومثلت هذه المعايير الجزء الرأسي من البطاقة ، أما الجزء الأفقي من البطاقة فهو سلم خماسي متدرج للأداء بحيث يكون أقل أداء هو الدرجة (١) وأفضل أداء هو الدرجة (٥).

- **إعداد الدليل:** ويتضمن دليل ملف الإنجاز الإلكتروني،العناصر التالية:
  - ✓ القسم الأول كيفية تنصيب البرمجية وكيفية التعامل مع المفاتيح
  - ✓ القسم الثاني: أهداف الدليل وأهميته وكيفية إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني لكل طالبة بالخطوات
  - ✓ **القسم الثالث:** كيفية الإبحار في البرمجية لمعرفة مكوناتها، وعرض لشاشات البرمجية، والإبحار داخلها. وقد قامت الباحثة عند تصميم الدليل بمراعاة الآتي :

١. كفاية عناصر الدليل بالنسبة للهدف المرجو تحقيقه من الدليل
٢. وضوح الصياغة، ومناسبة اللغة المستخدمة للجمهور المستهدف وهم طالبات الصف الأول المتوسط.
٣. التسلسل والتنظيم المنطقي في عرض عناصر الدليل.

- **المحتويات الأساسية لملف الإنجاز الإلكتروني:** (العنوان/ السيرة الذاتية للطالبة/ أغراض ملف الإنجاز/ محتويات ملف الإنجاز العلمية/ بطاقة تأمل الأعمال/ بطاقة تقويم الأعمال).

- **المحتويات العلمية لملف الإنجاز الالكتروني:** يحتوي على المجلدات التالية: مجلد نصوص وروابط ذات صلة/ مجلد فيديو/ مجلد عروض تقديمية مجلد صور. والمجلدات السابقة تتضمن بداخلها المهام والأنشطة كالتالي: الواجبات المنزلية، الأنشطة، أفلام فيديو، صور، خرائط جغرافية وخرائط ذهنية، عرض تقديمي، مقابلة، مشروع، نصوص وروابط ذات صلة.

- **تطبيق تجربة الدراسة المرحلة الأولى: التحضير للتجربة** :

تم تجهيز معمل المصادر لتطبيق التجربة، وذلك بالتأكد من كفاءة الأجهزة للاستخدام والتأكد من تحميلها ببرنامج التشغيل Windows-xp والبرامج المضادة للفيروسات. ومن ثم تثبيت البرنامج على جميع الأجهزة. وتحديد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

وعقد الجلسة التدريبية: لتعريفهن بكيفية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني وتوزيع استبيان على الطالبات لمعرفة المهارات المتوفرة لديهن والمهارات التي تحتاج إلى تدريب. والاتفاق معهن على معايير التقويم ومواصفات الملف المتميز والجيد وغير المكتمل.

- **تطبيق أدوات البحث قبلياً:** للتأكد من تحقيق التكافؤ بين المجموعتين تم التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وكذلك مقياس الاتجاه في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٢ ــ ١٤٣٣هـ ، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة وفيما يلي نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

✓ تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل الدراسي ومقياس الاتجاه في مادة الدراسات الإجتماعية :

جدول(٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي للإختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه

المجموعة		العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٣١	٦,٢٣	١,٩٣	١,٠٢	غير دالة (يوجد تجانس)	٦٠	,٠٦	غير دالة احصائياً
	الضابطة	٣١	٦,٧١	١,٦٤					
مقياس الاتجاه	التجريبية	٣١	٤٣,٣٢	٣,٠٨	٠,٠٧٩	غير دالة (يوجد تجانس)	٦٠	,٨٤	غير دالة احصائياً
	الضابطة	٣١	٤٣,٩٧	٢,٩٢					

✓ تم استخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاه ، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين(التجريبية– الضابطة) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الإجتماعية قبل تطبيق البرنامج.

المرحلة الثانية: تنفيذ التجربة: تم اختيار معلمة كفؤ ولديها خبرة في التدريس وذلك لتقوم بتدريس المجموعتين بالطريقة نفسها، وكانت مدة التجربة(٩) أسابيع بمعدل ثلاث حصص في الأسبوع "تم خلالها تدريب الطالبات، وإعطاء الدروس، وتطبيق الاختبارين القبلي والبعدي،واختيار الأعمال وعرضها". وتمثلت الإجراءات التي اتبعت في الآتي: تم توزيع الكتيب الخاص بملف الإنجاز الإلكتروني مع توفير نسخة لكل طالبة.

✓ يتم توجيه الطالبات لتصفح البرمجية والدخول على قائمة الأنشطة ومناقشتها مع المعلمة والإجابة على استفسارات الطالبات ثم، الدخول على الملفات الاثرائية أو المكتبة الاثرائية(صور ، فيديو ، عروض تقديمية ، نصوص) لمحاكاتها وكذلك تتصفح مواقع الإنترنت المفعلة في البرمجية من خلال الروابط.

✓ تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة من خلال البريد الإلكتروني وأحياناً من خلال الإطلاع على أعمال الطالبات المحفوظة على أسطوانة CD أو فلاش ذاكرة (ميموري) ، وتم استخدام جهاز العرض العلوي Data show لعرض الأعمال أمام جميع طالبات المجموعة التجريبية من أجل تقديم التغذية الراجعة لهن وكذلك تقويم الأقران.

✓ تم تدريب الطالبات على تسجيل تأملاتهن في الأعمال.

✓ عند الانتهاء من جميع الأعمال تم تخصيص حصتين لتدريب الطالبات على انتقاء أفضل أعمالهن من خلال مقياس التصحيح Rubric (بطاقة تقويم الأعمال) ومناقشتهن في ذلك.

✓ تخصيص برنامجا زمنيا لعرض ملفات الإنجاز الإلكترونية (الرشيد ، حقائب الإنجاز ، ١٢) بحضور معلمات الدراسات الاجتماعية ومسؤولة قسم الموهوبات والمرشدة الطلابية، ومديرة المدرسة.

- **المرحلة الثالثة: ما بعد التطبيق للتجربة** :

تم تطبيق الاختبار ومقياس الاتجاه البعدي على المجموعتين بتاريخ ١٦ / ١ / ١٤٣٣هـ وتصحيح الاختبار ومقياس الاتجاه ورصد النتائج في برنامج SPSS وتمت معالجتها إحصائيا

- **نتائج الدراسة**:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: ما محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني لإحدى الوحدات الدراسية المتضمنة لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط ؟ وقد وضعت الباحثة في هذه الدراسة تصورا مقترحا لمحتويات ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يتلاءم مع مادة الدراسات الاجتماعية بحيث تقوم كل طالبة بإعداد ملف إنجاز إلكتروني على أسطوانة مدمجة CD تتضمن المحتويات التالية:

- **محتويات أساسية، وهي :**
  - ✓ العنوان ، صفحة العنوان وتحتوي على الأتي (ملف الإنجاز الإلكتروني لمادة الدراسات الاجتماعية،مقدم للمعلمة: ..... إعداد الطالبة : ..... لعام : .....)
  - ✓ السيرة الذاتية للطالبة ، تحتوي على بيانات الطالبة ، وهي: الاسم ، الصف اهتماماتك ، مهاراتك ، مثل: استخدام الحاسب ، الإنشاد الصوتي ، تمثيل الأدوار ، قيادة المجموعات ، مهارات أخرى لديك ، دورات حصلتي عليها) وللطالبة الحرية في التعبير عن نفسها في هذه الصفحة.
  - ✓ أغراض ملف الإنجاز كالتالي: تعزيز فكرة التأمل الذاتي للأعمال ، إبراز الجهود المبذولة ، تحديد نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف ومعالجتها تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي ، نقطة انطلاق للتطوير الذاتي.
  - ✓ قائمة المفاهيم ، المصطلحات الهامة في المنهج
  - ✓ بطاقة تأمل الأعمال (التقويم الذاتي): والتي قد تحتوي على مايلي :
  - ✓ (اخترتُ هذا العمل لأنه:.....تعلمتُ في هذا العمل:..... الصعوبات التي واجهتني:.....)
  - ✓ مقياس التصحيح (سلم التصحيح Rubric) جاءت المعايير الأساسية للمقياس وفقا لمحتويات الملف ، وتم تقسيمها إلى محورين رئيسيين ، الأول: معايير عامة ، والثاني: معايير للمكونات الرئيسية ، ومثلت هذه المعايير الجزء الرأسي من البطاقة ، أما الجزء الأفقي من البطاقة فهو سلم خماسي متدرج للأداء بحيث يكون أقل أداء هو الدرجة (١) وأفضل أداء هو الدرجة (٥).
- **المحتويات العلمية لمادة الدراسات الاجتماعية ، وهي**: (صور، عروض تقديمية فيديو ، نصوص وروابط ذات صلة). بحيث تحتوي المجلدات الأربعة السابقة على المهام والأنشطة المطلوب إنجازها من الطالبة ، مثل: "الواجبات المنزلية الأنشطة ، خرائط ذهنية ، خرائط جغرافية ، ملخصات ، مقابلة ، مشروع"

وتتفق الدراسة الحالية في بعض المحتويات مع دراسة (صلاح الدين ، ٢٠١٠)في صفحة معلومات الطالب ، أهداف المرحلة والأهداف الخاصة ، أعمال الطالب وقائمة الكلمات التي تسمى في الدراسة الحالية قائمة المفاهيم. كما تتفق مع دراسة(مازن ، ٢٠٠٩)في: توفر أبعاد تعلم لدى الطالب ومعلومات عن الطالب

المهارات والمواهب الخاصة للطالب ، السمات الشخصية. وكذلك مع دراسة(البركاتي ، ٢٠١٢) حيث اقترحت وجود السيرة الذاتية للطالب ، ونماذج من أعمال الطالب ، والأغراض من الملف ، وبطاقة التقويم الذاتي ، التي تسمى في الدراسة الحالية بطاقة التأمل الذاتي. وأيضا تتفق مع دراسة(كامل ، ٢٠٠٩)في وجود عينات من كتابات المتعلمين ـ المشروعات ـ تقارير حول مقابلات ـ أنشطة جماعية ـ صحائف التأمل الذاتي.التي تسمى في الدراسة الحالية بطاقات التأمل الذاتي.

» الإجابة عن السؤال الثانى وهو: ما أثر استخدام ملف الإنجاز الالكترونى E-Portfolio على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تمت صياغة الفرض: الأول ، وفيما يلي عرض للنتائج:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين وذلك بهدف التحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(٩)دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين(التجريبية – الضابطة) فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣١	٢٧,٤٥	٢,٧٢	٦٠	١٣,٤٠	٠,٠١
الضابطة	٣١	١٨,٧٧	٢,٣٥			

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي، وأن هذه الفروق جاءت لصالح طالبات المجموعة التجريبية،وعليه يتم رفض الفرض الصفري نظرا لعدم صحته. وقبول الفرض البديل، وهو: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي".

ولتحديد حجم التأثير لاستخدام ملف الإنجاز الالكتروني E-Portfolio في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية،تم استخدام معادلة مربع ايتا(η^2)، ثم حساب قيمة حجم التأثير المقابل ودلالته الإحصائية(منصور ١٩٩٧)، وجاءت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالي:

جدول(١٠)مربع إيتا(η^2) وحجم التأثيرالمقابل(d) ودلالته الإحصائية للفروق فى التحصيل بين المجموعتين(التجريبية – الضابطة)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير(d)	الدلالة الإحصائية
ملف الإنجاز الإلكترونى E-Portfolio	التحصيل الدراسى	١٣,٤٠	٠,٧٥	١,٧٣	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا (η2) بلغت (٠,٧٥) ، كما أن قيمة حجم التأثير المقابل(d) بلغت (١,٧٣) وهو حجم تأثير كبير ، مما يدل على أنه لاستخدام ملف الإنجاز الالكترونى E-Portfolio حجم تأثير كبير في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويتم تفسير قيمة حجم التأثير الناتج فى ضوء الجدول المرجعى المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير. (منصور ، ١٩٩٧، ٦٥).

جدول(١١) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	حجم تأثير صغير	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
(d)	٠,٢	٠,٥	٠,٨

» الإجابة عن السؤال الثالث: وهو: ما أثر استخدام ملف الإنجاز الالكترونى E-Portfolio على اتجاه طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة نحو مادة الدراسات الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض الثاني ، وفيما يلي عرض للنتائج:

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، و درجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الإجتماعية. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين،وذلك بهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(١٢)دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين:(التجريبية– الضابطة) فى التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣١	٨٤,٢٩	٣,٦٤	٦٠	١٧,٤٩	٠,٠١
الضابطة	٣١	٦١,٠٣	٦,٤٤			

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية و درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وأن هذه الفروق جاءت لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وعلى هذا يتم رفض الفرض الصفري لعدم صحته. وقبول الفرض البديل، وهو: توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية و درجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية". ولتحديد حجم التأثير لاستخدام ملف الإنجاز الإلكترونى E-Portfolio في تنمية الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية، قامت الباحثة باستخدام معادلة مربع إيتا (η^2) ، ثم حساب قيمة حجم التأثير المقابل ودلالته الإحصائية (منصور ، ١٩٩٧) وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول(١٣) مربع إيتا(η^2) وحجم التأثيرالمقابل(d) ودلالته الإحصائية للفروق في الاتجاه بين المجموعتين(التجريبية – الضابطة)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير (d)	الدلالة الإحصائية
ملف الإنجاز الالكتروني -E Portfolio	الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	١٧,٤٩	٠,٨٤	٢,٢٦	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) بلغت (٠,٨٤) ، كما أن قيمة حجم التأثير المقابل (d) بلغت (٢,٢٦) وهو حجم تأثير كبير ، ممايدل على أنه لاستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio حجم تأثير كبير في تنمية الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية. ويتم تفسير قيمة حجم التأثير الناتج في ضوء الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير. (منصور ، ١٩٩٧ ، ٦٥).

جدول(١٤) الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستوى حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	حجم تأثير صغير	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
(d)	٠,٢	٠,٥	٠,٨

» الإجابة عن السؤال الرابع : وهو: " ما علاقة التحصيل الدراسي بالاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الاول المتوسط"؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرضين الثالث، والرابع ، وفيما يلي عرض لنتائجهما

الفرض الثالث: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي بعديا . ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بهدف التحقق من الدلالة الاحصائية للعلاقة الإرتباطية بين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية والاختبار التحصيلي البعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(١٥)معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي على(الاختبار التحصيلي - مقياس الاتجاه)

المتغير	العدد	قيمة معامل الاتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
التحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية	٣١	٠,٨٨	٠,٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) بين كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يعني: أن الاتجاه الإيجابي لدى طالبات المجموعة التجريبية نحو مادة الدراسات الاجتماعية أدى إلى زيادة درجات التحصيل الدراسي لديهن، مما يؤكد على أن ملف الإنجاز الإلكتروني وما يتضمنه من وسائط صوت وصورة كان له أثر في جذب الطالبات وحدوث تفاعل بين المجموعات وبين المعلمة وكلها ذات تأثير كبير على اتجاه الطالبات نحو المادة؛ ومن ثم ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهن، ومن ثم يتم رفض هذا الفرض لعدم صحته وقبول الفرض البديل وهو توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي بعدياً.

الفرض الرابع : لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين درجات طالبات المجموعة الضابطة على مقياس الإتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي بعديا. ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك بهدف التحقق من الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية والاختبار التحصيلي البعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(١٦)معامل ارتباط بيرسون لدلالة العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي على(الاختبار التحصيلي – مقياس الاتجاه)

المتغير	العدد	قيمة معامل الاتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
التحصيل فى مادة الدراسات الاجتماعية	٣١	٠,٣٣	غير دالة إحصائياً
الاتجاه نحو مادة الدراسات الإجتماعية			

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادةٍ الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة الضابطة كانت غيردالة إحصائيا، أي أن النمو في التحصيل الدراسى لدى طالبات المجموعة الضابطة لم يستتبعه زيادة بنفس المقدار في الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية ومن ثم يتم قبول هذا الفرض نظرا لصدقه.

- **أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن الآتي**:

- تصميم ملف إنجاز إلكتروني لوحدة البيئة الطبيعية المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية لطالبات الصف الأول المتوسط، بالمملكة العربية السعودية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية ـ الضابطة)في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي إلى:

- ✓ إن خصائص الوسائط الرقمية المستخدمة في ملف الإنجاز الإلكتروني (والتي يمكن أن تتضمن: الأصوات، والفيديو، والنصوص المكتوبة، والبيانات الرقمية والصور) تعمل على تنشيط حواس الطالبات وعدم الاعتماد على حاسة واحدة فقط. كما في الملف الورقي. وكذلك توظيف الإنترنت والتقنيات الحديثة بالاضافة إن أحد مكونات ملف الإنجاز الإلكتروني هو روابط ذات صلة الذي أسهم في اكتساب معارف جديدة إضافية تزيد على ما تحصل عليه الطالبة من الكتاب المدرسي أدى إلى العمق والثراء في ملف الإنجاز الإلكتروني بينما لم يظهر ذلك العمق المعرفي في الملفات الورقية وأسهم في تحقيق أهداف المادة عن طريق الحصول على المعلومة نفسها من أكثر من صفحة ويب مما يوضح المفهوم العلمي ويرسخه. وبالتالي ترتيب الأفكار وربطها وتنظيمها والذي ينتج عنه معرفة متجذرة وليست سطحية تصل بالطالبة إلى مهارات التفكير العليا، فهي تنمي عند الطالبة البحث والتقصي وجمع المعلومات، وتحليلها، وتركيبها، وتقويم بعض المواقف.
- ✓ تعتمد ملفات الإنجاز الورقية والإلكترونية كلاهما على أسلوب التعلم الذاتي، لأن المتعلم يقوم بالتلخيص والتفسير واقتراح الحلول والذي يجعل التعلم أبقى أثرا. ولكن قلة توفر المرجع الورقي في المدرسة أو المنزل وعكسه غزارة المعلومات على الإنترنت، هو الذي يفسر تمكن الطالبة في المجموعة التجريبية من القيام بالمهارات العليا، حيث التفسير، والتلخيص الذي أدى إلى ارتفاع التحصيل. وهذا يؤيد مقولة "إن ملفات الإنجاز تميل بشكل كبير إلى الاعتماد على الطالب أكثر من أية وسيلة أخرى للتقويم،كما أنها تتسم بإتاحة الفرصة للطالب لتقويم ذاته.وأنها تساعد الطلاب على الاستقلالية والاعتماد على أنفسهم "(ابوت،روجر ، ٢٠٠٩ ، ٨٨) .
- ✓ تقديم التغذية الراجعة بالطريقتين الجماعية باستخدام (Data show) والفردية عن طريق (البريد الإلكتروني) ، وتقويم الرفاق ، كل ذلك ساعد في تحديد ما يعيق فهم الطالبة، فيسهل علاجه المرحلي مما كان له دور في زيادة التحصيل.بعكس الملفات الورقية ، التي لا تُمكِن من إجراء تغذية راجعة جماعية بسبب عدم إمكانية عرض محتوياتها.

والنتيجة السابقة التي توصلت اليها الدراسة الحالية تتفق مع دراسة(Barootchi,N.&Keshavarz,M, 2002) التي هدفت إلى بيان أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني على التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بطهران بمقرر اللغة الانجليزية، ودراسة "رينولدز"(Reynolds, 2010) لدى طلاب الصفوف الدراسية(٦ ـ ٨) من التعليم في مادة الرياضيات. وأثبتت نتائجها فعالية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في التحصيل الدراسي.

- ◄◄ وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية ـ الضابطة)في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وجاءت هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وتعزو الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاتجاه المادة نحو هذا التفوق للأسباب التالية:
- ✓ الدعم الاجتماعي وإعطاء مجال للنقاش وتبادل الأفكار بين الطالبات واقرانهن أو بين الطالبات والمعلمة في الملف الإلكتروني أسهم في حبهن للمادة

والاستمتاع بدراستها. أكثر من مايحدث في الملف الورقي لأن الإلكتروني تتنوع فيه التغذية الراجعة فقد تكون عن طريق البريد الإلكتروني وقد تكون بشكل فردي مع الطالب وقد تكون بشكل جماعي.

- ✓ ما تتميز به الملفات الإلكترونية من مرونة في تعديل الإجابات على النقيض تماما في الملفات الورقية التي تحتاج إلى بذل مزيد من الجهد في حال تعديل الإجابات، حيث يتطلب تعديل الإجابات إعادة العمل وهذا ماأكده دراسة "باتلر" (Butler,2006)؛ و (الشمري ، ١٤٣٢هـ) بأن ملفات الإنجاز الإلكترونية تتميز عن غيرها التقليدية (الورقية) بسهولة الاستخدام ، بما في ذلك: سهولة التخزين ، والإسترجاع ، والحذف ، والإضافة ، وتقليل الهدر في الوقت والجهد المبذول.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة "سيل"(Thill, 2010). وكذلك تتفق مع دراسة "رينولدز" (Reynolds, 2010) كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Barootchi,N.&Keshavarz,M., 2002) والتي أوضحت نتائجهما فاعلية التقويم باستخدام ملفات الإنجاز الرقمية في الارتقاء بتكوين اتجاهات وتصورات ذاتية إيجابية لدى الطلاب كمتعلمين ذوي كفاءة وفاعلية .

- ◄◄ وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين كل من التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية، مما يدل على أن الاتجاه الايجابي لدى الطالبات نحو مادة الدراسات الاجتماعية أدى إلى تنمية التحصيل الدراسي لديهن، مما يؤكد فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني.
- ◄◄ عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية، ودرجاتهن على الاختبار التحصيلي بعديا، مما يدل على أن النمو في التحصيل الدراسي لدى الطالبات لم يستتبعه زيادة بنفس المقدار في الاتجاه نحو المادة. وهذا يؤكد عدم فاعلية ملف الإنجاز الورقي مقارنة بملف الإنجاز الإلكتروني.

- **تعليق عام** :

رغم أن نتائج الدراسة الحالية أثبتت تفوق المجموعة التجريبية(ملف الإنجاز الإلكتروني) على المجموعة الضابطة(ملف الإنجاز الورقي) في التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو المادة. وأن توظيفه في العملية التعليمية حقق نتائج إيجابية، إلا أنه قد يكون من الأفضل توظيف ملف الإنجاز الورقي في المناطق التعليمية النائية، أو التي لاتتوفر بها خدمات كافية.

- **توصيات الدراسة** :

- ◄◄ الإفادة من برمجية ملف الإنجاز والتي تم إنتاجها في هذه الدراسة وذلك من خلال إعادة تطبيقها على عينات أكبر وفي ظروف مختلفة للحصول على بيانات حول إمكانية تعميم نتائج الدراسة على نطاق أوسع.
- ◄◄ الإفادة من بطاقة تقويم ملف الإنجاز الإلكتروني التي تم تصميمها في هذه الدراسة في تقويم اكتساب المتعلمين لمهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني في مراحل التعليم العام.

- أن تقدم المؤسسات التجارية بأسعار رمزية للمدارس برنامجاً يساعد المعلمين على إنشاء ملفات إنجاز إلكترونية تصمم وتدار بسهولة.
- يوصي بضرورة تغير نظام الدرجات فيكون على ملف الإنجاز درجة مكافئة للمجهود الذي يبذل فيه حتى يكون فعلا أداة للتقويم مثل الاختبار التحصيلي.

- **مقترحات الدراسة** :

- إجراء دراسة تتناول الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني مع الطلاب.
- إجراء دراسة عن فاعلية ملفات الإنجاز في اكتشاف الطالبات الموهوبات وذوي الأداء المميز.

- **المراجع** :

١. أبوت،ليزلي؛ وروجر،روزماري. ترجمة : خالد العامري. (٢٠٠٩). جودة التعليم الشاملة في مرحلة التعليم المبكرة. القاهرة: دار الفاروق.
٢. البركاتي،نيفين حمزة. (٢٠٠٨). فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى. مجلة القراءة والمعرفة،العدد(٨٥) ،ديسمبر ٢٠٠٨،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة،ص ص١٨٣- ٢٣٠.
٣. البركاتي، نيفين حمزة. (٢٠١٢). تصور مقترح لحافظة أعمال الكترونية في مقرري الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم في ضوء التطورات المعاصرة لمتطلبات مجتمع المعرفة . مؤتمر التعليم المستمر وتحديات مجتمع المعرفة،مجلة العلوم التربوية، المدينة المنورة، جامعة طيبة ١٤- ١٤٣٣/٣/١٦هـ،المجلد الثاني،العدد السادس ص٣١١- ٣٥٨.
٤. بطيشة، مروة ابراهيم. (٢٠١١). نموذج مقترح لتصميم المقررات الإلكترونية القائمة على صفحات الويب في ضوء جودة النموذج. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طنطا، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم.
٥. بكار ،نادية؛ والبسام، منيرة(٢٠٠١)،البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم فى القرن الحادى والعشرين، المملكة العربية السعودية،مجلة العلوم التربوية،يصدرها معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٢) إبريل. ص ص١٤٣- ١٦٣.
٦. جابر،عبدالحميد جابر.(٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دارالفكر العربي.
٧. جودة، وجدي شكري. (٢٠٠٦). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة، الجامعة الإسلامية.
٨. حسن،إسماعيل محمد.(٢٠٠٥).اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو إعداد ملف الطالب الإلكتروني E-Portfolio واستخدامه في التعليم وأرائهن نحوه، المؤتمرالعلمي العاشر (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة)،من٥- ٢٠٠٥/٧/٧ الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،كلية التربية. جامعة عين شمس،الجزء الأول،المجلد الخامس عشر، القاهرة، ص ص ٣١ - ٦٧.
٩. الخطراوي،ابتسام محمد(٢٠٠٦)أثر خرائط المعرفة في تنمية مهارات التفكير الأساسية والاتجاه نحو مقرر التاريخ بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. المدينة المنورة،كلية التربية- جامعة طيبة.
١٠. خليل ،محمد أبو الفتوح. (٢٠٠٢). أثر استخدام ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على تحقيق أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المؤتمر العلمي الرابع عشر مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، جامعة عين شمس ،المجلد ٢، ٢٤- ٢٥ يوليو ٢٠٠٢، ص ص٦٣٩- ٦٧٨.

١١. خليل،محمد أبو الفتوح. (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع .
١٢. الدوسري، راشد حماد. (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر.
١٣. دويدي، علي بن محمد. (٢٠٠٩). فعالية التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة طيبة،مجلة العلوم العربية والإنسانية،جامعة القصيم،المجلد(٢)،العدد(١)،ص ص١٠٧- ١٤٠،محرم١٤٣٠يناير٢٠٠٩
١٤. دي لورينزو، قسطنطينو. ترجمة: محمد سليمان. (٢٠٠٤). .ملف الإنجاز المهني دليل المعلم للتميز. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
١٥. راشد،علي؛ وآمال محمود. (٢٠٠٣). استخدام المحافظ الإلكترونية لتقييم الطلاب المعلمين شعبة العلوم (كيمياء/فيزياء) السنة الرابعة بكلية التربية بصور في سلطنة عمان في برنامج التربية العملية وأثرها على أدائهم فيه واتجاهاتهم نحوه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٨٤)،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،كلية التربية،جامعة عين شمس . ص ص١٣١- ١٩٤.
١٦. الرشيد،روعة عبد المحسن . حقائب الإنجاز التقويم التوثيقي الشامل Portfolio Assessment. السلسلة التوعية في القياس والتقويم،العدد (٤). إدارة التطوير التربوي بجدة شعبة التقويم والجودة الشاملة.
١٧. زيتون،كمال عبد الحميد.(٢٠٠٣). التدريس نماذجه ومهاراته . القاهرة: عالم الكتب.
١٨. السيد، سوزان عطية.(٢٠٠٧أ). استراتيجية مقترحة لتوظيف الملف الإلكتروني في تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس،الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مؤتمر تكنولوجيا التعليم،(نشر العلم حيوية الإبداع)، سبتمبر ٢٠٠٧- يناير ٢٠٠٨، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.ص ص٣٠٩- ٣٦٠.
١٩. السيد،علياء علي .(٢٠٠٧ب). فعالية التقويم بملفات التعلم في تنمية التفكير والتحصيل الابتكاري وخفض قلق الامتحان في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،كلية التربية،جامعة عين شمس،المجلد١٠، العدد(٤)، القاهرة، ص ص٨٧- ١١٣.
٢٠. السيد،فؤاد البهي. (١٩٧٩).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢١. شاهين،سعاد احمد. (٢٠٠٧أ). أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي على تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني E- portfolio لدى الطلاب المعلمين، مجلة تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،القاهرة ،كلية التربية،المجلد السابع عشر. العدد(١) ،ص ص ٣- ٣٩.
٢٢. الشمرى، فهد فرحان. (١٤٣٢هـ). فاعلية برنامج مقترح قائم على الحقيبة الوثائقية الإلكترونية وأثره في التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لطلاب كلية التربية بجامعة حائل. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
٢٣. الشيخ،تاج السر،عبدالله،وأخرس،نائل محمد،وعبدالمجيد،بثينة أحمد.(١٤٣٠).القياس والتقويم التربوي،(ط ٥)، الرياض: مكتبة الرشد.
٢٤. صقر،محمد حسين سالم. (٢٠٠٦). فعالية استخدام ملفات التقييم الإلكترونية على تنمية المهارات التدريسية للطلاب المتدربين بكلية المعلمين بالجوف واتجاهاتهم نحوها،مجلة التربية العلمية، تصدرها الجمعية المصرية،كلية التربية،جامعة عين شمس،مصر،القاهرة، عدد (٣)،سبتمبر ،٢٠٠٦.
٢٥. صلاح الدين، سالي أحمد. (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي متعدد الوسائط على تنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام حافظة تقويم الكترونية مقترحة في التقويم الشامل،رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، كلية التربية النوعية، جامعة الفيوم.
٢٦. عبدالعزيز،حمدي أحمد. (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني: الفلسفة- المبادئ- الأدوات- التطبيقات،عمان: دار الفكر.

٢٧. العبسي ،محمد مصطفى.(٢٠٠٩). اثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية، وكالة البحوث التربوية. الأردن. العدد (٩٠) ، المجلد٢٣. ص ص ٢٢١- ٢٤٧ .

٢٨. عرفان،خالد محمود. (٢٠٠٥). التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا، القاهرة، عالم الكتب.

٢٩. عسيري، أحمد محمد. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على المقارنة في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط نحو مادة الجغرافيا رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية . جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

٣٠. أبو علام، رجاء محمود.(٢٠٠١). قياس وتقويم التحصيل الدراسي، الكويت: دار القلم.

٣١. علام، صلاح الدين محمود.(٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢. علام، عباس راغب. (٢٠٠٩أ). تأثير استخدام البورتفوليو في تنمية المهارات الحياتية وبقاء اثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية.العدد(٢٤)ديسمبر ٢٠٠٩،ص ص٤١- ٨٩. مسترجعة من الموقع التالي على النت http://kenanaonline.com/users/abbasallam/ topics /77975/posts/196516

٣٣. فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠٥). التقويم التربوي،الرياض: دار النشرالدولي.

٣٤. كامل، آمال ربيع .(٢٠٠٩). ملفات الإنجاز الإلكترونية: رؤية مستقبلية في ضوء ماضي الاختبارات وحاضر الملفات الورقية. ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الانسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)- مصر ، مجلد ٢، ص ص ٢٤٩- ٢٨٩.

٣٥. الكناني ، ممدوح؛ وجابر ، عيسى (١٩٩٥) . القياس والتقويم النفسي التربوي، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣٦. اللقاني،أحمد حسين؛ والجمل،علي أحمد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،(ط٣)، القاهرة،عالم الكتب.

٣٧. مازن،حسام الدين محمد. (٢٠٠٩).التربية العلمية لتوظيف مهارات تكنولوجيا المعلوماتية في تصميم وإعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية،ورقة عمل منشورة في مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية،المؤتمر العلمي الثالث عشر(٢- ٤) أغسطس- ٢٠٠٩، القاهرة. ص ص٤٠٩- ٤٣٨.

٣٨. منصور، فام رشدي. (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية جامعة عين شمس العدد(١٦)، يونيو. ص ص٥٧- ٧٥.

٣٩. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد(٢٠١١)تعلم فريد لجيل جديد، المنعقد في الرياض(فبراير ٢٠١١) الفترة من ١٨_٢١/ربيع الأول ٢١_٢٤ فبراير (٢٠١١)سحبت بتاريخ ١٥مارس ٢٠١١م من موقع http://eli.elc.edu.sa/2011/content

٤٠. هيئة تحرير مجلة التربية بجامعة البحرين.(٢٠٠٣). الحقيبة التقويمية الإلكترونية. مجلة التربية، البحرين، س٦، العدد(١٠)، ص ٤٤- ٤٦.

٤١. وزارة التربية والتعليم ،المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية على شبكة الإنترنت:سحبت بتاريخ ٣ ١٢ ١٤٣٢هـ http://www.ed.edu.sa/gproject/index.html

٤٢. وزارة التربية والتعليم (١٤٣١- ١٤٣٢) الدليل الإرشادي لتقويم المتعلم . مشروع تطوير التعليم الثانوي،الإدارة العامة للمناهج ، وكالة التخطيط والتطوير. الإصدار الثاني. على شبكة الإنترنت: سحبت بتاريخ ٥ ١ ١٤٣٣هـ http://nartqi.org/vb/showthread.php?t=4242

43. Atkinson, W.H. (2000). A qualitative Study: What are the perceptions of principals and teachers on the implementation of electronic portfolios. **Ed.D. dissertation,** The University of

Akron, United States--Ohio. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 9990686).
44. Barrett, H. (2001**).** Electronic Portfolio Development Strategies **Presentation at the PT3 Annual Grantees Meeting**, Washington, D.C**.**
45. Batson, Trent.(2004).**The Electronic portfolio Boom:What,s it All**, p.p(1-5) .Retrieved, Apr 19,2011, from
46. Bruner, J. (1996). **The Culture of Education.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
47. Burke, K. (1999**). How to Assess Authentic Learning**. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
48. Butler, P. (2006). **A Review of the Literature on Portfolios and electronic portfolios.** Retrieved, Apr 19,2011 from: https:// eduforge.org/docman/view.php/176/1111/eportfolio%20 Project %20Research%20Report.pdf.
49. Buzzetto-More, N. (2006). Using Electronic Portfolios to build information literacy. **Global Digital Business Review**,vol1(1), p.p 6-11.
50. Challis, D. (2005**).** Towards the Mature ePortfolio: Some Implications for Higher Education. **Canadian Journal of Learning and Technology**, 31 (3). Retrieved, May 19,2011 from: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view Article/93/87.
51. Cooper, T., & Love, T. (2002). Online Portfolios: Issues of Assessment and Pedagogy. In P. Jeffrey (Ed.), **AARE 2001: Crossing Borders: New Frontiers of Educational Research** pp. 417-426. Coldstream, Victoria: AARE Inc.
52. Ediger, M. (2010). Portfolios in the Social Studies. **College Student Journal**,Vol 44 (4), pp. 913-915. Retrieved , May 19,2011 from ProQuest Psychology Journals. (Document ID: 2256706401).
53. Educational Technology Encyclopedia. (2001). Retrieved, Apr 19, 2011 from: http://lectroinccportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm.
54. Fosnot, C.T. (1996**). Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice**. New York, NY: Teachers College Press.
55. Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). **Learning with Technology: A Constructivist Perspective**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
56. Lambert C. et al. (2007). E-Portfolios in Action**, Kappa Delta Pi Record**. Indianapolis, KAPPA DELTA PI, International Honor Society in education, Vol. 43, Iss. 2; pp. (76, 6). from:http://www.kdp.org/publications/archives/recordw07.php.
57. Maine, K.S. (1998). The Effects of A Parent and Student Portfolio Assessment Program on Attitude and Achievement in Seventh grade Mathematics. **M.A. Dissertation**, California State University, Dominguez Hills, United States--California.

Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1389213).
58. National Education Association (NEA). (1993**). Student Portfolios**. Englewood, Co: Teacher Ideas Press.
59. Odongo, G.O. (2008). Integration of Technology into the Teaching of Social Studies to 11th Grade Students in a Midwestern Urban High School. **M.Ed. dissertation**, Wichita State University, College of Education, Dept. of Curriculum and Instruction–Nigeria.
60. Pimentel, J. (2010). High School Teachers' Perceptions of ePortfolios and Classroom Practice: A Single-case Study. **Ed.D. Dissertation**, Johnson & Wales University, United States–Rhode Island. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3397946).
61. Reynolds, B. (2010). Effect of Digital Portfolio Assessment on Mathematics Attitudes and self-Perceptions of sixth-through Eighth-Grade Students. **Ed.D. Dissertation**, Trevecca Nazarene College, United States--Tennessee. Retrieved, May 19,2011 from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3413062).
62. Seals, G.J. (2001). The Effects of Portfolio use as a Learning Tool on Algebra II Students' Achievement and Their Attitudes toward Mathematics. **Ed.D. Dissertation**, The University of Mississippi, United States--Mississippi. Retrieved, May 19,2011 from ProQuest Dissertations &Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3040617).
63. Strickland, A.W. (2006). **"ADDIE". Idaho State University College of Education, Science, Math & Technology Education** . Retrieved May,15,2011 from: http://ed.isu.edu/addie/ index.html
64. Thill, J. (2010**).** Electronic Portfolios in the Foreign Language Classroom: Motivation, self-efficacy, Autonomy and Goal Setting, and Beliefs. **Ph.D. Dissertation,** George Mason University, United States-Virginia. Retrieved, May 20,2011 from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3437876).
65. Vygotsky, L. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
66. Wang, S. (2004). Learning Experiences in Developing Electronic Portfolios in a Master's Educational Technology Program: A Case Study. **PhD Dissertation**, Ohio University, Ohio-United States.
67. Wolf, K. (1999**). Leading the Professional Portfolio Process for Change**. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"

إعـــداد :

أ / حنان حمادي سليم الحربي.
محاضر بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية الأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"

أ / حنان حمادي سليم الحربي.

- **مقدمة** :

تمثل الدوافع والدافعية الإنسانية Human drives and Motivation أحد الأساسات المهمة وراء شخصية الإنسان وما يرتبط بها من إنجازات أو إخفاقات سلوكية أو نفسية. وإذا ما اقتصر الحديث على الدافعية للإنجاز Achievement Motivation، فإنه يمكن القول بأن الدافعية تعمل جنبا إلى جنب مع القدرة كمتغيرات موجهة للإنجاز، فالقدرة وحدها لا تكفي للإنجاز في ظل ضعف الدافعية أو انعدامها لتحقيق ذلك، بل أن للدافعية القوية أثرها الايجابي في سد العجز الذي يمكن أن ينتج عن الضعف النسبي للقدرة.

وقد تعددت وجهات النظر حول الدوافع بصفة عامة والدافعية للإنجاز بصفة خاصة. وتمثل وجهات النظر المعرفية أحد التوجهات المعاصرة القوية في تفسير الدافعية للإنجاز، ولعل من أهمها نظرية باندورا في معتقدات الكفاية الذاتية Bandura's Theory of Self-Efficacy Beliefs، حيث تفترض أهمية الشعور بالقدرة في تحقيق الإنجاز، وأيضا نظرية روتر في اتجاه الضبط Rotter's Theory of Locus of Control المؤكدة للفروق بين ذوي التوجه الداخلي والتوجه الخارجي في الضبط في كل من التوجه نحو العمل والإنجاز، و تفسير أسباب الإنجاز. وبصفة عامة فإنها تشير إلى تفوق ذوي الاتجاه الداخلي في غالبية الجوانب.

وبمراجعة أدبيات البحث في العالم الغربي في هذا المجال، تبين ارتباط معتقدات الكفاية الذاتية باتجاه الضبط، وعلاقتهما بالإنجاز عامة والإنجاز الدراسي على وجه الخصوص، و تأثرهما بالمتغيرات الديموغرافية والأكاديمية والاجتماعية (Cassidy and Eachus , 2000; Judge et al. , 2002; WU et al., 2004; Anderson, et al., 2005).

كما أظهرت الدراسات العربية المتاحة، وإن افتقدت للشمولية في هذا الجانب، علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالإنجاز الدراسي (الغول، ١٩٩٣؛ الصفطي، ١٩٩٢؛ أبو ناهية، ١٩٨٤).

وبمراجعة أدبيات البحث في مجال الدافعية في المجتمع المحلي، نجد قلة من الدراسات في معتقدات الكفاية في علاقتها بالإنجاز، أو اتجاه الضبط و علاقته بالإنجاز، ويغلب عليها أنها دراسات على الذكور في مرحلة المراهقة من طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة. إلا أن الدراسات المتاحة لم تهتم بدراسة أثر المتغيرين في علاقتهما الديناميكية ببعضهما أو بغيرهما من المتغيرات الديموغرافية كالجنس، أو الأكاديمية كالمرحلة الدراسية أو التخصص الدراسي على الإنجاز الدراسي.

وكنتيجة للمعطيات السابقة، المتمثلة في قلة البحوث المحلية في هذا الجانب بالرغم من افتراض أهمية الدافعية وتحديدا معتقدات الكفاية واتجاه الضبط في إنجاز الشباب العربي بوجه عام، والدراسي بوجه خاص، بل ولاعتقاد الباحثة بأن الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على السيطرة على الظروف الخارجية تمثل سببا أساسا في تأخر العالم العربي عن غيره من البلدان، كما تفترض زيادة أثر انخفاضهما في ظل المتغيرات الحضارية والاجتماعية في الدول الخليجية ومنها المملكة العربية السعودية كنتيجة لهذه المعطيات فقد حاولت الباحثة من خلال الدراسة الحالية الكشف عن أثر معتقدات الكفاية واتجاه الضبط على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من تخصصات و مستويات دراسية مختلفة، وذلك في محاولة منها لتحديد الأثر الأساسي لهذين المتغيرين، وأثر تفاعلهما مع المتغيرات الأخرى (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي،) على التحصيل الدراسي، حيث من المتوقع أن تضيف نتائج البحث أساسا نظريا مهما لفهم العلاقة بين هذه المتغيرات في المجتمع السعودي، كما يمكن أن تكون واحدا من الأساسات المهمة التي يمكن أن تبنى على أساسها العملية التربوية.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

تشير الدراسات إلى علاقة كل من " معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية Academic self-efficacy " كما افترضها باندورا Bandura، " واتجاه الضبط Locus of control " كما افترضه روتر Rotter وأثرهما على البناء الشخصي للإنسان ودافعيته وقدرته على الإنجاز (Cassidy and Eachus , 2000; Judge et al. , 2002; WU et al., 2004; Anderson, et al., 2005).

وبالرغم من ذلك ورغم الأثر المحتمل لهذين المتغيرين على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، فإن الدراسات العربية ما زالت محدودة، كما أن الدراسات المحلية أكثر محدودية، حيث تناولت قلة من الدراسات هذين المتغيرين في علاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعة وفي الغالب من الذكور. وكنتيجة لهذه المعطيات فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن العلاقة بين كل من معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. وتحديدا فإنه يمكن صياغة المشكلة في التساؤل التالي:

ما علاقة معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية واتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية وتشمل:

- **المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية** :

١. ما العلاقة بين كل من معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى؟

- **المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد:**

٢. هل هناك فروق بين عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من فئات عمرية مختلفة في كل من:
   - معتقدات الكفاية العامة؟
   - معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
   - اتجاه الضبط؟
٣. هل هناك فروق بين عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من:
   - معتقدات الكفاية العامة؟
   - معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
   - اتجاه الضبط؟
٤. هل هناك فروق بين أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية) في كل من:
   - معتقدات الكفاية العامة؟
   - معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
   - اتجاه الضبط؟
٥. هل هناك فروق بين أفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة (بكالوريوس دبلومات، دراسات عليا) في كل من:
   - معتقدات الكفاية العامة؟
   - معتقدات الكفاية الأكاديمية؟
   - اتجاه الضبط؟

- **المحور الثالث : علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل :**

٦. علاقة درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من: معتقدات الكفاية العامة، معتقدات الكفاية الأكاديمية، اتجاه الضبط؟
٧. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة و كل من: العمر، الجنس، التخصص والمستوى الدراسي؟
٨. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية و كل من: العمر، الجنس، التخصص والمستوى الدراسي؟
٩. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات اتجاه الضبط وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي؟
١٠. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية و اتجاه الضبط؟

- **أهداف الدراسة وأهميتها :**

هدفت الدراسة الحالية بشكل إجرائي إلى الإجابة عن تساؤلات البحث السابقة الذكر، وذلك في محاولة لتحقيق أهداف نظرية وتطبيقية أبعد تُكتسب أهميتها من هذه الأهداف.

فمن الناحية النظرية: من المتوقع أن توفر الدراسة مراجعة حديثة لبعدي الكفاية الذاتية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط، خاصة وأن المتغيرين مازالا يطوران إلى تاريخه نتيجة لاستمرار أبحاث الرواد في هذا المجال. كما أن نتائج

الدراسة ستوفر فهما أفضل عن علاقة هذين البعدين من أبعاد الدافعية للإنجاز على الإنجاز الدراسي لدى عينة من الراشدين في سن الشباب من طلاب الجامعة والدراسات العليا، وأيضا مدى تأثرهما بمتغيرات أخرى كالجنس والتخصص والمستوى الدراسي في ظل ثقافة تتسم بالخصوصية، وتخضع للتغير الاجتماعي.

أما من الناحية التطبيقية: فإن من المتوقع أن تكون نتائجها ذات أهمية خاصة لرجال التربية بل والدارسين، حيث ستعرف المربين وتلفت انتباههم إلى أهمية العلاقة بين الدافعية الداخلية والذاتية والإنجاز لدى الطلاب والدارسين ليس في المراحل الأولى من التعليم، بل وفي مراحل التعليم الجامعي بمختلف مستوياته.

- **مصطلحات الدراسة الإجرائية** :

وتتمثل المصطلحات التالية والتي اشتقت تعريفاتها من الأدوات المستخدمة في الدراسة:

١. **معتقدات الكفاية الذاتية:** يشير المصطلح إلى اعتقاد الفرد في قدرته، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس شن وآخرون Chen et al.(2001) وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية وذلك اعتمادا على بيانات العينة (المتوسط ٣٠,٧، والانحراف المعياري ٤,٥) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، حيث شملت ما يلي:
   - مجموعة ذوي معتقدات الكفاية العالية تساوي الدرجة (فوق الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الايجابي ١)، وعليه فإن المجموعة تشمل من حصل على (٣٥ درجة فأكثر).
   - المجموعة الثانية وهي التي تقع بين (الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الموجب ١ والدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١)، وعليه فهي المجموعة التي تتحصل على درجة بين الدرجتين (٢٦ و ٣٤).
   - المجموعة لثالثة وهم ذوو معتقدات الكفاية الأدنى، وهم من حصلوا على الدرجات (أقل من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١)، وعليه فهي المجموعة التي تتحصل على (الدرجة ٢٥ أو أقل).

٢. **معتقدات الكفاية الأكاديمية:** يشير المصطلح إلى اعتقاد الفرد في قدرته الدراسية، ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الإجابة على مقياس معتقدات الكفاية الدراسية لكل من وود، لوك Wood and Locke (1987). وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية اعتمادا على بيانات العينة (المتوسط ١٤٠,٩، والانحراف المعياري ٥٥,٦١) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، حيث شملت ما يلي:
   - مجموعة ذوي معتقدات الكفاية العالية تساوي الدرجة (أعلى من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الايجابي ١)، وعليه فإن المجموعة تشمل من حصل على (١٩٧ درجة فأكثر).

- المجموعة الثانية وهي التي تقع درجات أفرادها بين (الدرجة المقابلة للانحراف المعياري الموجب ١ والدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١)، وعليه فإنها المجموعة التي تتحصل على الدرجة بين الدرجتين (٨٥ و ١٩٦).
- المجموعة لثالثة وهم ذوو معتقدات الكفاية الأدنى، وهم من تحصلوا على الدرجات (أقل من الدرجة المقابلة للانحراف المعياري السلبي ١)، وعليه فان المجموعة تشمل من حصلوا على (الدرجة ٨٤ أو أقل).

٣. **اتجاه الضبط:** توقع معمم يحدد رؤية الفرد للعوامل المسببة للنتائج السلوكية (Rotter, 1966). ووفقا للنظرية فإن الفرد يمكن أن يميل إلى الاعتقاد بسيطرة عوامل خارجية على هذه النتائج كالصدفة والظروف وغيرها، أو داخلية تتمثل في قدرة الفرد على الضبط. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة المتحصل عليها في المقياس اتجاه الضبط المستخدم (أبو ناهية، ١٩٨٤). وقد تم التعامل مع الدرجة الخام في الإجابة عن التساؤلات المرتبطة بالعلاقة بين درجة الضبط والمتغيرات الأخرى، إلا أن الباحثة قامت أيضا بتحديد درجة قطع افتراضية، اعتمادا على بيان العينة (المتوسط ٩,٠٢، والانحراف المعياري ٣,٥) بغرض حساب الفروق في التحصيل تبعا لهذا المتغير في ضوء المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية الأخرى، وقد شملت ما يلي:
- اتجاه الضبط الداخلي: يعني ميل الفرد إلى الاعتقاد في قدرته على ضبط الأحداث، وإعادة نتائج سلوكه إلى هذه القدرة. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بميل الدرجات نحو الانخفاض، فكلما انخفضت الدرجة زاد الميل نحو الضبط الداخلي. وقد حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحصل على درجة بين الدرجتين (١ و ٦).
- اتجاه الضبط الخارجي: يعني ميل الفرد إلى الاعتقاد بأثر عوامل خارجة عنه في نتائج سلوكه، كالقدر والصدفة والحظ وغيره. ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بميل الدرجات نحو الارتفاع، فكلما ارتفعت الدرجة زاد الميل نحو الضبط الخارجي. وقد حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحصل على درجة بين الدرجتين (١٤ و ٢٣).
- الوسطيون: هم من يقع في مرحلة وسط، كما يشير أبو ناهية (١٩٨٤: ٤٨) ، حيث يعتقدون أنه رغم أنهم لا يستطيعون تغيير العالم إلا أنهم يستطيعون بزيادة فهمهم للعالم الخارجي أن يزيدوا من إشباع حاجاتهم الخاصة. وإجرائيا في هذه الدراسة حددت الباحثة من يقع في هذا النمط بمن يحص على درجة بين الدرجتين (٧ و ١٣).

٤. **التحصيل الدراسي:** الإنجاز الذي يحققه أفراد العينة بعد دراستهم لمجموعة من المقررات الدراسية مقاساً بالمعدل التراكمي المتحصل عليه

٥. **التخصص:** ويقصد به في هذه الدراسة الأقسام العلمية والأدبية الموجودة في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

٦. **المستوى الدراسي:** ويقصد به في هذه الدراسة المرحلة الدراسية المحققة، وقد شملت: مرحلة البكالوريوس، الدارسين بالدبلومات العليا (دبلومات التربية والإرشاد النفسي وما في مستواها)، والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله، وهو معتقدات الكفاية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية، لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. وقد اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياس معتقدات الكفاية الذاتية العامة الذي يتكون من ٨ فقرات، ومقياس معتقدات الكفاية الدراسية والذي يتكون من٢٩ فقرة، ومقياس اتجاه الضبط الداخلي – الخارجي الذي يتكون من ٢٩ فقرة واستبانة المعلومات الأولية، والمعدل التراكمي للطلاب كمؤشر للتحصيل الدراسي، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٥هـ. ومن هذا المنطلق فإن صلاحية الدراسة وإمكانية تعميمها يرتبط بالحدود السابقة، كما أن استخدام نتائج الدراسة خارج حدودها يجب أن يكون حذرا .

- **أولاً : الإطار النظري** :

- **معتقدات الكفاية الذاتية العامة** General Self- Efficacy

يقصد بها كما يشير باندورا (1994) Bandura معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتحقيق مستويات محددة من الإنجاز التي تؤثر على الأحداث المهمة في حياتهم" ومعتقدات الكفاية تحدد كيف يفكر الأفراد، وكيف يدفعون أنفسهم وكيف يسلكون. وسوف يتم الحديث عنها بشكل مفصل على اعتبار أنها بعد أساسٌ في هذه الدراسة.

ويشير رضوان (١٩٩٧: ٢) إلى أن الكفاءة الذاتية من البناءات النظرية التي تقوم على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، والتي باتت تحظى في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مجال علم النفس، لإسهامها كعامل وسيط في تعديل السلوك، وتعتمد الكفاية الذاتية على إطار نظري أوسع يتمثل في النظرية المعرفية الاجتماعية.

ولقد ظهر مفهوم الكفاية الذاتية Self-efficacy كما يشير محمد (١٩٩٨: ٢٤) على يد البرت باندورا عندما قدم نظريته المتكاملة في التعلم الاجتماعي المعرفي . وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والأبحاث تستخدم مصطلحات مختلفة للإشارة إلى هذا المفهوم مثل " توقعات الكفاءة الذاتية Self-Efficacy expectancies ، و فاعلية الذات Self-Efficacy، و فعالية الذات المدركة Self-Efficacy Perceived".

ويعرف باندورا (1994) Bandura معتقدات الكفاية الذاتية على أنها " معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتحقيق مستويات محددة من الإنجاز التي تؤثر على الأحداث المهمة في حياتهم" ومعتقدات الكفاية تحدد كيف يفكر الأفراد، وكيف يدفعون أنفسهم وكيف يسلكون". هذا التعريف أيضا هو ما اعتمده الباحثون في أبحاثهم وكتاباتهم (Pajares, 1999; Lane and Lane, 2001; Vruget, et al., 2002; Schunk and Pajares, 2004).

ويشير باندورا إلى أن الكفاية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي " مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية " (محمد، ١٩٩٨: ٢٥).

- **معتقدات الكفاية الذاتية الأكاديمية** Academic Self-efficacy

تشير معتقدات الكفاية الذاتية الدراسية (الأكاديمية) إلى " قناعات المرء بأداء مهمة دراسية محددة عند مستوى معين " (Pajares, 1999).

ويشير باندورا ومعاونيه Bandura et al. (Schunk and Pajares, 2004).إلى تأثير معتقدات الكفاية على التعلم والإنجاز، إلا أنها بدورها تتأثر بخبراتهم السابقة، وسماتهم الشخصية، ومدى الدعم الاجتماعي، أي مدى تقديم التعزيز المطلوب من قبل الوالدين والمدرسين لهم، ومدى تقديم التسهيلات و المصادر الضرورية للتعلم، ومدى تعلم المهارات المطلوبة لإدارة الذات والتي تساعدهم على اكتساب المهارات وأدائها. كما يشيرون إلى أن طموح الوالدين للأبناء يساهم بشكل مباشر في إنجاز الأبناء الدراسي، وبشكل غير مباشر على معتقدات الكفاية الذاتية لديهم.

قد أسفرت نتائج الكثير من الدراسات كما يشير باندورا وفروجت Bandura and Vruget عن تأثير التقييمات الذاتية للكفاية في مجال معين على إنجازات الأفراد في ذلك المجال. كما أظهرت نتائج دراسة كلٌ من ملتون وبراون ولنت Multon and Brown and Lent للعلاقة بين الكفاية الذاتية المدركة نحو الموضوعات الأكاديمية والإنجازات علاقة معتقدات الكفاية بالإنجاز في تلك الموضوعات. فالفرد ذو الإحساس القوي بالكفاية الذاتية في مجال معين سوف يسعى إلى تحقيق مستوى أداء أعلى قليلا من قدرته فمعتقدات الكفاية الذاتية العالية تدفع الفرد إلى محاولة تحقيق أهداف شخصية تشكل تحدياً له، كما تدفعه للمثابرة وبذل جهد أكبر لتحقيقها، وتستثير مهارات وأنشطة معرفية وتعمل على تطويرها. وفي المقابل، فإن الكفاية الذاتية المنخفضة تؤدي إلى تحقيق مستوى أقل فاعلية من النشاط المعرفي والتركيز، وهو يؤدي إلى تحقيق إنجازات أقل جودة مقارنة بغيرهم (Vrugt, et al, 2002).

هذا أيضا ما يؤكده شنك وباجرس (2004) Schunk and Pajares، حيث يشيران إلى أن الاعتقاد بكفاية ذاتية عالية للتعلم والإنجاز بين الطلاب يؤدي إلى المشاركة بدرجة عالية من الاستعداد والنشاط والمثابرة والإصرار وذلك لفترة أطول عند مواجهة المصاعب، وبالتالي فإنهم يحققون درجة أعلى من الإنجاز. ويرى شنك Schunk (Schunk and Pajares, 2004) أن عدم نجاح الطلاب أو تأخرهم في التعلم لا يجب أن يؤثر بالضرورة على معتقدات الكفاية لديهم سلبيا، إذ لابد أن يكون لديهم اعتقاد بأنهم يستطيعون الأداء بشكل أفضل، وذلك عن طريق بذل الجهد اللازم واستخدام استراتيجيات أكثر فاعلية.

كما يري زيمرمان وباندورا Schunk (Zimmerman and Bandura and Pajares, 2004) أن معتقدات الكفاية الذاتية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي، وبشكل غير مباشر أيضاً من خلال تأثيرها على الأهداف التي يحددها الطالب، حيث وجد الباحثان أن معتقدات الكفاية المرتبطة بالكتابة ترتبط إيجابا بأهداف الطلاب في إنجاز المقرر، والرضا عن الدرجة المحتملة، واستخدام التنبؤ لمعتقدات الكفاية.

• **اتجاه الضبط الداخلي والخارجي** Internal and External Locus of Control

انطلاقا من نظرية التعلم الاجتماعي، توصل روتر (Rotter 1966) إلى نظريته في اتجاه الضبط Locus of Control، حيث اعتبر اتجاه الضبط واحدا من أهم التوقعات المعممة المؤثرة على السلوك الإنساني والإنجاز. ولقد لاقى هذا المفهوم قبولا واسعا لدى علماء النفس الاجتماعي والتربوي (الزيات، ١٩٩٦: ٣٥٣). كما أنه يحتل مكانة خاصة بالنسبة لمحاولة فهم وتعديل السلوك والتحكم في الانفعالات في الوقت الحاضر(أبو مرق، ١٩٩٩: ١).

ويعرف روتر (Rotter, 1966; Nunn and Nunn, 1993) اتجاه الضبط على أنه "توقع معمم Generalized Expectancy يحدد رؤية الفرد عن العوامل المسببة للنتائج السلوكية". وقد تبنى الباحثون في مجال اتجاه الضبط هذا التعريف (إبراهيم و عبد الحميد، ١٩٩٤: ٤٣؛ موسى،١٩٩١: ٥؛ أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٩؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ زايد، ٢٠٠٣: ١٤٥؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١؛ نايفة قطامي، ١٩٩٤: ١٢).

و يفرق روتر بين نمطين لاتجاه الضبط هما: اتجاه الضبط الداخلي Internal Locus of Control، و اتجاه الضبط الخارجي External Locus of Control. حيث يفسر الأفراد في كل نمط من النمطين السابقين الأسباب المؤثرة في سلوكهم ونتائج نشاطهم بطريقة مختلفة:

أ. **<u>اتجاه الضبط الداخلي</u>:** يعرف روتر(Rotter 1966) اتجاه الضبط الداخلي بأنه "توقع أو اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يسيطر على ما يحدث له، أو أن الأحداث في حياته هي نتاج سلوكه". ولقد تم تبني هذا التعريف من الباحثين في مجال اتجاه الضبط، حيث تشير مراجعة الأدبيات المختلفة إلى أن ذوي اتجاه الضبط الداخلي أشخاص يرون أنهم قادرون على ضبط عالمهم وأنشطتهم وسلوكياتهم، وأن نتائج السلوك التي يصلون إليها والتدعيمات التي يحصلون عليها سواء كانت ايجابية أو سلبية هي نتاج عوامل داخلية كالذكاء والقدرة والمهارة، وأنها ليست نتاجا للصدفة أو الحظ. (أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٨؛ المتولي، ١٩٩٠: ٢١٢؛ موسى، ١٩٩١: ٥؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ فوقية رضوان و نجوى خليل، ١٩٩٥: ٢٦٨؛ فايد، ١٩٩٧: ١٤٥؛ باهي و أمينة شلبي، ١٩٩٩: ٦٨؛ زايد ٢٠٠٣: ١٤٥- ١٤٨؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١- ٢٧٢ Nunn and) .Nunn, 1993;

ب. **<u>اتجاه الضبط الخارجي</u>:** يعرف روتر(Rotter 1966) اتجاه الضبط الخارجي بأنه اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ أوالآخرين الأقوياء عليه". ولقد تم تبني هذا التعريف من الباحثين في مجال اتجاه الضبط، حيث تشير مراجعة الأدبيات المختلفة إلى أن ذوي اتجاه الضبط الخارجي يميلون إلى إرجاع نتائج سلوكهم والتدعيمات التي يحصلون عليها سواء كانت ايجابية أو سلبية إلى تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، ومنها الحظ، والصدفة والآخرين المسيطرين على المواقف. كما يرون أنهم مهما بذلوا من جهد أو مقدرة فإن ذلك لا يغير مجرى حياتهم. بمعنى أنه لا يكون لديهم اعتقاد في وجود صلة بين ما يفعلوه وما يحدث لهم (أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٨؛ المتولي ١٩٩٠: ٢١٢؛ موسى، ١٩٩١: ٥؛ الباسط، ١٩٩٢: ٥٥٣؛ فوقية رضوان و نجوى

خليل، ١٩٩٥: ٢٦٨؛ فايد، ١٩٩٧: ١٤٥؛ باهي و أمينة شلبي، ١٩٩٩: ٦٨؛ زايد ٢٠٠٣: ١٤٥- ١٤٨؛ الصفطي، ١٩٩٢: ٢٧١- ٢٧٢؛ المومني والصمادي، ١٩٩٥: ١٨؛ جبريل، ١٩٩٦: ٣٥٨ ;Nunn and Nunn, 1993).

- **٤. التحصيل الدراسي** Academic Achievement

يعتبر التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم النفسية التربوية تركيباً أو تعقيداً نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية و الاجتماعية والمدرسية. كما أنه يلعب دورا هاما في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع لايوازيه في ذلك أي مفهوم تربوي آخر سوى الإنسان المنتج للتحصيل، فهو نتاج محسوس، ومؤشر للنجاح أو الفشل بالنسبة للفرد في المهام التي يقوم بها (حمدان، ١٩٩٦: ٤).

كما يشير الدسوقي (١٩٨٤: ١٦٥) أن التحصيل الدراسي وإمكانية التنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس وأيضاً الآباء والأمهات اهتماما كبيرا على اعتبار أن إنتاج أفراد في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام للتحصيل الدراسي، والنجاح فيه، وكذلك نجد المدرسة والأسرة يعملان سوياً للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن، حتى يتمكن كل طالب من اختيار مراحل التعليم المختلفة.

يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة " (كامل، الصافي، ١٩٩٥: ٢٨١). وبطبيعة الحال فإن التعرف على هذا الإنجاز لا يتم إلا من خلال قياس هذه الأهداف المحددة. ولذا فقد درج الباحثون إلى تعريف التحصيل الدراسي من خلال النتائج كما يستدل عليه من الاختبارات التحصيلية المختلفة. وقد أرجع العديد منهم إمكانية تحديد درجة التحصيل بدرجة الاختبار في مادة ما، أو مجموع الدرجات في فصل أو عام دراسي، أو بالمعدل التراكمي المتحصل علية خلال التعليم الجامعي. (حمدان، ٢٠٠١: ٣- ٧؛ زينب خلف الله، ١٩٩٣: ٤٠٢؛ الزهراني، ١٩٨٩: ١٨؛ نايفة قطامي، ١٩٩٤: ٢٥؛ آل ناجي، ٢٠٠٢: ١٣؛ الحامد ١٩٩٦: ١١٨؛ أبو مسلم، ١٩٨٩: ٢٦٩؛ حكمت العرابي، ١٩٩٥: ١٤٠؛ سميرة الخطيب ١٩٩٦: ٨٤؛ جبريل، ١٩٩٦: ٣٦١)

- **ثانياً : الدراسات السابقة :**

تمثل الدافعية احد الجوانب المهمة لتحقيق الإنجاز بصفة عامة، والدراسي بصفة خاصة، ولاشك في أن معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية واتجاه الضبط من أهم جوانب الدافعية كما تشير النظريات المعرفية الحديثة في التعلم والدافعية (Bandura, 1997, Roter, 1966).

وفي محاولة للاستفادة من الدراسات السابقة فقد قامت الباحثة بإجراء مراجعة للدراسات الغربية والعربية التي أتيحت لها، وقد قامت بتصنيفها في عدة محاور تنسجم بقدر الإمكان مع محاور الدراسة التي دارت حولها تساؤلات وفرضيات بحثها. وتشمل ثلاثة محاور أساسية هي:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين أبعاد الدافعية.

- المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على أبعاد الدافعية
- المحور الثالث: علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل

• **المحور الأول: الدراسات التي تناولت العلاقة بين أبعاد الدافعية** :

تناولت العديد من الدراسات الغربية علاقة كل من معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالعديد من جوانب الشخصية، حيث تبين من نتائج هذه الدراسات وجود علاقة بين هذين الجانبين وغيرهما من جوانب الشخصية وبصفة عامة فإن ارتفاع معتقدات الكفاية(Shuck and Pajares, 2004)، والميل إلى الضبط الداخلي يرتبطان بالعديد من الجوانب الايجابية في الشخصية (Miller et al., 2000)

وفي مجال العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط، الموضوع الأساسي للمحور الأول، أظهرت العديد من الدراسات الغربية وجود علاقة بين المتغيرين. وفي هذا السياق تؤكد دراسة كاسيدي و ايتشوس Cassidy and Eachus (2000) للعلاقة بين أسلوب التعلم، وأنظمة المعتقدات الأكاديمية، التقارير الذاتية عن المهارة الأكاديمية والإنجاز الدراسي لدى عينة من (١٣٠) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في جامعتين مختلفتين بين سن (١٨ إلى ٤١) سنة وذلك بمتوسط عمري يساوي (٢٣) عاما. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد وجود علاقة سلبية بين درجات الضبط الخارجي ودرجات كل من الضبط الداخلي ومعتقدات الكفاية. وفي المقابل فقد ارتبطت درجات اتجاه الضبط الداخلي بدرجات معتقدات الكفاية بعلاقة إيجابية دالة. كما ارتبط هذان المتغيران بأساليب التعلم الإيجابية، وتشمل العمق والإستراتيجية والثقة بالنفس، في حين ارتباطا سلبيا بالاستراتيجيات المعتمدة على السطحية والمرضية.

وفي نفس الاتجاه، تبين من دراسة ويو وآخرون(2004) .WU et al عن علاقة معتقدات الكفاية واتجاه الضبط بالصحة والضغط النفسي على عينة من (١٥٩) من المسنات الصينيات، وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين اتجاه الضبط الداخلي ومعتقدات الكفاية العامة، وأن لكل من هذين العاملين أثره الأساسي على الصحة النفسية والعقلية للمشاركات. وقد تبين أن درجة معتقدات الكفاية العامة المنخفضة ودرجة اتجاه الضبط الخارجي العالية تعتبر أقوى عوامل التنبؤ بالضغوط تبين من نتائجها.

وفي دراسة اندرسون وآخرون(2005) .Anderson, et al للعلاقة بين اتجاه الضبط ومعتقدات الكفاية والدافعية لدى عينة من الطلاب في ثلاثة أنواع من المدارس، التي استخدم الباحثون فيها مقياسا متعدد الجوانب لقياس اتجاه الضبط، حيث استدخلت فيه معتقدات الكفاية، وقد انتهت الدراسة إلى دعم فكرة تعدد جوانب اتجاه الضبط، حيث تبين وجود فروق بين المدارس، وتجدرالإشارة هنا إلى أن الباحثة من خلال ما أتيح لها من دراسات لم تجد أي دراسة تنفي هذه العلاقة، كما وأنه لم يتوفر لها أي دراسة عربية يمكن أن توحي بطبيعة العلاقة بين المتغيرين في العالم العربي على وجه العموم. وانطلاقا من

كل ذلك، فإنه يمكن أن نخلص إلى القول بأن نتائج الدراسات جاءت لتؤكد العلاقة بين معتقدات الكفاية الذاتية واتجاه الضبط، حيث يميل ذوو المعتقدات القوية بكفايتهم إلى الضبط الداخلي أكثر من ميلهم للتوجه الخارجي والعكس صحيح حيث يميل ذوي الاعتقاد الضعيف في كفايتهم إلى الميل نحو اتجاه الضبط الخارجي.

- **المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على أبعاد الدافعية** :

(١) الفروق العمرية في معتقدات الكفاية الذاتية:

وفي هذا السياق، قام قاردنر وآخرون (Gardiner et al. (1997 بدراسة للعلاقة بين معتقدات الكفاية المتعلقة بالتذكر لمهام محددة لدى عينتين من ٥٦ من صغار السن (١٦- ٢٥ سنة) وعينة من (٥٦) من كبار السن (٦٣- ٨٦ سنة). وقد أجريت الدراسة لاختبار تذكر قائمة من (٢٠) كلمة، وبعد المحاولة الأولى أخبر نصف أفراد العينيتين بأن عليهم إكمال ٢٠ كلمة متساوية في الصعوبة في حين أخبر النصف الأخر بأن عليهم إكمال قائمة أكثر صعوبة. وقد تم قياس القدرة التذكرية ومعتقدات الكفاية قبل وبعد هذا التغيير. وقد تبين أن هذا التغيير قلل من معتقدات الكفاية الذين توقعوا قائمة أصعب من الكلمات وذلك لدى الصغار والكبار على حد سواء، حيث لم يتبين وجود فروق عمرية.

كما قام تشيس (Chase (1998 بدراسة لأثر العمر على اختيار الأطفال لمصادر معتقدات الكفاية في مجال التربية الرياضية، حيث أجريت الدراسة على ٢٤ طفلا ومراهقا بين سن ٨ و ١٤ سنة، وقد قسمت العينة إلى ثلاثة مجموعات عمرية شملت (٨ إلى ٩ سنوات، ١٠ إلى ١٢ سنة، و١٣ إلى ١٤ سنة). وقد تم جمع المعلومات عن طريق المقابلة الفردية لتحديد المصادر التي يستخدمها أفراد العينة لتشكيل معتقداتهم بأنهم يمكن أن يحققوا النجاح خلال دراستهم البدنية والرياضية، وذلك من خلال تطبيق تحليل المحتوى الاستقرائي. وقد تبين وجود فروق عمرية في مصادر معتقدات الكفاية، فبالرغم من طبيعة الإنجاز الفعلي كعنصر مهم، لدى جميع المجموعات، فإن الأطفال الأصغريقيمون المشاركة والقياس الذاتي للنجاح

(٢) الفروق العمرية في اتجاه الضبط:

وفي دراسة منزي (Minzi (1990 للفروق في اتجاه الضبط الناتجة عن الفروق العمرية، قام الباحث بتطبيق مقياس اتجاه الضبط متعدد الأبعاد الذي عده الباحث على عينة من (١٨٦) من الذكور والإناث في ثلاث فئات عمرية شملت سن (٦ سنوات وسن ٩) سنوات وسن (١٢) سنة. وقد أظهرت نتائجها التحول في اتجاه الضبط من التوجه الخارجي إلى التوجه الداخلي مع التقدم في العمر. كما تبيين أن الأطفال الأصغر سنا عندما يختبرون اتجاه الضبط لديهم قبل النجاح أو الفشل يعزون النجاح إلى قدراتهم، في حين يعزون الفشل إلى أسباب خارجية، وأن الأطفال الصغار لا يفرقون بين الشروط السببية والوجدانية Instrumental and Affective Modalities، والعكس صحيح بالنسبة لمن هم أكبر سنا وأن الأطفال يرون أن الشروط يمكن السيطرة عليها من آخرين أقوياء.

وفي دراسة تشوب وآخرون (Chubb et al. (1997 لمعرفة مدى تغير تقدير الذات واتجاه الضبط خلال مرحلة الدراسة الثانوية، قام الباحثون بإجراء

الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الصف التاسع، واستمر تطبيق المقاييس عليهم سنويا، كل ربيع ولمدة أربع سنوات. وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تغيرا في اتجاه الضبط خلال السنوات الأربع، كما تبين أن التغير يتأثر أيضا بالتفاعل بين المرحلة الدراسية والجنس.

(٣) **الفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية الذاتية**:

انتهت دراسة مانكتيلو (Manktelow (1996 لتأثير الفروق الجنسية على معتقدات الكفاية في مجال الرياضة، وذلك على عينة من (٢٩٢) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الصف التاسع والصف الثاني عشر، إلى تأكيد الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين، وذلك لصالح الذكور.

كما تبين من دراسة باجرس (Pajares (1999 للفروق بين الجنسين في معتقدات الكفاية الكتابية بين طلاب المرحلة الابتدائية، أن الطلاب يظهرون درجة عالية من الكفاية الذاتية في المجالات الدراسية أكثر من الطالبات، في حين ظهر أن الفتيات أكثر قلقا وأقل قدرة على تحمل الإحباط والضغوط وأكثر إحساسا بالضعف الجسدي عن الذكور. ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى اختلاف في ظروف التنشئة الاجتماعية و إلى اختلاف البناء النفسي والفسيولوجي للجنسين

(٤) **الفروق بين الجنسين في اتجاه الضبط** :

قام شيرمان (Sherman (1991 بدراسة لأثر الفروق الجنسية على اتجاه الضبط، وذلك في علاقتها ببعض متغيرات الصحة العقلية، حيث أجرى دراسته على أكثر من (٧٠٠) فردا من الجنسين غالبيتهم من طلاب وطالبات الجامعة. واستخدم الباحث مقياس روتر لاتجاه الضبط، إضافة إلى مقياس آخر لقياس اتجاه الضبط على اعتبار أنه بناء متعدد الأبعاد. وقد انتهت الدراسة بالتأكيد على التشابه وانعدام الفروق بين الجنسين باستخدام مقياس روتر أحادي البعد في حين تبين أن هناك فروق جنسية باستخدام المقياس الآخر الذي ينظر إلى هذا البناء الدافعي من الشخصية على انه متعدد الأبعاد. هذه الفروق تؤكد في مجملها بأن اتجاه الضبط بناء معرفي متعدد الأبعاد وليس بعدا واحدا. كما تبين من نتائج الدارسة أثر الجنس على علاقة اتجاه الضبط بواحد من أبعاد الصحة العقلية المقاسة، وهو معتقدات الكفاية الاجتماعية. فقد تبين أن معتقدات الكفاية الاجتماعية على علاقة دالة مع أغلب جوانب اتجاه الضبط لدى الإناث، ولكنها عكس ذلك لدى الذكور. كما ظهر تأثير الجنس في مقياس التأثير الشخصي، حيث تبين أن الذكور أكثر ميلا للاعتقاد بأنهم يسيطرون على الأحداث غير المضبوطة مقارنة بالإناث. ويتفق هذا التوجه مع نتائج أخرى، حيث وجد ينج و يوكل (Young and Uichol (1998 في دراستهما عن اتجاه الضبط لدى عينة من الجنسين من الجنسيتين الكورية والصينية أن هناك فروق أساسية في درجات الضبط لصالح الذكور عند مستوى (٠,٠٥).

(٥) **الدراسات التي تناولت أثر المتغيرات الأكاديمية على معتقدات الكفاية واتجاه الضبط** :

كما يشير باجرس (Pajares (1999 في دراسته للعوامل الشخصية المؤثرة في عمومية تقييمات الكفاية الذاتية أن الطلاب يضعون تقييمات محدده المجال لكفايتهم الذاتية الدراسية مع اكتسابهم لخبرة متزايدة في النطاق الدراسي المحدد.

كما تبين من دراسة ملتون وآخرون (1991) .Multan et al البعدية لمجموعة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز، وجود تأثير دال للمرحلة الدراسة، حيث تشير النتائج إلى أن العلاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز كان أقوى بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية مقارنة بالطلاب في المراحل الأولية. ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى قدرة الطلاب الأكبر سنا على الحكم على معتقدات كفايتهم بشكل أدق، كما يمكن أن يكون مؤشرا على تأثير هذه المعتقدات على الإنجاز.

- **المحور الثالث** : **الدافعية والتحصيل**

أ. الدراسات التي تناولت علاقة معتقدات الكفاية الذاتية بالإنجاز الدراسي :

وفي هذا السياق ينتقد باجرس(1996) Pajares تلك الدراسات التي لم تظهر علاقة بين معتقدات الكفاية والإنجاز، مؤكدا بأن معتقدات الكفاية الذاتية عامل للتنبؤ بالإنجاز الدراسي في حد ذاتها، ذلك أن معتقدات الطلاب عن كفايتهم تؤثر بشكل مباشر على الجهد الذي يبذلونه لتحقيق أهدافهم وإصرارهم ومثابرتهم على الاستمرارية فيه، وهو ما يؤثر على الإنجاز الدراسي.

ويشير باندورا(1997) Bandura إلى أن معتقدات الكفاية عامل للتنبؤ بإنجاز المهارات أكثر من الإنجاز العقلي نفسه، وأنها تؤثر على التحصيل الدراسي من خلال تأثيرها على المعرفة المسئولة عن إصدار الأحكام الذاتية وأيضا من خلال تأثيرها على العمليات المعرفية والعمليات الدافعية والسلوك وأن التذبذب في معتقدات الطلاب بكفايتهم الذاتية يرتبط بتذبذب في إنجازهم الدراسي، إذ أنها عامل فعال في تغير أداء الطلاب في مهمة، حتى لو تساووا في القدرات الفعلية، بل إنها عامل فاعل في تغيير أداء الطالب الواحد في مهمات متشابهة في ظروف مختلفة. ويشير باندورا إلى أن طلاب الجامعة يوجهون أنفسهم بشكل أكبر، ويحملون مسئولية أكبر نحو دراستهم وتعلمهم. ومع هذا فإن الذين يظهرون معتقدات كفاية أعلى هم أكثر نجاحا.

(ب) الدراسات التي تناولت علاقة الإنجاز الدراسي باتجاه الضبط :

قام كل من يونج و يكول(1998) Young and Uichol بدراستين للعلاقة بين اتجاه الضبط و طبيعة العزو والإنجاز الدراسي لدى عينة من الصينيين والكوريين، وقد تمت الدراسة الأولى على عينة من (٩٨) من الطلاب المتميزين ممن تحصلوا على منح دراسية، ومجموعة من (١٢٦) من الضعاف في التحصيل ممن وجه لهم إنذارات علمية. وقد تبين من نتائج الدراسة وجود فروق أساسية في درجات الضبط بين المتميزين والمتأخرين دراسيا لصالح المتميزين. كما أكدت الدراسة الثانية للعلاقة بين معتقدات اتجاه الضبط والإنجاز الدراسي على عينة من طلاب وطالبات الجامعة الصينيين والكوريين هذه النتيجة، حيث تبين من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عالي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز في اتجاه الضبط، وذلك بالنسبة لعينتي الكوريين والصينيين، حيث أظهر مرتفعو الإنجاز في هاتين العينتين درجات أعلى في اتجاه الضبط الداخلي. أما عينة الكوريين الصينيين فلم يتضح وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز منهم في اتجاه الضبط. وتؤكد الدراسات العربية

المتاحة النتائج السابقة، ومن ذلك دراسة نايفة قطامي (١٩٩٤) في دراستها لأثر كل من الجنس واتجاه الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز، وذلك على عينة من (٧٠٩) من الذكور بالمرحلة الجامعية إلى نتائج مشابهة، حيث تبين وجود فروق دالة بين ذوي اتجاه الضبط الداخلي والخارجي في التحصيل الدراسي لصالح ذوي الاتجاه الداخلي.

هذا أيضا ما انتهت إليه دراسة جبريل (١٩٩٦) للعلاقة بين اتجاه الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي، وذلك على عينة من (٦٤٠) طالبا، حيث تبين أن اتجاه الضبط يرتبط بدرجة ذات دلالة مع كل من التحصيل والتكيف النفسي، حيث أظهر ذوو الاتجاه الداخلي درجة أعلى من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي.

كما انتهى أبو مرق (١٩٩٩) في دراسته عن العلاقة بين اتجاه الضبط ببعض متغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من (٣٨١) طالبا من طلاب التعليم الحكومي والتعليم الأهلي إلى تأكيد وجود علاقة دالة بين اتجاه الضبط والتحصيل الدراسي.

وتدعم نتائج دراسة زيدان (١٩٩٧) للعلاقة بين اتجاه الضبط بالدافع للإنجاز على عينة من (٤١٣) فردا، منهم (١٨٧) من الطلاب و (٢٢٦) من الطالبات هذا التوجه، حيث تبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الضبط الداخلي والدافع للإنجاز. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من بعدي الاعتقاد في قوى الآخرين والاعتقاد في الحظ والدافع للإنجاز.

كما انتهى الصافي (٢٠٠٠) إلى نفس النتيجة، حيث قام بدراسة عن علاقة عزو النجاح والفشل الدراسي بدافعية الإنجاز، وذلك على عينة من (١٠٠) من المتفوقين منهم(٥٠) طالبا بالأقسام العلمية، و(٥٠) طالبا بالأقسام الأدبية، وعينة من (١٠٠) من المتفوقين منهم (٥٠) طالبا بالأقسام العلمية، و (٥٠) طالبا بالأقسام الأدبية من المتأخرين دراسيا بكلية التربية وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد الفروق بين المتفوقين والمتأخرين، حيث يميل المتفوقون دراسيا إلى عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد ثم القدرة والمواد الدراسية والاختبار، ويلي ذلك المزاج، والمعلم وأخيرا الحظ. في حين يميل المتأخرون دراسيا إلى عزو فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج والحظ ويلي ذلك القدرة والمواد الدراسية والاختبار وأخيرا الجهد.

- **ثالثا: فروض الدراسة**

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفي ضوء أهداف الدراسة الحالية، وفي ضوء ما سبق عرضه من خلال الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها؛ يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- **المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية :**

١. يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من معتقدات الكفاية (العامة و الأكاديمية) واتجاه الضبط والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى.

- **المحور الثاني : أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد:**

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من فئات عمرية مختلفة في كل من:
- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من:
- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية) في كل من:
- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة (بكالوريوس، دبلومات، دراسات عليا) في كل من:
- معتقدات الكفاية العامة.
- معتقدات الكفاية الأكاديمية.
- اتجاه الضبط.

- **المحور الثالث : علاقة أبعاد الدافعية بالتحصيل:**

٦. يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من معتقدات الكفاية العامة، معتقدات الكفاية الأكاديمية، اتجاه الضبط.

٧. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة و كل من: العمر، الجنس، التخصص، و المستوى الدراسي.

٨. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية و كل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

٩. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات اتجاه الضبط وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

١٠. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية و اتجاه الضبط.

- **منهج الدراسة**:

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي، والسببي المقارن في تصميم الدراسة للكشف عن العلاقة بين معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط بالتحصيل الدراسي، ولتحديد الفروق بين أفراد العينة تبعا للمتغيرات المستقلة المحددة في تساؤلات وفرضيات البحث (العمر الجنس، التخصص، المستوى الدراسي، وأيضا اتجاه الضبط والتحصيل كمتغيرات مستقلة بالنسبة للتحصيل) في متغيرات الدراسة التابعة والتي تشمل(معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية، اتجاه الضبط، التحصيل الدراسي)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، فالمنهج الوصفي يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية ويحقق الإجابة على افتراضاتها.

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى من الأقسام العلمية (كلية الطب، كلية العلوم التطبيقية)، والأقسام الأدبية (كلية التربية، كلية اللغة العربية، كلية العلوم الاجتماعية، كلية الشريعة، وكلية الدعوة). وقد أجرت الباحثة دراستها الأساسية على عينة مكونة من(٦٠٠) طالب وطالبة ممن يحضرون بعض المحاضرات في الأقسام المختلفة. وبعد استبعاد الاستجابات غير الصالحة، وهي التي لم تستكمل الاستجابة فيها أو تلك التي يوجد في بياناتها العامة نقص يؤثر على المتغيرات المستقلة كالعمر أو التخصص أو المستوى الدراسي. وقد اعتمدت الباحثة الاستجابات الصالحة، وهي لمجموع (٤٩٧) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين(١٩ و ٤٠) كما هو موضح في جدول(١).

جدول معلوماتي (١): عينة الدراسة الأساسية

المتغير	المستوى	العينة
مستويات العمر	تحت ٢٥	٣٥٤
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨
	فوق ٣٠	٧٤
الجنس	ذكور	٢٤٥
	إناث	٢٥٢
التخصص (أدبي / علمي)	علمي	٢٠٣
	أدبي	٢٩٤
المستوى الدراسي	البكالوريوس	٢٥٦
	الدبلومات	١٢٣
	الدراسات العليا	١١٨
معتقدات الكفاية العامة	ضعيف	٦٢
	متوسط	٣٣٠
	عالي	١٠٥
معتقدات الكفاية الأكاديمية	ضعيف	١٠٠
	متوسط	٣٠٨
	عالي	٨٨
مستويات اتجاه الضبط	داخلي	١٢١
	متوسط	٣٠٠
	خارجي	٧٥

- **أدوات الدراسة** :
- **أ. مقياس الكفاية الذاتية العامة** General Self Efficacy Scale:
- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه: قام بإعداد هذا المقياس شن وآخرون Chen et al.(2001) ويهدف إلى قياس معتقدات الأفراد عن كفاياتهم العامة، أي اعتقادهم بأنهم قادرون على تلبية مطالب المهام التي يكلفون بها. ويتكون من ٨ فقرات، تقاس بمقياس لكرت من لا تنطبق تماما (١) إلى تنطبق تماما (٥).**

- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** ولقد تم تطوير الاختبار من خلال استخلاص المفردات التي أظهرت ثباتا واتساقا وصدقا عاليا من مجموعة أكبر من المفردات، وذلك من خلال ثلاث دراسات أنجزت من معدّي المقياس لهذا الغرض، والتي تبين من نتائجها تمتع المقياس باتساق داخلي عالي تدرج بين (٠,٨٦ إلى٠,٩٠) وبدرجة ثبات كلية تساوي (٠,٧٤) .

- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** قامت الباحثة بترجمة المقياس وتحكيمه من مجموعة من المتخصصين بالقسم، ثم قامت بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه على اعتبار عدم استخدامه في دراسات عربية سابقة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من ٤٠ طالبا وطالبة من جامعة أم القرى نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (٠,٨٢)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (٠,٧٥)، كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار وكل من مقياس معتقدات الكفاية المعرب من قبل الغول (١٩٩٣ م)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٣) وهي أيضا قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس معتقدات الكفاية الذاتية في المجتمع السعودي.

- **ب. مقياس الكفاية الذاتية الدراسية** Academic Process Self Efficacy:

- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:** قام بإعداد هذا المقياس كل من وود ولوك Wood and Locke (1987) ويهدف المقياس إلى قياس معتقدات الكفاية الأكاديمية، وتشمل مدركات المفحوص بقدرته على أداء مهمات دراسية مختلفة مثل القراءة وأخذ الملاحظات، والتذكر. ويتكون مقياس الكفاية الذاتية الدراسية. من ستة مقاييس فرعية يقيس كل منها عناصر محددة من معتقدات الكفاية الأكاديمية، وتشمل التذكر والتركيز في الحصة والامتحان و الفهم و شرح المفاهيم و التمييز بين المفاهيم وأخذ الملاحظات. ويحتوي على (٢٩) سؤالا يشمل كل منها على جزئين، حيث يتطلب الجزء الأول الاستجابة لكل مفردة بنعم أو لا، ثم تقدير مدى ثقة الفرد في تقييمه على المفردة وذلك على مدرج من الدرجة (١) إلى الدرجة (١٠)، وذلك على

أربعة مستويات تشمل (٥٠٪، ٧٠٪، ٩٠٪، ١٠٠٪)، ومثالا على ذلك. السؤال المدرج بالجدول البياني رقم (٢). ويتم احتساب الدرجات لكل مفردة بدرجة الثقة التي يعطيها الفرد لقراره، وبهذا فان درجات المفردات أعلاه هي (٨، ٥، ٢، صفر). ويكون مجموع درجات جميع المفردات هو الدرجة الكلية لمعتقدات الكفاية الأكاديمية

- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية**: ولقد تم بناءِ الاختبار من خلال استخلاص المفردات التي أظهرت ثباتا واتساقا وصدقا عاليا من مجموعة أكبر من المفردات، وذلك من خلال أربع دراسات أنجزت من قبل وود ولوك لهذا الغرض كما تبين من دراسة مون(Mone (1994 التي أنجزت لحساب صدق وثبات المقياس. وقد تبين أن الاختبارات الفرعية تتمتع بمعاملات ثبات تدرجت بين (٠,٧٣ إلى ٠,٨٧) ودرجة ثبات كلية تساوي (٠,٨٢)، وذلك لأفضل (١٧) مفردة محققة لأعلى درجات الاتساق وأقل خطأ معياري، وأعلى صدق تنبؤي بالإنجاز الدراسي.

- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية**: وقد قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه على اعتبار عدم استخدامه في دراسات عربية سابقة، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية على عينة من (٤٠) طالبا وطالبة من جامعة أم القرى نتائج مشجعة، حيث بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (٠,٨٩). كما بلغ معامل ثبات قاتمان باستخدام التجزئة النصفية (٠,٨٠). كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب درجات أفراد العينة الاستطلاعية في الاختبار وكل من مقياس معتقدات الكفاية المعرب من قبل الغول(١٩٩٣)حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس معتقدات الكفاية العامة المستخدم في هذه الدراسة وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٣) وهي أيضا قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية في المجتمع السعودي.

- **ج. مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي**:
- **وصف المقياس وطريقة تصحيحه**: قام روتر(Rotter (1966 بإعداد هذا المقياس وفقا لنظريته في اتجاه الضبط، وذلك بهدف قياس معتقدات الفرد عن مدى ميله لتفسير العوامل المتحكمة في نتائج سلوكه وما إذا كانت تتجه نحو الخارج (بيئية) أو الداخل (شخصية). كما يبحث عن الفروق الشخصية. ويتكون هذا المقياس من تسع وعشرين فقرة، بينها ست فقرات إضافية لا تصحح وهذه الفقرات هي(١، ٨، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٧). ولتقدير الدرجات تحصى إجابات الأفراد على الاختيارات الخارجية، بحيث تعطى درجة لكل اختيار خارجي ذلك أن مجموع هذه الاختيارات تمثل درجة المفحوص على المقياس، ولذا فالدرجة العالية على المقياس تشير على الضبط الخارجي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الضبط الداخلي، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (صفر إلى ٢٣).

- **صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية:** اظهر المقياس في صورته الأساسية درجات مقبولة من الثبات، حيث تراوح معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية من (٠,٦٥ إلى ٠,٧٩). كما تراوح باستخدام إعادة الاختبار من (٠,٤٩ إلى ٠,٨٣). كما أجريت العديد من الدراسات التي تدعم صدق المقياس، فقد استخدم تلاميذ روتر صدق المحك من خلال حساب الارتباط بين مقياس الضبط الداخلي و الخارجي(الستين فقرة)وهو الصورة السابقة للمقياس الحالي. حيث تبين من دراسة كامبل، فيزك Cample and Fiske أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين تراوحت بين (٠,٥٥ و ٠,٦٠). كما تبين من دراسة لبلاكمانBlockman على عينة من (١٥١) طالبا جامعيا أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (٠,٥٦)، كما تبين من دراسة لجونسون Johnson على عينة من (١٥٢) طالبا جامعيا أن معامل الارتباط بين درجات الاختبارين (٠,٥٨) (أبو ناهية، ١٩٨٦).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:** قام أبو ناهية (١٩٨٦) بحساب ثبات الاختبار في صورته العربية بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٧ و ٠,٨١٢). كما قام بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٥٨٧ و ٠,٧٦٤). كما قام بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك، وقد وجد أن معامل ارتباط لمقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي، ومقياس الضبط الداخلي والخارجي لنويكي وستر ايكلاند للكبار (٠,٥٤)، ومقياس الضبط الداخلي الخارجي لنويكي وستر ايكلاند للأطفال (٠,٦٧).
- **صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية:** قامت الباحثة بحساب الخصائص السايكومترية للاختبار قبل تطبيقه لمزيد من التأكد من صلاحيته، حيث أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية نتائج مقبولة، فقد بلغ معامل (الفا) للاتساق الداخلي (٠,٦٧)، كما بلغ معامل ثبات (قاتمان) باستخدام التجزئة النصفية (٠,٦٦). وبهذا فإنه يمكن الاعتماد على المقياس كأداة صادقة وثابتة لقياس اتجاه الضبط في المجتمع السعودي.

- **نتائج الدراسة** :

- **المحور الأول: العلاقة بين أبعاد الدافعية**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من معتقدات الكفاية (العامة والأكاديمية) واتجاه الضبط والإنجاز الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى.

جدول إحصائي(١) معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات لجميع أفراد العينة

متغيرات ١		متغيرات ٢	
		معتقدات الكفاية الأكاديمية	اتجاه الضبط
معتقدات الكفاية العامه	قيمه معامل ارتباط بيرسون	٠,٣٢٩	-٠,٣٥٢
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	حجم العينه	٤٩٧	٤٩٧
معتقدات الكفاية الأكاديمية	قيمه معامل ارتباط بيرسون		-٠,٢٠١
	مستوى الدلالة		٠,٠٠٠
	حجم العينه		٤٩٧

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي بالجدول رقم (١) لمعاملات الارتباط بين درجات عينة البحث في كل من معتقدات الكفاية العامة، ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، واتجاه الضبط؛ وجود علاقة قوية بين هذه الأبعاد، حيث أظهر التحليل ما يلي:

- هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (٠,٣٢٩) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠).
- هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين معتقدات الكفاية العامة واتجاه الضبط (الخارجي)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (- ٠,٣٥٢) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) هذه العلاقة في الاتجاه المتوقع، ذلك أن الدرجات العالية في مقياس اتجاه الضبط تعني الميل نحو الضبط الخارجي، في حين تشير الدرجات الضعيفة إلى الميل نحو الضبط الداخلي. وهذا يعني انه كلما ارتفعت درجات الضبط أو الميل نحو الضبط الخارجي قلت معتقدات الكفاية العامة، والعكس صحيح.
- هذا أيضا ينطبق على العلاقة بين معتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط (الخارجي)، حيث تبين من نتائج التحليل وجود معامل ارتباط سالب بقيمة (- ٠,٢٠١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١). وهذا يعني أنه كلما زاد الميل نحو الاتجاه الخارجي للضبط انخفضت معتقدات الكفاية الأكاديمية.

هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات المشار إليها في أدبيات البحث، والتي أكدت علاقة معتقدات الكفاية باتجاه الضبط (الخارجي) (Cassidy and Eachus , 2000; Judge et al.,2002;WU et al., 2004; Anderson, et al., 2005).

- **المحور الثاني: أثر بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على هذه الأبعاد**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب جامعة أم القرى من فئات عمرية مختلفة في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (١:٢) البيانات الإحصائية لمتغير العمر.

المتغيرات	متغير العمر	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معتقدات الكفاية العامة	تحت سن ٢٥	٣٥٤	٣٠,٠٢	٤,٣١٣	٠,٢٢٩٢٤
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨	٣١,٩	٤,٣١٦	٠,٥٢٣٤٤
	أكثر من ٣٠	٧٤	٣٣,١٢	٤,٥١٥	٠,٥٢٤٩٥
	مجموع	٤٩٧	٣٠,٧٥	٤,٤٩٥	٠,٢٠١٨٢
معتقدات الكفاية الأكاديمية	تحت سن ٢٥	٣٥٤	١٣٣,٧٢٩	٥٤,٧٥٧	٢,٩١٠
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨	١٥٤,٠٥٩	٥٦,٧٤١	٦,٨٨١
	أكثر من ٣٠	٧٤	١٦٢,٥٦٨	٥١,٤٦٥	٥,٩٨٣
	مجموع	٤٩٧	١٤٠,٨١٩	٥٥,٦٣٥	٢,٤٩٨
اتجاه الضبط	تحت سن ٢٥	٣٥٤	٩,٥٤٠	٣,٣٩٥	٠,١٨٠
	٢٥ إلى ٣٠	٦٨	٨,٤٤١	٣,٥٣٨	٠,٤٢٩
	أكثر من ٣٠	٧٤	٧,٠٤٠	٣,٠٥٤	٠,٣٥٥
	مجموع	٤٩٧	٩,٠١٦	٣,٤٨٠	٠,١٥٦

جدول إحصائي (٢: ب) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه:

المتغيرات		مجمـــوع المربعات	درجـة الحرية	متوســط المربعات	درجـة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	بين المجموعات	٦٩٦,٢٩٣	٢	٣٤٨,١٤٦	١٨,٤٤٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٣٠٣,٦٩٩	٤٩٣	١٨,٨٧٢		
	المجموع	٩٩٩٩,٩٩٢	٤٩٥			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بين المجموعات	٦٤٧١٧,٧٧٦	٢	٣٢٣٥٨,٨٨٨	١٠,٨٧١	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٦٧٤٥٢	٤٩٣	٢٩٧٦,٥٧٦		
	المجموع	١٥٣٢١٧٠	٤٩٥			
اتجاه الضبط	بين المجموعات	٤٠٨,٢٨٢	٢	٢٠٤,١٤١	١٨,٠١٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٥٨٧,٥٨٩	٤٩٣	١١,٣٣٤		
	المجموع	٥٩٩٥,٨٧١	٤٩٥			

جدول إحصائي (٢: ج): نتائج الاختبارات البعدية

المتغيرات	معتقدات الكفاية العامة			معتقدات الكفاية الأكاديمية			اتجاه الضبط		
الفئات العمرية	تحت سن ٢٥	٢٥ إلى ٣٠	٣٠ فاكثر	تحت سن ٢٥	٢٥ إلى ٣٠	٣٠ فاكثر	تحت سن ٢٥	٢٥ إلى ٣٠	٣٠ فاكثر
٢٥ إلى ٣٠	٠,٠٠٥			٠,٠٠٢			٠,٠٤٩		
٣٠ فاكثر	٠,٠٠٠	٠,٢٣٨		٠,٠٠٠	٠,٦٥		٠,٠٠٠	٠,٠٤٧	

- **أثر العمر على معتقدات الكفاية العامة** :

تظهر نتائج الجدول (٢: ب) الأثر الدال للعمر على معتقدات الكفاية الذاتية (العامة) وبدرجة عالية، حيث بلغت قيمة ف (١٨,٤٤٨) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠) . وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٢: ج) نجد أن الفروق كانت بين المجموعة الأولى (تحت سن ٢٥ سنة) من جانب، والمجموعة الثانية (٢٥ إلى ٣٠ سنة) والثالثة (٣١ سنة فاكثر) من جانب آخر، والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة فارق العمر ففي حين كانت الفروق بين المجموعة الأولى والثانية دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) ارتفعت لتصبح دالة بين المجموعة الأولى والثالثة إلى مستوى (٠,٠٠٠) .

- **أثر العمر على معتقدات الكفاية الأكاديمية** :

تشير نتائج الجدول (٢: ب) أن للعمر أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة ف (١٠,٨٧١) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) . وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٢: ج) نجد أن الفروق كانت بين المجموعة الأولى من جانب والمجموعة الثانية والثالثة من جانب آخر والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة فارق العمر ففي حين كانت الفروق بين المجموعة الأولى والثانية دالة عند مستوى (٠,٠٢) ارتفعت لتصبح دالة بين المجموعة الأولى والثالثة إلى مستوى (٠,٠٠٠) . وبطبيعة الحال فقد كانت الفروق لصالح الفئات العليا، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية للمجموعات الثلاث كما تشير النتائج بالجدول (٢: أ) وذلك على التوالي (١٣٣,٧، ١٥٤,١، ١٦٢,٦)، ويعني ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية مع التقدم في العمر وازدياد الخبرات وتراكم النجاحات . وهذا يعني أن الاتجاه يتطور مع التقدم في العمر . ومع ذلك فإنه لابد من اخذ هذه النتيجة بحذر لنفس الأسباب سابقة الذكر في الفقرة الأولى والخاصة بسمات العينة .

- **أثر العمر على اتجاه الضبط**:

تشير نتائج الجدول (٢: ب) إلى أثر العمر على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ف (١٨,٠١٢) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) وبعد إجراء الاختبار ألبعدي كما هو مبين في جدول (٢: أ) الذي يشير إلى الفروق بين الفئات العمرية الثلاثة لصالح الفئة الأكبر، أي أن درجاتهم أقل مما يدل على توجههم داخليا، وبإجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في جدول (٢: ج) نجد أن الفروق كانت واضحة ودالة بين المجموعات الثلاث، حيث بلغت بين المجموعة الأولى والثانية مستوى دلالة يساوي (٠,٠٤٩)، وبلغت بين الأولى والثالثة مستوى يساوي (٠,٠٠٠)، وبلغت بين المجموعة الثانية والثالثة مستوى (٠,٠٤٧) . وبمراجعة المتوسطات نجد أنها كانت على التوالي (٩,٥٤٠، ٨,٤٤١، ٧,٠٤٠) . وكما هو الحال في الفقرتين السابقتين، فإنه أيضا يجب اعتبار هذه النتيجة بحذر لخصائص العينة موضوع البحث والنظر إليها في علاقتها بالفرضية الخاصة بمراحل التعليم .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. واتجاه الضبط.

جدول إحصائي(٣) نتائج اختبار(ت)

	الجنس	العينة	متوسط	انحراف معياري	خطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	ذكور	٢٤٥	٣١,٥٠٢	٤,١٢٤	٠,٢٦٣٥	٣,٧٥٧	٤٩٥	٠,٠٠٠
	إناث	٢٥٢	٣٠,٠٠٧	٤,٧١٢	٠,٢٩٦٩			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	ذكور	٢٤٥	٥٦,٨٤٩	٦٧٠٩٦	٠,٤٢٦	١,٤٢٢	٤٩٥	٠,٠٠٠
	إناث	٢٥٢	٥٦,٠٠٨	٦,٥١٣	٠,٤١٠			
اتجاه الضبط	ذكور	٢٤٥	٨,٤٧٨	٣,٣٦٥	٠,٢١٥	- ٣,٥٠٠	٤٩٥	٠,٠٠٠
	إناث	٢٥٢	٩,٥٦٠	٣,٥٢١	٠,٢٢٢			

- **أثر الجنس على معتقدات الكفاية العامة** :

تشير نتائج جدول (٣) أن للجنس أثر على معتقدات الكفاية الذاتية(العامة)حيث بلغت قيمة ت (٣,٧٥٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠) وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث وهي على التوالي (٣١,٥، ٣٠). وهذا يعني ارتفاع معتقدات الكفاية العامة لدى الذكور والتي ترجع بطبيعة الحال إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية والأدوار الاجتماعية السائدة داخل الأسرة وعادات وتقاليد البيئة العربية .

- **أثر الجنس على معتقدات الكفاية الأكاديمية** :

تشير نتائج جدول(٣) إلى تأثير الجنس الدال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) حيث بلغت قيمة ت (١,٤٢٢) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠) وبمراجعة المتوسطات نجد أن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث وهي على التوالي(٥٦,٩، ٥٦) . وهذا يعني أن الذكور أكثر شعورا بالكفاية الذاتية الأكاديمية من الإناث.

- **أثر الجنس على اتجاه الضبط** :

تشير نتائج جدول (٣) إلى أثر الجنس الدال على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ت (- ٣,٥)، وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠). وبمراجعة المتوسطات نجد أن

درجة الذكور أقل من الإناث وهي على التوالي (٨,٥، ٩,٦). وهذا يعني أن الذكور أكثر ميلا للاتجاه الداخلي من الإناث وهذا يتفق مع الفقرتين السابقتين فكلما ارتفعت درجة الضبط الخارجي انخفضت معتقدات الكفاية الذاتية العامة والأكاديمية والعكس صحيح .

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من تخصصات مختلفة (أدبية و علمية) في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. واتجاه الضبط.

جدول إحصائي (٤) نتائج اختبار(ت)

	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	علمي	٢٠٣	٣٠,٥٧٦	٤,٦٨	٠,٣٢٨	٠,٦٩٣	٤٩٥	٠,٤٩
	أدبي	٢٩٤	٣٠,٨٦٠	٤,٣٦	٠,٢٥٤			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	علمي	٢٠٣	٥٥,٦٢٦	٦,٠٧٩	٠,٤٢٧	- ٠,٢,٢٥	٤٩٥	٠,٠٢٥
	أدبي	٢٩٤	٥٦,٩٧٣	٦,٨٩٠	٠,٤٠٢			
اتجاه الضبط	علمي	٢٠٣	٩,٦٠١	٣,٣٩٢	٠,٢٣٨	٣,٠٨	٤٩٥	٠,٠٠٢
	أدبي	٢٩٤	٨,٦٢٩	٣,٥٠	٠,٢٠٤			

- **أثر التخصص على معتقدات الكفاية الذاتية العامة**:

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (٤)إلى عدم وجود أثر للتخصص الدراسي على معتقدات الكفاية الذاتية(العامة) حيث بلغت قيمة ت(٠,٦٩٣)وهي قيمة غير دالة. وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن متوسط العلمي و الأدبي على التوالي(٣٠,٦، ٣٠,٩) وهذا يعني أن طلاب وطالبات التخصص العلمي والأدبي لديهم معتقدات شخصية عن قدراتهم متقاربة، مما يجعلهم أكثر قدرة على النجاح و الاستفادة من الفرص المتاحة لهم .

- **أثر التخصص على معتقدات الكفاية الأكاديمية**:

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (٤) إلى أثر التخصص الدراسي على معتقدات الكفاية الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ت (٠,٢,٢٥) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٢٥)، وقد كانت الفروق لصالح الأدبي حيث بلغت المتوسطات على التوالي(٥٦,٩٧، ٥٥,٦٣)، ويرجع ذلك إلى اعتقاد طلاب وطالبات التخصص الأدبي بسهوله متطلبات القسم الأدبي واعتماده على التذكر بشكل أكبر من إجراء عمليات عقلية عليا.

- **أثر التخصص على اتجاه الضبط**:

تشير نتائج اختبار (ت) بالجدول (٤) إلى أثر للتخصص الدراسي على اتجاه الضبط، حيث بلغت قيمة ت (٣,٠٨) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٢)، وقد كانت الفروق لصالح العلمي حيث بلغت المتوسطات على التوالي (٩,٦، ٨,٦٣) أي أنهم أكثر ميلا للضبط الخارجي. وتتفق هذه النتيجة مع السابقة حيث كان طلاب القسم الأدبي أكثر اعتقاداً بكفايتهم وأكثر استشعارا لقدراتهم مع الضبط وبالرغم من أن النتيجة غير متوقعة، فإن ذلك كما أسلفت قد يكون نتيجة لسهولة متطلبات الأقسام الأدبية مقارنة بالأقسام العلمية المتطلبة لإجراء عمليات عقلية عليا ومعقدة أحيانا.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من مستويات دراسية مختلفة (بكالوريوس، دبلومات، دراسات عليا) في كل من: معتقدات الكفاية العامة. ومعتقدات الكفاية الأكاديمية. واتجاه الضبط.

جدول إحصائي(٥: أ) البيانات الإحصائية لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	متغير المرحلة الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
معتقدات الكفاية العامة	بكالوريوس	٢٥٦	٢٩,٦٠	٤,٢٥	٠,٢٦٥٣
	دبلوم	١٢٣	٣١,٣٤	٤,٢١	٠,٣٧٩٤
	دراسات عليا	١١٨	٣٢,٦٠	٤,٥٨	٠,٤٢٢٠
	مجموع	٤٩٧	٣٠,٧٥	٤,٤٩	٠,٢٠١٤
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بكالوريوس	٢٥٦	١٣٠,٠٧٨	٥٣,٧٨٤	٣,٣٦١٤
	دبلوم	١٢٣	١٤٩,٥٣٧	٥٧,٣٤٧	٥,١٧٠٨
	دراسات عليا	١١٨	١٥٥,٣٦٤	٥٣,١٨٩	٤,٨٩٦٥
	مجموع	٤٩٧	١٤٠,٩٠٠	٥٥,٦٠٧	٢,٤٩٤٣
اتجاه الضبط	بكالوريوس	٢٥٦	٩,٩٣٠	٣,٤١٨	٠,٢١٣٦
	دبلوم	١٢٣	٨,٦٦٧	٣,٠٢٣	٠,٢٧٢٦
	دراسات عليا	١١٨	٧,٤٤١	٣,٤٦٥	٠,٣١٩٠
	مجموع	٤٩٧	٩,٠٢٦	٣,٤٨٤	٠,١٥٦٢

جدول إحصائي(٥: ب)نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه.

المتغيرات		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	بين المجموعات	٧٨٥,٢٥٠	٢	٣٩٢,٦٢٥	٢١,٠٤٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٢١٥,٢٩٨	٤٩٤	١٨,٦٥٤		
	المجموع	١٠٠٠٠,٥٤٧	٤٩٦			
معتقدات الكفاية الأكاديمية	بين المجموعات	٦٣٨٤٣,٤١٣	٢	٣١٩٢١,٧٠٧	١٠,٧٢٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٤٦٩٨٥٨	٤٩٤	٢٩٧٥,٤٢٢		
	المجموع	١٥٣٣٧٠٢	٤٩٦			
اتجاه الضبط	بين المجموعات	٥٢١,٥٠٨	٢	٢٦٠,٧٥٤	٢٣,٤٢٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٦٤٩٩,١٥٢	٤٩٤	١١,١٣٢		
	المجموع	٦٠٢٠,٦٦٠	٤٩٦			

جدول إحصائي(٥: ج)نتائج الاختبارات البعدية.

المتغيرات	معتقدات الكفاية العامة			معتقدات الكفاية الأكاديمية			اتجاه الضبط		
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا	بكالوريوس	دبلوم	دراسات عليا
بكالوريوس									
دبلوم	٠,٠٠١			٠,٠٠٥			٠,٠٠٣		
دراسات عليا	٠,٠٠٠	٠,٠٧٨		٠,٠٠٠	٠,٧١		٠,٠٠٠	٠,٠١٨	

- **أثر المستوى الدراسي على معتقدات الكفاية العامة** :

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول(٥: ب) أن للمستوى الدراسي أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية(العامة) وبدرجة عالية، حيث بلغت قيمة ف (٢١,٠٤٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٥: ج) نجد أن هناك كانت بين البكالوريوس من جانب والدبلوم والدراسات العليا من جانب آخر والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة

المستوى ففي حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم دالة عند مستوى(٠,٠٠) ارتفعت لتصبح دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا(٠,٠٠٠)، وبطبيعة الحال فقد كانت الفروق لصالح مرحلة الدراسات العليا، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية العامة للمستويات الثلاث كما تشير نتائج جدول (٦: أ) وذلك على التوالي (٢٩,٦٠ ، ٣١,٣٤ ، ٣٢,٦٠) ويعني ذلك ارتفاع معتقدات الكفاية لطلاب الدراسات العليا .

- **أثر المستوى الدراسي على معتقدات الكفاية الأكاديمية**:

تشير نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بالجدول(٥: ب) أن للمستوى الدراسي أثر دال على معتقدات الكفاية الذاتية (الأكاديمية) وبدرجة عالية حيث بلغت قيمة ف (١٠,٧٢٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠). وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٥: ج) نجدان هناك فروق بين البكالوريوس من جانب، والدبلوم والدراسات العليا من جانب آخر وذلك لصالح المجموعتين في الدبلوم والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، والتي لم تكن الفروق بينهما دالة . ويشير التحليل إلى ازدياد الاختلاف بزيادة المستوى ففي حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم دالة عند مستوى (٠,٠٠٥) ارتفعت لتصبح دالة بين البكالوريوس والدراسات العليا (٠,٠٠٠)، حيث بلغت متوسطات درجات معتقدات الكفاية الأكاديمية للمستويات الثلاث كما تشير نتائج جدول (٥: أ) وذلك على التوالي (١٣٠,١ ١٤٩,٥، ١٥٥,٤) وهذا يعني تمتع طالب الدراسات العليا و الدبلوم بدافعية عالية مما أدى إلى ارتفاع معتقدات الكفاية الأكاديمية المرتفعة أصلا، والتي بدورها تزيد من قوة الدافع للإنجاز.

- **أثر المستوى الدراسي على اتجاه الضبط**:

تشير نتائج جدول (٥: ب) إلى أثر المستوى الدراسي على اتجاه الضبط حيث بلغت قيمة ف (٢٣,٤٢٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٠) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفية كما هو مبين في جدول (٥: ج) تبين وجود فروق بين جميع المجموعات لصالح المستويات الأعلى، حيث تصبح أقل مما يعني اتجاههم الضبط الداخلي، ومع ذلك يمكن أن نلاحظ أن الفرق بين الفئة الأولى (البكالوريوس) والفئة الثالثة(الدراسات العليا) هي الأكثر وضوحا حيث كانت دالة عند(٠,٠٠٠) في حين كانت الفروق بين البكالوريوس والدبلوم و الدبلوم والدراسات العليا دالة عند(٠,٠٥)هذا ما يؤكد اختلاف متوسطات درجات المجموعات في اتجاه الضبط للمستويات الثلاث حيث بلغت على التوالي كما هو مبين بالجدول (٥: أ) (٩,٩٣٠، ٨,٦٦٧ ، ٧,٤٤١) وذلك دليل على التغير مع التدريج مع العمر وكلما زاد الرشد اتضحت الفروق.

- **المحور الثالث** : **علاقة الدافعية بالتحصيل** :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة التحصيل الأكاديمي للطلاب (من الجنسين) بدرجاتهم في كل من معتقدات الكفاية العامة، و معتقدات الكفاية الأكاديمية، و اتجاه الضبط.

جدول(٦): علاقة متغيرات الدراسة بالتحصيل الدراسي.

	التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي)	
	البيانات	القيم
معتقدات الكفاية العامة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	٠,٢٩٧
	دلالة معامل الارتباط	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧
معتقدات الكفاية الأكاديمية	قيمة معامل ارتباط بيرسون	٠,٢٨٩
	دلالة معامل الارتباط	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧
اتجاه الضبط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	- ٠,٢١٨
	دلالة معامل الارتباط	٠,٠٠٠
	حجم العينة	٤٩٧

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات الارتباط بين درجات كل من معتقدات الكفاية العامة ومعتقدات الكفاية الأكاديمية واتجاه الضبط بالجدول السابق رقم (٦) وجود علاقة قوية بين المتغيرات والتحصيل الدراسي حيث أظهر التحليل ما يلي:

- هناك علاقة قوية بين معتقدات الكفاية العامة والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (٠,٢٩٧) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) .
- هناك علاقة قوية بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث في المتغيرين (٠,٢٨٩) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) هذه العلاقة في الاتجاه المتوقع ذلك أن الدرجات العالية في مقياس معتقدات الكفاية الأكاديمية تعني ارتفاع التحصيل الدراسي، في حين تشير الدرجات الضعيفة إلى انخفاض التحصيل الدراسي والعكس صحيح .
- علاقة قوية سالبة بين اتجاه الضبط، والتحصيل الدراسي، حيث تبين من نتائج التحليل وجود معامل ارتباط سالب بقيمة (٠,٠٢١٨) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠) . وهذا يعني أنه كلما زاد الميل نحو الاتجاه الخارجي للضبط انخفض التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لتباين معتقدات الكفاية العامة و كل من: العمر، الجنس، التخصص، و المستوى الدراسي.

جدول(٧): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه

	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة و العمر	العمر	٣٧,٠٣٥	٢	١٨,٥١٧	٤٩,٢	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	٤,٢٣	٢	٢,١١٥	٥,٦١٥	٠,٠٠٤
	التفاعل بين العمر ومعتقدات الكفاية	٢,١٨٢	٤	٠,٥٤٦	١,٤٤٨	٠,٢١٧
معتقدات الكفاية العامة و والجنس	الجنس	٥,٨٩٧	١	٥,٨٩٧	١٢,٤٨٧	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	٢٠,١٥١	٢	١٠,٠٧٦	٢١,٣٣٧	٠,٠٠٠
	تفاعل الجنس ومعتقدات الكفاية	٠,٢٤٠	٢	٠,١٢٠	٠,٢٥٤	٠,٧٧٦
معتقدات الكفاية العامة و التخصص	التخصص	١٠,٩٠٢	١	١٠,٩٠٢	٢٣,٢٤٨	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	١٤,٠٧٩	٢	٧,٠٣٩	١٥,٠١١	٠,٠٠٠
	تفاعل التخصص ومعتقدات الكفاية	٤,١٩٧	٢	٢,٠٩٨	٤,٤٧٥	٠,٠١٢
معتقدات الكفاية العامة و المستوى الدراسي	المستوى الدراسي	٦٦,٠١٨	٢	٣٣,٠٠٩	١١٠,٥١١	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية العامة	٤,٩٤٠	٢	٢,٤٧٠	٨,٢٧٠	٠,٠٠٠
	تفاعل المستوى ومعتقدات الكفاية	٠,٨٦٦	٤	٠,٢١٦	٠,٧٢٥	٠,٥٧٥

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والعمر**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٧) إلى التأثير الأساسي لمتغير العمر على التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (٤٩,٢) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) وهذا يعني أن هناك فروقا في التحصيل تبعا للعمر. كما تبين وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٥,٦١٥) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٤)، وهو ما يعني وجود فروق في التحصيل تبعا لمعتقدات الكفاية العامة. إلا أن النتيجة لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والعمر لا يؤثر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١,٤٤٨) وهي قيمة غير دالة (٠,٢١٧).

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والجنس**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول(٧)إلى التأثير الأساس لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٢١,٣٣٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، ويعني أن هناك فروق في التحصيل تبعا لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٢,٤٨٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠). إلا أن النتيجة لم تظهر أثرا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والجنس على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٠,٢٥٤) وهي قيمة غير دالة (٠,٢٥٤).

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والتخصص**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٧)إلى التأثير الأساس لمتغير التخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف(٢٣,٢٤٨) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠). ويعني أن هناك فروقا في التحصيل الدراسي تبعا لمتغيرالتخصص. كما تبين أيضا من خلال النتائج الموضحة في جدول(٧) وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٥,٠١١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠). كما تبين وجود أثر دال إحصائيا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٤,٤٧٥)، وهي قيمة دالة عند (٠,٠١٢)، مما يعني وجود فروق في التحصيل ترجع لتفاعل المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إلى قناعات طلاب التخصص العلمي والأدبي بما يمتلكونه من قدرات وإمكانات بالإضافة إلى أنهم يسعون لتحقيق أهدافهم.

- **تفاعل معتقدات الكفاية العامة والمستوى الدراسي**:

تشير نتائج تحليل التغاير كما هو مبين في جدول(٧) إلى وجود تأثير أساسي دال للمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١١٠,٥) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠)، كما تبين أيضا وجود تأثير أساسي دال لمعتقدات الكفاية العامة على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٨,٢٧٠) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، إلا أن النتيجة لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين معتقدات الكفاية العامة والمستوى الدراسي لا يؤثر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٠,٧٢٥) ، وهي قيمة غير دالة عند(٠,٥٧٥).

يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا تباين معتقدات الكفاية الأكاديمية و كل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

جدول(٨): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية الأكاديمية و العمر	العمر	٣٧,٠٧٦	٢	١٨,٥٤	٤٨,٩	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	١,٧٦٨	٢	٠,٨٨	٢,٣٣	٠,٠٩٨
	التفاعل بين العمر ومعتقدات الكفاية	٢,٩٤٥	٤	٠,٧٤	١,٩٤	٠,١٠٢
معتقدات الكفاية الأكاديمية والجنس	الجنس	١,٨	١	١,٨٥	٣,٨٣	٠,٠٥
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	١٥,٠٣٥	٢	٧,٥٢	١٥,٥٧	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنس ومعتقدات الكفاية	١,٨٦٧	٢	٠,٩٣	١,٩٣	٠,١٤٦
معتقدات الكفاية الأكاديمية والتخصص	التخصص	١٣,٩٤	١	٦,٩٦٩	١٤,٨٤	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	٣,٧٦	٢	٣,٧٦١	٨,٠١	٠,٠٠٥
	التفاعل بين التخصص ومعتقدات الكفاية	٤,٧٥	٢	٢,٣٧٥	٥,١	٠,٠٠٧
معتقدات الكفاية الأكاديمية والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	٦٤,٦٩	٢	٣٢,٣٤	١٠٨,٨	٠,٠٠٠
	معتقدات الكفاية الأكاديمية	٥,٦٣٤	٢	٢,٨١	٩,٤٧	٠,٠٠٠
	التفاعل بين المستوى ومعتقدات الكفاية	٢,١٤٠	٤	٠,٥٤	١,٨٠	٠,٢١٧

- **تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع العمر**:

تشير نتائج تحليل التغاير كما هو مبين في جدول (٨) إلى تأثير العمر الدال على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمةٍ ف(٤٨,٩) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا أساسا دالا لتباين معتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف(٢,٣٣) وهي قيمة غير دالة (٠,٠٩٨)، إلا أن هذا لا ينفي علاقة مشاعر الكفاية الأكاديمية بالتحصيل الدراسي، كما أظهرت معاملات الارتباط المشار إليها في الفرضية السادسة. كما لم تظهر النتائج وجود أثر دال للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والعمر على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١,٩٤) وهي قيمة غير دالة(٠,١٠٢) .

- **تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع الجنس**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨) إلى أن هناك تأثير أساس لمتغير الجنس على التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (٣,٨٣) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٥)، كما تبين وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١٥,٥٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، إلا أن النتائج لم تظهر أثر للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والجنس لا يؤثر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١,٩٣) وهي قيمة غير دالة عند(٠,١٤٦).

- **تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع التخصص**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٨) إلى عدم وجود تأثير دال للتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف

(١٤,٨٤) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠) . كما تبين وجود تأثير أساسي لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٨,٠١) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٥)كما تبين وجود اثر دال للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والتخصص على التحصيل حيث بلغت قيمة ف(٥,١)، وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٥) مما يعني وجود فروق في التحصيل نتيجة تفاعل المتغيرين. ويمكن تفسير ذلك إلى اختيار الطلاب والطالبات للتخصص الدراسي المناسب المعتمد على ما لديهم من قدرات وهذا بدوره يلعب دورا كبيرا في التنبؤ بإنجاز أكاديمي، بالإضافة إلى تمتع طلاب التخصصين بقدرات تمكنهم من التحدي وتخطي العقبات والصعاب.

- **تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية مع المستوى الدراسي**:

تشير نتائج تحليل التغاير كما هو مبين في جدول (٨) إلى وجود تأثير أساس لمتغير المستوى الدراسي على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١٠٨,٨) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠)، كما تبين وجود تأثير أساس لمعتقدات الكفاية الأكاديمية على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٩,٧٤) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا للتفاعل بين معتقدات الكفاية الأكاديمية والمستوى الدراسي على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١,٨٠) وهي قيمة غير دالة عند(٠,٢١٧) .

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا لاختلاف مستويات اتجاه الضبط وكل من: العمر، الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي.

جدول(٩): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
اتجاه الضبط و العمر	العمر	١٧,٢٤	٢	٨,٦٢	٢٢,٠٨٢	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	٢,٠٢٣	٢	١٠,٠١	٢,٥٩	٠,٠٧
	التفاعل بين العمر و اتجاه الضبط	٢,٥٤٥	٤	٠,٦٤	١,٦٣	٠,١٦٥
اتجاه الضبط والجنس	الجنس	٧,٩٦٨	١	٧,٩٧	١٦,١٢	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	١٠,١٤	٢	٥,٠٧	١٠,٢٦	٠,٠٠٠
	التفاعل بين الجنس و اتجاه الضبط	٢,١٣	٢	١,٠٧	٢,١٦	٠,١١٧
اتجاه الضبط والتخصص	التخصص	١١,٦٨	١	١١,٧	٢٤,١	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	٣,٨٠٣	٢	١,٩	٣,٩	٠,٠٢٠
	التفاعل بين التخصص و اتجاه الضبط	٦,١٨	٢	٣,١	٦,٤	٠,٠٠٢
اتجاه الضبط والمستوى الدراسي	المستوى الدراسي	٥١,٠٢٣	٢	٢٥,٥	٨١,٤	٠,٠٠٠
	اتجاه الضبط	٠,١٦٥	٢	٠,٠٨	٠,٢٦	٠,٧٦٨
	التفاعل بين المستوى و اتجاه الضبط	٠,١٧	٤	٠,٠٤	٠,١٣	٠,٩٧٠

- **تفاعل اتجاه الضبط مع العمر** :

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٩) إلى أثر العمر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٢٢,٠٨) وهي قيمة دالة عند(٠,٠٠٠). إلا أن النتائج تشير إلى عدم دلالة أثر اتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف(٢,٥٩) وهي قيمة غير دالة عند (٠,٠٧) كما تشير إلى عدم وجود اثر دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والعمر على التحصيل، حيث بلغت قيمة ف(١,٦٣) وهي قيمة غير دالة.

- **تفاعل اتجاه الضبط مع الجنس**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٩) أثر الجنس دال على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٦,١٢) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، وأثر اتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (١٠,٢٦) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، إلا أن النتائج لم تظهر أثرا دالا للتفاعل بين اتجاه الضبط والجنس على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٢,١٦) وهي قيمة غير دالة.

- **تفاعل اتجاه الضبط مع التخصص**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول (٩) إلى أثر التخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٢٤,١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، وأيضا إلى أثر اتجاه الضبط على التحصيل خبث بلغت قيمة ف (٣,٩) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٢٠). كما تشير إلى وجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والتخصص على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٦,٤) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٢).

- **تفاعل اتجاه الضبط مع المستوى الدراسي**:

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول(٩) أن لمتغير المستوى الدراسي أثر على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٨١,٤) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠)، في حين لا نجد تأثير لاتجاه الضبط على التحصيل حيث بلغت قيمة ف (٠,٢٦) وهي قيمة غير دالة . كما تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين اتجاه الضبط والمستوى الدراسي على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٠,١٣) وهي قيمة غير دالة. ويدل ذلك على الفروق في المستويات الدراسية لصالح المستوى الأكبر (الدراسات العليا).

. يوجد تباين ذا دلالة إحصائية في درجة التحصيل تبعا تباين معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية و اتجاه الضبط.

جدول(١٠): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه .

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
معتقدات الكفاية العامة	٥,٤٢	٢	٢,٧١	٥,٨١	٠,٠٠٣
معتقدات الكفاية الأكاديمية	٤,٣	٢	٢,١٥	٤,٦١	٠,٠١
اتجاه الضبط	٠,٤٤	٢	٠,٢٢	٠,٤٧	٠,٦
اثر تفاعل معتقدات الكفاية العمة و معتقدات الكفاية الأكاديمية	١,٦٤	٢	٠,٥٥	١,١٧	٠,٣
اثر تفاعل معتقدات الكفاية العمة و اتجاه الضبط	٢,١٧	٤	٠,٥٤	١,١٧	٠,٣
اثر تفاعل معتقدات الكفاية الأكاديمية و اتجاه الضبط	٢,٢٨	٤	٠,٥٧	١,٢٢	٠,٣
اثر تفاعل معتقدات الكفاية العامة و الأكاديمية و اتجاه الضبط	٤,٠٧	٣	١,٣٦	٢,٩١	٠,٠٣٤

- **أثر التفاعل بين الأبعاد الدافعية على التحصيل** :

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين في جدول(١٠) إلى تأكيد الفروق بين المجموعات على التحصيل الدراسي وذلك تبعا لمستوى

معتقدات الكفاية العامة حيث بلغت قيمة ف (٥,٨١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٣)، وأيضا تبعا لمستويات معتقدات الكفاية الأكاديمية حيث بلغت قيمة ف (٤,٦١) وهي قيمة دالة عند (٠,٠١)، إلا أن النتائج لم تظهرا فروقا أساسية في هذا المجال راجعة للاختلاف في مستويات اتجاه الضبط. وبالنظر إلى جميع التفاعلات بين هذه المتغيرات نجد أن جميع التفاعلات الثنائية غير دالة ، في حين تبين أثر التفاعل بين المتغيرات الثلاثة عند مستوى(٠,٠٣٤).

- **توصيات الدراسة** :

من منطلق ما توصلت إليه الدراسة الحالية، فإن الباحثة تقدم التوصيات التالية بشكل مختصر معتقدة أنها تفضي إلى ما بدأت الحديث به.

١. على الآباء والمربين بمن فيهم أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي دعم مشاعر الكفاية في أبنائهم وطلابهم من الجنسين دون تفريق وبشكل مستمر من الطفولة إلى الرشد، ومساعدتهم على الاستقلالية وإبداء الرأي واحترام وجهات نظرهم.

٢. تقبل الآباء والمربين الأخطاء وربطها بشكل أكبر بضعف الجهد الذي يمكن تغييره بدلا من ربطها بالكفاية.

٣. تعويد الأبناء من الجنسين تقبل الأخطاء بواقعية، والعمل على ربط الإخفاقات بقلة الجهد الذي يمكن مضاعفته لتلافيه مستقبلا، عوضا عن ربطها بضعف القدرة، أو صعوبة المشكلات، أو عدم وجود الحظ الكافي، أو عدم الحصول على مساعدات. ذلك أن تعويدهم على تقبل مبدأ الجهد يمكن أن يعوض اعتدالية القدرة. فقيمة العمل هذه واحترام الكفاح، يؤدي بالضرورة إلى إنجاز أفضل وهو ما يقود إلى دعم معتقدات الكفاية والتوجه الداخلي للضبط.

٤. بما أن الطالب يعتبر محور العملية التربوية والتعليمية لابد من بث الثقة في نفسه عن طريق تقديم التعزيز والتشجيع المستمر رغبة منهم في الوصول إلى معايير عالية في الإنجاز.

٥. زيادة الاهتمام بالطلاب أو الطالبات الأقل شعوراً بالكفاية أو الأكثر توجهاً للضبط الخارجي الناتج عن التعامل الأسري.

٦. إن كثيرا مما سبق لايمكن أن يتحقق إلا بتحقيق النمو الصحيح للمؤسسات التعليمية والمربين فيها، وذلك من خلال.

- إيجاد بيئات تربوية و تعليمية من شأنها أن تساهم في بناء مهارات معرفية ترتكز على معتقدات الكفاية عالية لدى المعلمين والمعلمات تمكنهم من دفع طلابهم وطالباتهم إلى إنجاز أكاديمي عالٍ وتحسين نموهم المعرفي.
- إعداد برنامج تربوي إرشادي للمعلمين والمعلمات بمن فيهم أعضاء هيئات التدريس بالجامعة لتوعيتهم بأهمية معتقدات الكفاية، واتجاه الضبط بهدف الارتفاع بمستوى التعليم في المملكة. إن من يجهل مثل

هذه الحقائق حتى من أساتذة الجامعات لا يتورع عن تحويل المحاضرات إلى ساعة من تصيد الأخطاء.

- مساهمة المؤسسات الأخرى وخاصة الإعلامية في توجيه الآباء والأمهات وتزويدهم بمهارات التربية الصحية للأبناء.

• أولاً : قائمة المراجع العربية :

١. إبراهيم، عبد الله سليمان، وعبد الحميد، محمد نبيل (١٩٩٤م). العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة علم النفس. العدد ٣٠: ٣٨ - ٥٨ .

٢. أبو مرق، جمال زكي (١٩٩٩م). مركز التحكم وعلاقته بمتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في بعض المدارس الأهلية والحكومية في مكة المكرمة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد ١٥: ١- ٣٢.

٣. أبو مسلم، محمود أحمد (١٩٨٩م). السيادة النصفية ووجهة التحكم الداخلي – الخارجي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، العدد ١٩: ٢٦٤- ٢٩٢.

٤. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٤م أ). مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

٥. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٦م ب). مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٦. الباسط، عبد العزيز محمود (١٩٩٢م). علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٢، العدد ٤: ٥٤٩- ٥٧٥.

٧. باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة (١٩٩٩م). الدافعية نظريات وتطبيقات، ط١، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٨. جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٩٦م). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. مجلة دراسات. المجلد ٢٣، العدد ٢: ٣٥٨- ٣٧٨.

٩. الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٦م). التحصيل الدراسي، دراساته. نظرياته. واقعه. والعوامل المؤثرة فيه. الرياض: الدار الصولتية.

١٠. حمدان، محمد زياد (١٩٩٦م أ). التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل حلول. دمشق: دار التربية الحديثة.

١١. حمدان، محمد زياد (٢٠٠١م ب). تقييم التحصيل اختباراته، واجراءاته، وتوجيهه للتربية المدرسية. دمشق: دار التربية الحديثة.

١٢. الخطيب، سميرة محمد عمر (١٩٩٦م). دافع الإنجاز وعلاقته بتأكيد الذات والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جدة.

١٣. خلف الله، زينب عبد اللطيف (١٩٩٣م). مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مرحلة الطلبة الثانوية. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٣، العدد ٣: ٣٩٧- ٤١١.

١٤. الدسوقي، محمد أحمد (١٩٨٤م). العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. رسالة التربية، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة: ١٦٥- ٢٠٦.

١٥. رضوان، فوقية حسن عبد الحميد، وخليل، نجوى شعبان (١٩٩٥م). أسباب التدخين كما يدركها المدخن وغير المدخن وعلاقتها بكل من تقدير الذات وموضع الضبط. مجلة دراسات نفسية، المجلد ٥، العدد ٢: ٢٦٥- ٣٠٠.

١٦. رضوان، سامر جميل (١٩٩٧م). توقعات الكفاءة الذاتية " البناء النظري والقياس ". مجلة شؤون اجتماعية، الشارقة، السنة الرابعة عشر، العدد ٥٥: ٢٥- ٥١.

١٧. زايد، محمد نبيل (٢٠٠٣م). الدافعية والتعلم. ط١، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

١٨. الزهراني، أحمد بن خميس بن سعيد (١٩٨٩م). وجهة الضبط ومفهوم الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية المطورة في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٩. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦م). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. ط١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢٠. زيدان، الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٩٧م). علاقة موضع الضبط بالدوافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١١؛ العدد ٤٢: ٢٢٧- ٢٥٢.

٢١. الصافي، عبد الله بن طه (٢٠٠٠م). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز: دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمدينة أبها. مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد ١٢، العدد ٢: ٨٠- ١٠٦.

٢٢. الصفطي، مصطفى محمد (١٩٩٢م). موضع الضبط (الداخلي – الخارجي) وعلاقته بالاختيار الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٥، العدد ١: ٢٦٤- ٣٤٥.

٢٣. العرابي، حكمت (١٩٩٥م). علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية: دراسة ميدانية، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد ٧: ١٣٣- ١٦٢.

٢٤. الغول، أحمد عبد المنعم (١٩٩٣م). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط.

٢٥. فايد، حسين علي محمد (١٩٩٧م). وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المواد. مجلة علم النفس، العدد ٤٢: ١٤٢- ١٥٥.

٢٦. قطامي، نايفة (١٩٩٤م). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة. مجلة دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١١، العدد ٤.

٢٧. كامل، مصطفى محمد، والصافي، عبد الله طه (١٩٩٥م). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، المجلد ٧: ٢٧٥- ٣١٢.

٢٨. آل ناجي، محمد عبد الله (٢٠٠٢م). دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلاب الجامعة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق، المجلد ١، العدد ١: ٩- ٤٤.

٢٩. المتولي، محمد نبيه بدير (١٩٩٠م). وجهة الضبط الداخلي – الخارجي وعلاقتها بأساليب الاستجابات المتطرفة – المعتدلة لدى الجنسين، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، المجلد ١، العدد ١٣: ٢٠٧- ٢٤١.

٣٠. محمد، عزت عبد الحميد (١٩٩٨م). النموذج البنائي لفعالية الذات في البحث وبيئة التدريس على البحث والاتجاهات نحوه لدى طلاب الدبلوم الخاصة والدكتوراه. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد ٨، العدد ٢١: ٢٥- ٦٦.

٣١. موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٩١م). كراسة تعليمات اختبار مركز التحكم للأطفال. ط٤، القاهرة: النهضة المصرية.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Anderson, A. et al. (2005). Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? Educational Psychology, Vol. 25, No. 5: 517-535.

2. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, No. 4: 71-81.

3. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.

4. Cassidy, S. and Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, Self-report proficiency, and academic achievement higher education. Educational Psychology, Vol. 20, No. 3: 307-322.

5. Chase, M. A. (1998). Sources of Self-Efficacy in Physical Education and Sport. Journal of Teaching in Physical Education., 8: 76-89.

6. Chen, G. et al. (2001). Validation of anew General Self- efficacy scale. Organizational research Methods, Vol. 4, No. 1: 62-38.

7. Chubb, N. H. et al. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. Adolescence. Vol. 32: 113-29.

8. Gardiner M. et al. (1997). The Manipulation and Measurement of Task-specific Memory Self-Efficacy in Younger and Older Adults. National Journal of Behavioral Development,21,2:209–227

9. Judge, T. A. et al. (2002). Are Measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy Indicators of a Common Core Construct? Journal of Personality and Social Psychology; Vol. 83, No.3: 693-710.

10. Lane, J., and Lone, A. (2001). Self-efficacy and academic performance . Social. behavior and personality. Vol. 29, No. 7: 687-694.

11. Manktelow, S. R. (1996). Gender differences in adolescent self-efficacy in sport. M.Sc. Thesis. Lakehead University (Canada). Dissertation abstracts.

http://proquest.umi.com/pqdweb?did=733603351&sid=9&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

12. Miller C. A. et al. (2000). Locus of control and at-risk Youth: A comparison of regular. education high school students and students in alternative schools. Education, Vol. 123, No. 3: 248-551.

13. Minzi , M. (1990). Age changes in children's belief of internal and external control. The Journal of Genetic Psychology. 152, 2: 217-224

14. Multon, K. D. et al. (1991). Relation of Self-efficacy beliefs to academic Outcomes: A meta-analytic investigation. Journal of Counseling psychology, Vol. 38: 30-38.

15. Nunn, G. et al. (1993). Locus of control and school performance: Some implication for teachers, Education, Vol.113,No.4:636-640.

16. Pajares, F. (1999). personal Factors affecting The generality of academic Self-efficacy Judgments: Gender. ethnicity and relative expertise. Journal of Experimental Education. Vol. 67, No. 4: 315-332.

17. Pajares, F. et al. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50-61

18. Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for internal locus of control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1: Whole No. 60.

19. Sherman, A. C. (1991).The impact of gender on the relationship of locus-of-control to mental health indicators. Ph. D. dissertation. The University of Tennessee. Dissertation abstracts.

http://proquest.umi.com/pqdweb?did=745702281&sid=1&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

20. Schunk, D. H., and Pajares, F. (2004). The development of academic Self- efficacy. in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press.

21. Vrugt, A. et al. (2002). Goal orientations, perceived Self-efficacy and study results amongst beginners and advanced students. British Journal of Educational psychology. 72: 385-397.

22. wood, R. E., and Locke, E. A., (1987). Academic Self-efficacy Questionnaire.

23. Wu, A. M. S. et al. (2004). Self-efficacy, health locus of control, and psychological distress in elderly Chinese women with chronic illnesses. Aging and Mental Health; Jan2004, Vol. 8 Issue 1, p21-28.

24. Young, S. P. and Uichol, K. (1998). Locus of control attibutional style, and academic achievement: a comparative analysis of Korean –Chinese, and Chinese students. Asian Journal of social psychology, 1: 191-208.

Research:7

Psychological effects of administrative detention on Palestinians

Omar Remawi, PhD
Assistant Professor
Psychology department,
Alquds university, Jerusalem

Taisir Abdallah, PhD
Professor of psychology
Psychology department
Alquds university, Jerusalem

Psychological effects of administrative detention on Palestinians

Omar Remawi, PhD
Assistant Professor
Psychology department,
Alquds university, Jerusalem

Taisir Abdallah, PhD
Professor of psychology
Psychology department
Alquds university, Jerusalem

Abstract

This study tackles and monitors the psychological effects of administrative detention resulting from different severe trauma's responses in certain circumstances and situations of prisoners' experience. Administrative detainees are an important sector of the Palestinian society, who struggled and sacrificed their best years of lives behind bars. Therefore, they should not be forgotten and we must shed light on this important experience.

Falling in captivity is one of the most traumatic situations in man's experience, with varying pressure and consequences, depending on the culture and ideology of the capturer, and the prisoner's himself. There are many psychological, mental, and physical changes and effects resulting from this experience.

The importance of this study stems from the need to raise and highlight this matter. Additionally, it aims at launching local, regional and international media and legal campaigns, in order to put an end to such acts and policies that violate basic human rights of Palestinians.

The research is a "Case Study" of a group of five administrative detention prisoners, who were recently released and showed acceptance and cooperation to participate and to be interviewed.

Data that was collected from five administrative prisoners show that all imprisonment stages were difficult, but the hardest of all was the one that precedes release. It shows that it has always been accompanied by fear of extension or renewal of imprisonment term(s), and worries about the family who impatiently awaits their release.

Results from the study indicate that administrative detainees suffer from the arrest trauma, accompanied by depression and apprehension. In addition, it also reveals physical, psychological, psychosomatic symptoms and weight loss due to medical negligence.

With regard to psychological reflections of the arrest process on administrative detainees, it is well known that the moment of falling into capture is in itself a sudden traumatic event with Long-term psychological effects that lasts even after the prisoner's release.

The element of surprise stimulates fear, tension, anxiety, amazement, denial and other physiological symptoms such as tremor, sweating and tachycardia. It also leads to other social consequences such as the prisoner's questioning his family's reaction to his arrest, fear and worries of their reactions, and other questions regarding the way they will live and cope with the fact of his being absent. The administrative prisoner also endeavors an internal self conflict inflamed by questions regarding reasons of his arrest, expected charges, and methods of interrogation.

Based on the findings of the study, the following recommendations were suggested:

- *The need to conduct medical examinations on administrative detainees following their release, to examine the effect of detention on their physical state.*
- *The importance of psychological and social care of administrative detainees.*
- *The need to establish a specialized research center that investigates administrative detention and torture and its consequences with regard to the international humanitarian law and other binding laws.*

Key Words: *Administrative detention, secret file, Trauma, Palestine.*

Introduction:

Falling in captivity is one of the most traumatic situations in man's experience that varies in pressure and consequences, depending on the culture and ideology of the capturer, and the prisoner's himself. There are many psychological, mental, and physical changes and effects that result from this experience (Ezzat, 1996).

The process of arrest is a psychology of war exercised by the colonial power world wide. France, Britain, America and the Zionist state were the most known states that carry out this systematic, intended strategy which reflects itself in the following measures:

- *Restricting the personal freedom of an individual or a group, by keeping them locked behind bars.*

- *Breaking the steadfastness, moral and will of the detainee, hoping that by practicing some psychological pressure like isolation, segregation, torture and prevention of interaction with others, the prisoner would regret his deeds.*
- *Extension of the administrative term is one of the most harming methods used by the occupying authorities to increase the suffering and harassment of prisoners and their families. Once the term of administrative detention is over and the detainee starts the countdown of his ordeal, the related authorities extend the term for two or three times, without prosecuting or pressing charges of any kind.*

Administrative detention is becoming a threat to all Palestinians. The fact that you are a Palestinian means that, at any moment, you might be targeted by administrative detention that is considered, by human right's laws and conventions, the most aggressive violation of human rights.

Depending on this measure, a prisoner is subject to administrative detention without charge or trial for periods ranging from three months to six months, with the possibility of renewal for a number of times at the discretion of the Israeli judge who usually bids by the will of the Israeli intelligence service. In such a case, the prisoner is denied the right to due process, s/he nor his/her attorney are given access to the file or any details regarding the reasons of the arrest or the kind of charges, which means that s/he is deprived of the right of defendants to state their case, and the presumption of innocence.

Interviews with the administrative detainees showed clearly that most of them received extension orders of their terms, for at least once or twice, under the pretext that they are "a threat to the security of the state", with no details mentioned about the nature of such "danger". Instead, the Israeli authorities claim to have "a secret file" against the prisoner, but never allow him or his attorney to study the evidence, making extension of the administrative term inevitable in such cases.

The study deals with administrative detention, a procedure or an order issued by the governing bodies of Israel related to the Israeli-Palestinian conflict, and argue that "the accused is guilty until proven innocent". This kind of procedure does not depend on a proven charge or clear evidence or a specified period, but rather on confidential information.

Based on such practices, some prisoners under administrative detention terms in fact endure psychological disorder after being

released. Among the most common forms are psychosomatic (psychological-physical) disorders, depression, anxiety, problems of compatibility, drug abuse, and family problems. There are also factors that have an essential role in bringing about these disorders, including family unity and absence of social support after being released from prison (Ezzat, 1996).

The history of administrative detention in occupied Palestine goes back to the year 1945, when it was enacted by the British occupying government. They used it to detain a number of Palestinian militants, without prosecuting them, under the pretext of lack of sufficient evidence to prove them guilty. The Israeli occupation authorities inherited many measures of repression and abuse, from the British authorities, which were used latter against the Palestinians (Al-Haq Annual Report, 2008).

This law was also used by a number of colonial powers to combat activists who seek freedom of their country and their people. Nonetheless, its implementation has stopped after the end of the colonial era. Today, the Israeli authorities are the only recognized state who widely apply administrative detention, especially after the fall of the apartheid rule in South Africa.

With the beginning of the first Palestinian uprising (Intifada) on December 1987, occupation authority's decision-making circles have stepped up with the use of this measure, and they no longer felt satisfied with six months, the alleged administrative detention term, thus allowing the specialized levels to renew the administrative detention term for more than once. The authorities in the United States also began to use this kind of detention after the eleventh of September of 2001 events.(Al-Haq Annual Report, 2008).

Important to mention here that the Israeli intelligence services resort to apply administrative detention in the following cases:

- *This form of detention is considered an alternative to imprisonment in cases when the Israeli security authorities do not have satisfying conviction evidence, but, at the same time, wishes to punish an individual.*
- *Administrative detention of Palestinians is often caused by receiving some information that they wish to keep the identity of its source uncovered, by not following due-process that might jeopardize their source of information.*
- *The desire to get rid of Palestinians seen as leaders of high charisma, or simply because they represent a threat to the state's*

security in hard times, with no available conviction evidence to prosecute them.

- *The wish to lead the Palestinian detainee into a state of confusion and frustration by targeting his freedom with repeated detention and extension of imprisonment terms, hoping that this will negatively affect his activity outside the prison.*
- *Double the harm and economic damage to Palestinian detainees and their families.*
- *For political reasons. A good example what happened during the great campaign of arrests, which included thousands of Palestinians following the swarming over of areas of the Palestinian autonomy in the mid of March 2002. Thousands of Palestinians were put under administrative detention to:*
  - ***a)*** *Satisfy and convince the Israeli public of the usefulness and success of their military campaign then named "Operation Defensive Shield" against Palestinians.*
  - ***b)*** *To take detainees as a means of pressure in the hand of the Israeli government and to use them in any negotiations with the Palestinians (Fouad Khuffash et al., 2008).*

The administrative detention is usually authorized by an order of the military commander of the area. People taken to administrative detention are considered, nearly, the most sector that receive sympathy and respect among the Palestinian people, since they spent most of their youth and fruitful years in the occupiers' prisons and were administratively re-arrested in fear that they would renew their political activities.

The Trial of the administrative prisoners is held in a closed Israeli military court, where no member of the family is allowed to attend. The court is held in the presence of only the detainee, his attorney, the judge, the military prosecutor, and is some cases, representatives of the intelligence. Such trail is considered and seen as a denial of the detainee's right to a public trial, as guaranteed by article 14 (1) of the International Covenant on Civil and Political Rights "The right to public trial" (Al-Haq, Annual Report, 2008).

Usually, the judge's decision is read as follows:

"In front of me is new and qualitative intelligence information that demonstrates the fear of a definite threat to the security of the region if the detainee is released. The information, as well, show his involvement in new activities supporting terrorism, which constitute a danger to the security of both the region and the public. I think that a period of four

months is sufficient to thwart the threat to the region, and I assure, here, that this reduction of his imprisonment's term is not substantial but comes in order to examine his file again; therefore I approve the warrant and the period in question".

Usually, the information the judge refers to is considered in the form of "File/Files" that are kept away from the detainee attorney.

For Example, the "Secret File" is a cover brought by the Israeli General prosecution and the General Security Service "the Shin Bet"; in order to justify administrative detention or its extension for several times. The Israeli military courts, in general, and the Supreme Court present it as a judicial cover instead of disclosing confidential material, following the appeal of administrative detainees.

"The Wicked File" as called among Palestinian prisoners, is also sometimes known by its red color, as an indication that the prisoner is of a "dangerous type". In this file, the "Shin Bet" collects intelligence information about the detainee, which mostly consists of reports of collaborators working for the Israeli intelligence. These "confidential" reports implicate that the detainee is involved in hostile activities against the Israeli general security.

The administrative detainees are also faced with big charges, which, when heard, suggest that they will never be released from prison. This intended horror and exaggeration of charges lead to frustration among detainees who might be accused of being militant activists in military wings or movements, and that the Israelis have information indicating that they are dangerous to the security of the region. They might also tell them that they would spend long years of imprisonment without trial, and that they might stay twice as long as the time in case they plead guilty. The Israeli general prosecution exercises the role of the investigator at each extension of term, where he bargains with the detainee, whether s/he pleads guilty or s/he receives a renewal of his administrative detention term. There are many examples of prisoners who spent more than 8 years in repeated administrative extensions of terms (Khuffash et al., 2008).

Most of the administrative prisoners are subjected to difficult living conditions where they are being held in a number of prisons including the Negev Desert Prison, Ofer, Megiddo, Nissan and Ramleh Prison. Most prisoners live in crowded tents that never provide safe shelter from heat or cold. They are provided with meals that lack quantity and

quality, they are not even supplied with their needs of clothing, and they suffer from medical neglect and their families are prevented from visiting them under the pretext of security. Although the Israeli law guarantees them the right to two visits per month, prisoners are deprived from seeing their sons, their wives and their parents. In short, administrative prisoners are deprived from many rights guaranteed by the international conventions that deal with the prisoners' detention conditions.

There are three courts for administrative detention; the first is Ofer's Military Court, located near the city of Ramallah. The second is the Negev Military Court, located near the Negev deserts prison; and the third is the Supreme Court of Justice and its headquarter is in the city of Jerusalem. It should be noted here that the prison's authority may, sometimes, deliberately move the prisoner to another court that is far away from his place of detention in order to increase his agony. For example, when the day of trail approaches, a prisoner's file detained in the Negev Deserts Prison is transferred to the Court of Ofer near the city of Ramallah, meaning transferring the prisoner from the south to the and causing a lot of suffering to the prisoner who had to travel long way and is transported hands and legs cuffed in a bus of poor conditions with iron seats (Mandela Foundation, 1995).

The verdict in any case ends with the end of the term leading to the release of the prisoner. In administrative detention, things are totally different, since it is extendable, and the detainee might be notified of an extension of term at the very last moment of his previous term; for example, while farewell his friends, or ascending the bus, or even at the moment he reaches his family outside the prison's walls. (Khuffash et al., 2008).

Problem of the Study:

The problem of the study is viewed in light of the findings of previous studies that dealt with prisoner's torture experience and its effects, especially on administrative detainees, whose character, feelings and behavior are shaped by it. The background shows that there is a need for such a study to investigate the challenges of detention and its negative consequences - if any - and to develop its positive outcome - if any - especially in light of the current Palestinian situation, where many youth and children were/are still going through the detention experience.

Questions of the Study:

- *What are the long-term effects of administrative detention, used by the Israeli occupation, on Palestinians?*
- *What are the long-term psychological and physical effects of administrative detention on detainees interrogated by the Israelis, in relation to physical and psychological chronic illnesses?*
- *What are the negative effects of administrative detention on the moral of administrative detainees?*

Importance of the Study:

The importance of this study stems from the need to identify, raise and highlight the issue of administrative detention, in local, regional and international media, and in legal campaigns, in order to put an end to these acts and policies that violate basic human rights against the Palestinians people.

Because administrative detention is seen as an international crime, it should be condemned by all means. It is hard to accept the fact that Palestinians are being arrested and detained for mere suspicion without charges, and under the cover of preventing future threat. The implications and psychological impact of detention, which may exist for many years, are not only limited to the prisoner himself; but affects his family, his relatives, beloved ones and the society at large.

Previous Studies:

Many researchers have tried to study the impact of detention of prisoner. Sutker suggested that there is a difference exists between veterans of the Korean War fighters who had been in captivity, and those who were never arrested. Whereas, the two groups are equal in terms of general background and personal characteristics; yet, prisoners' of war cognitive, emotional, and behavioral functions were permanently fixed, compared to that of the other group of veterans who did not fall in captivity (Sutker et al., 1991).

Other studies discussed two important issues linked to the effects of falling in captivity. The first is the psychological and illness symptoms disclosed after the liberation of prisoners. The second is the issue of sustainability of these symptoms.

Other studies revealed that symptoms of Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) had lasted for forty years among former prisoners of war, who have been involved in different military acts. Results indicated that 67% to 85% of the prisoners of World War II suffered from these

disorders after returning home (Atkinson et al., 1984). On the other hand, prisoners of the Japanese camps suffered from severe and violent symptoms more than the rest of the prisoners of World War II (Query et al., 1986). Prisoners of the battles of the Pacific (Pacific Field) also kept complaining of deep depression (Miller et al., 1992).

A study by Rahe (1988) pointed out that circulatory system disorders, diseases related to gastrointestinal system and other problems of the reproductive system, were among the hostages and prisoners of war in particular, and were largely influenced by anxiety. The study also recommended that anxiety associated with severe pressure must be treated early in order to protect prisoners from chronic diseases that may last for a lifetime.

Watson's study (1993) which targeted a group of prisoners, who were being held in Japan during World War II, shows that the symptoms they had suffered, either during or after detention, were consistent with Post Traumatic Stress Disorder (PTSD).

Eysenck (1989) suggested that studies on pressure exposure and distress depend on the methods by which these pressures and attitudes are considered. There is no doubt that there is a physiology level of the nerves, but it is, or part of it, is an indicator of the individual's personality, cognitive interpretation, environmental conditions, and many other factors and social problems. It seems that the pressure's "Duration", contributes to determining the response's kind and degree. Severe stress factors may evoke a strong short-term response, since it disappears as soon as these stress factors are gone, while the impact of the chronic pressure and stress situations continues with a growing effect. The higher the pressure is, the higher are the potential psychological troubles faced by the prisoner (Gleser et al., 1981).

Another study by Cohen (1980) indicated that the "unpredictability" and the disability of expecting events can simply amplify their impact, since predictable events are met with preparations that allow the possibility of reducing their impact. Predictability of events is also associated with the ability to control them, or one's belief of the ability to influence attitudes and overcome their results.

Some studies, which had focused on the effect of detention's experience, examined the impact of this experience on the families of the prisoners. According to one of these studies (Hall & Simmons, 1973) such effects on families may be deep and large, or simple and incidental.

However, the prisoners' wives usually suffer mental disorders and symptoms of psycho-physiological disorder. Their children, as well, may suffer from anxiety of separation and sleep disorder.

With regard to the prisoner's reaction to detention's experience, other researchers say that the experience of prisoners of war is largely affected by environmental, social and cultural factors, which have to do with the atmosphere and conditions of the place where prisoners are being kept. Therefore, there are challenge mechanisms that are important to keep the cohesion of the prisoner, to preserve his wellbeing and to prevent his collapse. According to the research, these mechanisms include communication with other comrades in captivity, personal flexibility, and maintenance of social structure (Ursano & Rundell, 1990).

Other studies investigated the stability and continuity of disorder symptoms among ex-prisoners after they return home (Eberly et al. (1991). They revealed a high level of permanent negative emotional status. They also showed that the difficulty of detention was always associated with the fixed continuous diagnosis of disorders, along with a state of general widespread apprehension and depression.

Other studies looked at the continuity of the effects of falling in captivity. For example, Goldstein et al. (1987) confirmed this phenomenon. The studies showed that, despite the fact that more than forty years had passed to detention's experience, ex-prisoners still continue to suffer from sleep disorder in particular, accompanied by continuous disturbing dreams and apprehension.

Based on the above mentioned information, we may summarize a number of criteria that can help to identify pressure exposure and the extent of straitened circumstances effects on the mental health of the individual. The continuity of the event, its chronic nature, unpredictability, the disability to control it, and the absence of a specific finish point, all are factors that can increase the pressure associated with the event. However, individual differences and the variety of people's degree of response to pressure must be taken into consideration. These factors can provide an indication that might help to measure the extent of the event's mental disorder results (Baum and Davidson, 1986).

Objectives of the Study:

This study aims at identifying the psychological effects of administrative detention's experience, in order to know the different aspects, effects and suffering of administrative detention, including the interfering variables of its events; whether relating to the prisoner himself, or other external factors relating the detention's conditions. Hence, the framework is to identify appropriate means that support prisoners in the proper re-adaptation process together with other family, professional and social dimensions.

Definitions of Terms:

Administrative Detention (AD): *arresting someone by the occupation authority, without charge or trial, using administrative measures.*

According to the International Committee of the Red Cross, AD is defined as: Depriving someone of his liberty depending on the initiative or the order of the executive authority rather than by judicial decree, without even any criminal charge against the administrative detainee. (The explanation of the additional protocols issued on June 8, 1977, attached to the Geneva Conventions of August 12, 1949. (Geneva Convention, 1949).

The Secret File: *A cover used by the Israeli* General Prosecution and the General Security Service "Shin Bet"; in order to justify administrative detention or the continued extension of orders of the imprisonment terms. Both, the detainee and his attorney are dined access to the file.

The Shin Bet: *The Internal Security Agency in the* occupation State, Israel. It is directly subordinate to the Prime Minister, and sometimes called the (Shin Bet) an abbreviation of its Hebrew name: (Sheroot Petahon Klaly), meaning the General Security Service.

Study Procedures:

A. Methodology of the Study:

The research utilised the case study approach. This methodology is a distinct one that is based on the interest to study the social units in general, and then shifts to the particulars within their relation to the whole. The Case Study of this research was a group of former administrative detention prisoners, who were recently released. This study was conducting during the months of June – September 2010. Data was collected through interviews and were recorder using a video camera in order to literally and objectively summarize the prisoners' answers. A summary of the social, professional, detention's condition

and duration of each member of the group was provided. The names of the detainees were undisclosed and instead, codes were used, in order to maintain the confidentiality of the interviewees.

B. Sample of the Study:

The research sample was a group of five administrative prisoners, who were placed under administrative detention and were recently released. When offered to be interviewed for this study, they showed acceptance and cooperation. Their age ranged from 18 - 50 years old and their detention term ranged from 7 months to 16 years.

C. Presentation of the Cases

As indicated earlier, each of the five case studies were kept undisclosed and they were all asked the same questions as shown in the section below.

- ***First Case:*** *(A) is a 44 year old male, married with three children, He spent 16 years of imprisonment, among which 12 years of administrative detention.*
- ***First Question:*** *What is the psychological effect of administrative detention on both you and your family?*

It is known that the prisoner has the right to know the date of his release, the right for a fair trial that discusses his charges openly; , whereas the administrative prisoner faces unknown fate …not knowing when he will be released, and this is a kind of psychological torture to the prisoner and to his family. There is also a permanent fear, by both the prisoner and his family, that, after his release, he might be arrested again and again. Now that the prisoners name had been added to the "Administrative List", nothing he do might end the way the intelligence perceives him, even if he stays away from politics and stay home …since the Israeli intelligence agencies want to prove to their superiors that they work hard, even if it comes on our behalf.

- ***Second Question:*** *What is the difference between convicted prisoners and the administrative?*

The convicted prisoner knows that there is a date for his release and he can make plans for the day after …also His family psychologically prepares themselves for that date …there is no place for future plans, or any psychological or social stability in the life of the administrative detainee.

- ***Third Question:*** *What is the hardest stage in your detention experience?*

Torture, insult and oppression in general, especially during the interrogation period, although the majority of administrative prisoners do not go through this stage, but I personally passed it each time I was taken to prison …and I did not confess. Intense psychological hardship starts also at the last stage of imprisonment, since the prisoner can't tell for sure whether he will be released or not … or if it is better to tell his family or not, or even to plan for his future …there is also the agony caused by the frequent movement of prisoners from one prison to another.

- ***Fourth Question:*** *What are the most difficult situations during your imprisonment?*

Extension is the hardest of all. The prisoner keeps thinking whether his term will be extended or not …suddenly, while one sits dreaming of the future, they inform him of the new extension order. The extension orders in the past were for one whole year, but now they divide the term, thus, extending terms of activists for several months. I remember a case of a prisoner whose term was extended every two months …renewed every two months until he spent 5 years in administrative detention and increasing his psychological suffering.

- ***Fifth Question:*** *What are the physical changes that you went through in prison?*

I have suffered from a severe weight loss …in addition to other health problems including a break in the spine and constant daily vomiting resulting from torture during interrogation. Today, 3 years after my release, I still receive treatment.

- ***Second Case:*** *(A) is a 50 years old male, married and he is the sole breadwinner of his family. He has seven children and spent 4 years under administrative detention.*
- ***First Question:*** *What is the psychological effect of administrative detention on both you and your family?*

The administrative prisoner's psychological state of mind is particularly damaged on the very first day of his release …the extension of term is a psychological trauma to both the prisoner and to his family, who waits for him impatiently …the brutality of the way they arrest

someone, when the army surrounds the house …intimidating children and women at midnight, this also strongly affect them.

- ***Second Question:*** *What is the difference between convicted prisoners and the administrative?*

The prisoner of the first case knows why he is in prison …his charges and the day of his release. He is prosecuted based on his confession or the confession of others …whereas, the administrative prisoner knows nothing of his release, and does not have the psychological readiness to be released, since he does not know how much he is expected to stay in prison …,why he is here, or how many term extensions are left? In some cases, administrative prisoners who were released …were arrested again near checkpoints only hours after their release. In other cases, administrative prisoners received extensions of their terms only one night before their supposed release date …which leaves them with severe psychological effects.

- ***Third Question:*** *What is the hardest stage in your detention experience?*

First of all …it is the way they arrested me …I was kidnapped from the street and brutally beaten ...I saw it as an assassination attempt …they wanted me to resist arrest so they find an excuse to kill me, but I did not. Second, my hunger strike at the very first week of my imprisonment, which lead to me being taken to hospital. Finally, the repeated extension of terms …which severely affected me, my wife, my children and my family as a whole.

- ***Fourth Question:*** *What are the most difficult situations during your imprisonment?*

Prison in itself is a tough experience …were you see detained children, elderly and patients who suffer without being given appropriate medical care ...in prison, you see incompetent and negligent doctors examining patients in an insulting way …keeping them behind bars were a distance of two meters and barbed wires separate between doctors and sick prisoners ...the constant scene of soldiers surrounding you day and night …during the counting of prisoners, which is done three times a day, time of food serving and when doctors check patients, and finally during family visits …these are all factors of torture and humiliation to prisoners and their families.

- ***Fifth Question:*** *What are the physical changes that you went through in prison?*

The little amount of food served in prison …its bad quality because food is cooked by criminal prisoners …this cause loss of weight to many of us …there are also other health problems such as teeth pain .. I used to spend many nights sleepless because of teeth pain …and when once I went to the doctor of the prison, he treated the good tooth and left me with the bad one ...I also suffered from an stomach ulcer caused by bad food …having dreams of being repeatedly arrested on checkpoints, or elsewhere, are also some of the prison's psychological problems that keeps me worried.

- ***Third Case:*** *(M) is a 34 years old male, married and he is the sole breadwinner of his family. He has three children and spent 3 years of administrative detention.*
- ***First Question:*** *What is the psychological effect of administrative detention on both you and your family?*

The detained prisoner and his family live in a psychological crisis that reflects itself in a continuous state of frustration caused by repeated extension of terms ...Today, my kids wake up late at night looking for me, because they are still afraid that I might be arrested again ...the prisoner's psychological state of mind and his personality play a role in the acceptance of detention and the renewal of the administrative terms ...the prisoner must be psychologically prepared for the renewal of his term, since we do not expect any good from our occupier ...none the less, the psychological impact of detention is felt whether you are psychologically prepared or not.

- ***Second Question:*** *What is the difference between convicted prisoners and the administrative?*

In the case of conviction, a release date is set by the judge's decision in an open court …while in the case of administrative detention, no release date is obvious, since it is up to the mood of the intelligence service officers to decide rather than the judge whose presence in such cases is for formality.

- ***Third Question:*** *What is the hardest stage in your detention experience?*

Transfer of prisoners from one prison to another and the continued extension of detentions terms.

- ***Fourth Question: What are the most difficult situations during*** *your imprisonment?*

Two situations …the first when my wife gave birth to our second son and the second was when I received an extension of my term … although the appeal court decided to shorten the previous term, which gave me great hope of freedom ...in spite of my psychological readiness for the possibility of an extension, I was very much disappointed, especially that it came one day before my family's visit …and two days before my supposed release on the first of January …one learns not to trust the occupiers and all their illegal acts in general and that relates to administrative detention in particular.

- ***Fifth Question:*** *What are the physical changes that you went through in prison?*

Certainly and at the very beginning of detention were tension causes weight loss of the prisoner ….in addition to poor health. Tension accompanied with questions about the new detention situation and the nature of detention …these are all reasons for loss of weight. For example, I myself lost 27 kg of my weight at the beginning of detention, but later I got used to the new situation ...other health problems are related to the prison's circumstances and its living situation ...in Ofer and the Negev prisons, prisoners are kept in closed tents that are made of petroleum (plastic) ...these are very cold in winter, since there is no means of heating and very hot in summer, which affect the health of the prisoners …in addition to poor quality and quantity of food.

- ***Fourth Case:*** *(S) is a female from Al-Khader village. She is 18 years old and single. A* Tawjihi *(Palestinian high school matriculation) student and she spent 7 months of administrative detention.*
- ***First Question:*** *What is the psychological effect of administrative detention on both you and your family?*

The administrative detention causes psychological disorders, especially that I knew nothing about its nature ...when I was arrested and placed under administrative detention, I was tense and shocked, since my release date was unknown …and my detention may last for years without any specific charge ...when I met my family, only through prison visits, I did my best trying to hide fatigue and stress …pretending to be strong and not worried of me being in jail, in order to reduce their worries and fear as much as I can.

- ***Second Question:*** *What is the difference between convicted prisoners and the administrative?*

I do not know much about administrative detention and all its related laws, but the only difference I found is the absence of the date of release …so I kept thinking of the possibility of receiving an extension of my term till the last day of my first term … although I have heard that administrative prisoners have more rights and privileges than convicted ones, I did not see it actually on the ground, since all prisoners were living the same conditions regardless of the nature of their detention.

- ***Third Question:*** *What is the hardest stage in your detention experience?*

At the beginning of detention, I could not cope with the new reality of prison …this is beside the other problems in dealing with other prisoners, since it was my first experience in prison ...the fact that prison is a new reality that has its own laws and rules create challenges in coping which I had to face in a short time …especially with the extension of administrative term which, psychologically, took me back to the starting point again. This state of mind continues even after being informed of the release decision and the preparations that follow ....the state of disbelief that develops only ends with my arrival at home and seeing my family ... administrative detention is a continued contradiction between the possibility of freedom and the certainty of extension.

- ***Fourth Question:*** *What are the most difficult situations during your imprisonment?*

The most difficult situation was when I received an extension of my term, the same week that I met my family on family's visit ...I was tired trying to hide my exhaustion and my hard psychological state of mind, but I failed …my family was able to discover how bad I felt from the expression of my face ...that moment I felt torn into two …on one hand, my difficult psychological condition as a result of the extension, on the other is my desire to hide these feelings from my family who were eager to see me in a new strong state of mind ...another difficulty was the repeated movement of prisoners with hands and legs cuffed while deported between prison and military courts in a closed bus (called by prisoners (Bostah) while passing through different and difficult stages ...we then have to wait for several hours in dirty rooms with no basic life necessities, were we stay for three to four days until the formal trial is over and, then again, to the trip of agony back to prison.

- ***Fifth Question:*** *What are the physical changes that you went through in prison?*

I say, in answer to this question, that each prisoner will suffer a series of problems, physical and psychological during imprisonment …like the loss of weight, sleeping problems which kept bothering me ten months after my release ...I was also infected with amoeba accompanied with bad temper and nervousness.

- ***Fifth Case:*** *(N) is a 42 years old male, married and the sole breadwinner of his family. He has three children and he spent 8 years of administrative detention with three years of conviction, making his total imprisonment to 11 years..*
- ***First Question:*** *What is the psychological effect of administrative detention on both you and your family?*

It certainly has psychological effects on me, my wife and my children, who all went through this bad experience with me …including detention, extension of terms and the resulting psychological pressure ...in fact, they grew up and became matured while I was still in prison away from them, which bothered me a lot as a father who wanted to be by their side ...they also suffered nightmares caused by my arrest and the seen of the soldiers storming the house and beating me …my wife and my children.

- ***Second Question:*** *What is the difference between convicted prisoners and the administrative?*

Convicted prisoners know their release date and they are psychologically prepared for that moment, whereas the administrative prisoners don't ...administrative prisoners are in a continued state of waiting, since extension of terms is always expected, and they never feel safe until they meet their families at home ...extension of terms is up to the intelligence to decide rather than a judge or a court ... one might be released now and be arrested the same day on a checkpoint or his term might be extended on the night of his release …this all causes psychological disorders to prisoners who, out of frustration, would never plan for their future.

- ***Third Question:*** *What is the hardest stage in your detention experience?*

Prison with its all stages, is full of pain …from the moment your home is attacked, through arrest, interrogation, detention to release ...none the less, the first stage of detention is the hardest ...in the case of

administrative detention, each extension of term is the beginning of a new phase of pain and stress that is full of self concerns and questions about the future and its effect on the family ...the prisoner, who is also psychologically influenced by the extension of his term, tries to re-cope with the fact that he has to start counting the days again.

- ***Fourth Question:*** *What are the most difficult situations during your imprisonment?*

All prison's conditions are difficult ...the most difficult situation I witnessed in prisoner was when a prisoner who received the news of his son's death ...another was when I saw a prisoner meeting his son at family visit ...another difficult situation I used to witness when my family visited me and the humiliation my children has to experience.

- ***Fifth Question:*** *What are the physical changes that you went through in prison?*

Contrary to other prisoners, my weight in prison increased, which is something unusual, since weight loss is phenomenon in prison ...the fact that I was the oldest among many young prisoners helped me a lot, since they did not let me do any of the hard work like food preparation or laundry ...with my food being served, I scarcely moved, causing my weight to increase ...there are also health problems that resulted from long years of imprisonment, like stomach and arteries problems …these illnesses increased by deliberate medical neglect in prison ...once these health problems are not serious and with failure to treat them properly by giving prisoners pain killers only …this all aggravates the health situation ...for example, I was scheduled for a surgery in the stomach, but the prison authority continued to delay it by giving me pain relievers.

Implications:

The most important effects of the administrative detention can be summarized as the following:

- *Absence of charge or indictment.*
- *Possibility of re-arresting after immediate release.*
- *Unknown fate because of absence of exact release date.*
- *Continued thinking of extension.*

As for the health and psychological effects, it can be summarized as the following:

Health Problems:

- *Clear Loss of weight.*

- *Sleeping problems during and after imprisonment.*
- *Back ache, especially in the spine, due to torture.*
- *Physical torture during arrest in front of family members.*
- *Malaises linked to constant tense (in the stomach and arteries).*
- *Bad food in quantity and quality.*

Psychological problems:

- *Trauma and pressure due to extension of imprisonment terms.*
- *Instability due to permanent movement from one prison to another.*
- *Inability to cope with the new situation.*
- *Frustration due to extension of terms.*
- *Permanent humiliation and oppression.*
- *Absence of psychological and social stability.*
- *Increase of nervousness, tension and anxiety following release from prison.*

Discussion and Conclusion:

A former detainee once said:

"None of the researchers, regardless of their ability, can describe the bad psychological effects, and the pressure experienced by Palestinian prisoners as a result of administrative detention and repeated extension of terms, nor can they describe the extent of their families' suffering, whose children fate is surrounded by mystery, because of the Secret File(s), and the reports of collaborators on one hand, and the general political situation and the mood of the military commander of the region on the other" (Khuffash et. el, 2008).

Answers to the different questions of the study clearly uncover the degree of pressure and emotional agony caused by administrative detention, which is for most of the people interviewed, is a psychological torture, both to the prisoner and his family. This was clearly expressed by one of the detainees when he said that "My family members were all living nightmares after my arrest".

Regarding the differences between administrative and convicted prisoners, the study also showed that they all live the same conditions and go through similar procedures. Yet, the administrative prisoner, whose fate is usually in the hands of the intelligence, lives in a permanent state of waiting, in the absence of a verdict by the court. Therefore, administrative prisoners may be released and rearrested the same day, or their term might be extended the same night or day of their

release, causing instability and doubling their psychological disorder. This was clearly shown in the case of the female prisoner who felt shocked when she knew that she has been placed under administrative detention.

Most of the studies shoed that lack of predictability, and absence of a specific end, are all pressure and increasing factors associated with the event (Cohen, 1980; Baun and Davidson, 1986).

Answers of the prisoners also showed that all stages of detention are difficult, with distinguished emphasis on the one that precedes release and when prisoners usually receive extension or renewal of the imprisonment term. At time of extension, prisoners are usually psychologically affected, especially when they think of their families who impatiently wait to see them in addition to trying to re-cope with prison conditions.

All prisoners agreed that the prison experience is accompanied with humiliation, torture, carelessness and absence of appropriate medical attention and care. They also confirmed physical changes in and after prison, like weight loss, diseases such as stomach ache, amoeba and mental disorders, which continued to affects some, years after their release including bad dreams, nervousness, and stress. The impact of weight loss, which in many cases, reach an alarming level, is seen as one of the main standards and variables, among others, when to examine the psychological, psychical and mental consequence of detention (Ezzat, 1996).

With regard to movement between prisons, prisoners clearly indicated that it is used as a mean of pressure by occupation in order to keep the prisoner in a state of restlessness and of, psychological and social instability. When a prisoner is used to the new surroundings in a prison, the authorities tend to move him/her to another prison to prevent him/her from developing new, stable and strong social relationship with other prisoners. This is a strategy used by the occupation as a tool for psychological torture that leads to frustration.

Perhaps the most important outcome of this theoretical study:

"Psychological Effects of Administrative Detention", is to recommend to conducting further inclusive studies about prisoners, in addition to giving more attention, to social, psychological, and appropriate health care and support to the prisoners. It is important to

note here that the imprisonment experience may lead to several types of poor adjustment, personality disorders, behavioral or psychological disorders, mental or physical problems or even a combination of some of these manifestations and disorders.

References:

1. Al-Haq Annual report (2008). "Torture and ill-treatment in Israel and the occupied Palestinian territories". Annual report of Ramallah. Bilsan for printing and design.
2. Atkinson, M.; Sparr, F.& Sheff, G. (1984). Diagnosis of Post-traumatic Stress Disorder in Vietnam Veterans: Preliminary Findings. **American Journal of Psychiatry, 141**, 694-696.
3. Baum, A. , Davidson, L.M.(1986). Suggested Frmework for Studying Factors that Contribute to Trauma in Disaster. In Babara,J.S. & Marry L.(Eds.), Disasters and Mental Health. Washington, DC: American Psychiatric Press.
4. Cohen, A.(1980). after effects of Stress on Human Performance and Social Behavior. A Review of Research and Theory. **Psychological Bulletin, 88,** 82-108.
5. Eberly, R. E., Harkness, A. R., Engdahl, B. E. (1991). An adaptational View of Trauma Response as illustrated by the prisoner of War Experience. **Journal of Traumatic Stress. 4 (3),** 363-280.
6. Eysenck, M.W.(1989). Personality, stress arousal, and cognitive processes in stress transactions. In R.W.J. Neufeld (Ed.), Advances in the Investigation of Psychological Stress. New York: Wiley.
7. Ezzat, Sayed Ismail (1996). Psychological experience of detention. **Arab Journal of Human Sciences, Kuwait University**, 54, 9 - 87.
8. Fourth Geneva Convention on the Protection of Civilians in Time of War. On 12 August 1949.
9. Gleser, G.C., Green, B.L. & Winget, C.(1981). Prolonged Psychosocial Effects of Disaster: A study of Buffalo creek. New York: Academic Press.
10. Goldstein, G., Van-Kammen, W. Shelly, C. Miller, D. (1987). Survivors of Imprisonment in the Pacific theatre during World War ll. **American Journal of Psychiatry, 144 (9),** 1210-12130.
11. Hall, RCW; Simmons, WS.(1973). The POW Wife: A psychiatric Appraisal. **Archives General Psychiatry, 1, 29(5),** 690 - 694.

12. Khuffash, and others (2008). Arbitrary administrative detention "A tool to disable the growth of Palestinian society". Human Friends International. Vienna. Index Number: P/ME206/08/Ar.

13. Mandela Foundation for Detainee Affairs (1995). Halola for freedom. An advisory for released prisoners and their families Jafra Advertising.

14. Miller DJ, Goreczny AJ, Perconte ST.(1992). Comparison of symptom distress between World War II ex-POWs and Vietnam combat veterans with post-traumatic stress disorder. **Journal of Anxiety Disorders, 6** (1), 41-46

15. Query, William, T.; Megran, Jim; McDonald, Gary.(1986) Applying Post-traumatic Stress Disorder MMPI subscale to word War ll POW Veterans. **Journal of Clinical Psychology, 42 (2),** 315-317.

16. Rahe, Richard H.(1988). Anxiety and Physical illness. Symposia: Consequencess of Anxiety. **Journal of Clinical Psychiatry, 49**, 26-29.

17. Sutker, P. B. Bugge, F., Allain, A. N.(1991). psychometric predication of PTSD Among POW Survivors. **Psychological Assessment, 3** (1), 105- 110.

18. Sutker, Patrica, B.; Winstead, Daneal, K.; Galine, Z. Harry; Allain, Albert, N.(1991). Cognitive Deficits and Psychopathology Among Former Prisoners of War and Combat Veterans of Korrean conflict. **American Journal of Psychiatry, 148 (1),** 67-72.

19. Ursano, Robert & Rundell, James.(1990). The Prisoner of War. **Military Medicine,** 155:176-180.

20. Waston, I. B.(1993). Post-Traumatic Disorder in Australian Prisoner of the Japanese: A clinical Study. **Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 27 (1),** 20-29.

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .