

المجلة العربية للتربية النوعية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

رئيس التحرير

أ.د/ رمضان محمد رمضان

رئيس المركز القومي للإمتحانات والتقويم التربوي - مصر

مدير التحرير

حارث محمد الخيون

شعبان (١٤٣٩)

أبريل (٢٠١٨)

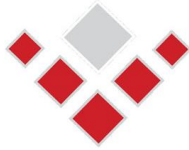
العدد الثالث

دورية علمية محكمة (ربع سنوية)
رقم الايداع بدار الكتب المصرية بالقاهرة
٢٠١٧ / ٢٤٣٥١

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0448
ISSN (Online) : 2537-0456

الرابط على شبكة الانترنت
<https://wp.me/P94dJH-ee>

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء
الواردة بالبحوث المنشورة في أعدادها وإنما فقط تقع
مسئوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية



دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية



المنهل
ALMANHAL

الرقمية
العبدكن
Obëkan
Digital Library



هيئة التحرير

رئيساً للتحرير	جامعة بنها - مصر	أ.د/ رمضان محمد رمضان
مدير التحرير	باحث في مجال الاعلام - العراق	أ/ حارث محمد الخيون
نائباً لمديراً للتحرير	جامعة بغداد - العراق	د/ ثناء عبدالودود الشمري
عضواً	جامعة بسكرة - الجزائر	د/ حنان أحمد مالكي
عضواً	رئيس مجلس أمناء المؤسسة	د/ فكري لطيف متولي
عضواً	الأمين العام للمؤسسة	أ/ شتوي مبارك القحطاني
عضواً	مدير المؤسسة	أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز

الهيئة العلمية الاستشارية

جامعة الانبار - العراق	أ.د عبد الواحد الكبيسي
جامعة بابل - العراق	أ.د كامل حسون القيم
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل - السعودية	أ.د/ فاتن زكريا النمر
جامعة الزقازيق - مصر	أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي
جامعة بنها - مصر	أ.د/ علاء الدين سعد متولي
جامعة الطائف - السعودية	أ.د/ مريم علي سالم حربي
جامعة الجوف - السعودية	أ.د/ غربي بن مرجي الشمري
جامعة صلاح الدين أربيل	أ.د/ بريفان عبدالله محمد المفتي
الجامعة الأردنية	أ.د/ حامد عبد الله طلافحة
جامعة الكويت	أ.د/ عثمان حمود الخضر
جامعة الزقازيق - مصر	أ.د/ ايمان فواد محمد كاشف
الجامعة الهاشمية - الأردن	أ.د/ ايناس محمد عليمات
جامعة منوبة - تونس	أ.د/ نجوى حسن جوبالي
جامعة السلطان قابوس - عمان	أ.د/ عبد الله أمبو سعدي
جامعة الخرطوم - السودان	أ.د/ الزبير بشير طه
جامعة بابل - العراق	أ.م.د/ بدر ناصر حسين
جامعة كربلاء - العراق	أ.م.د/ احمد عطية الزبرجاوي
الكلية التربوية المفتوحة	د / محمد عبد فيحان

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين :
العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ،
والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربي ، والإنجليزي ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد
على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها
البحث؛ لتستخدم في الكشف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم،
والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٤)،
وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٤).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)،
وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣... Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان
المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً
بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو
بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين)
بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

<http://wp.me/P94dJH-9I>

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد

أ	افتتاحية العدد
٢٢ - ١	أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية عبيد عياد العنزي - أ.د/ الهام عبد الحميد فرج - د/ منال عبد العال مبارز
٤٧ - ٢٣	واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة رنيم سليمان بلعوص - د/ راندا محمد المغربي
٧٦ - ٤٨	مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت الدكتور/ عبدالله عبدالقادر الكمالي
١٠٤ - ٧٧	فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت الدكتور/ نايف نافع الحربي
١٣٤ - ١٠٥	مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت د. سلطان غالب الديحاني - هدى أحمد الكندري - هدي مساعد عبد الجليل
١٦١ - ١٣٥	القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من نمط السلوك (أ) والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت د. أحمد سعيدان العازمي

افتتاحية العدد:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسوله الله، وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد
فيقول علي بن أبي طالب (رضي الله عنه):

ما الفضلُ إلا لأهل العلم إنهم . . على الهدى لمن استهدى أدلاءُ
وقيمةُ المرء ما قد كان يحسنهُ . . والجاهلون لأهل العلم أعداءُ
فقم بعلم ولا تطلب به بدلاً . . فالناس مؤتى وأهل العلم أحياءُ

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الثالث من المجلة العربية للتربية النوعية والتي تصدر ضمن سلسلة من المجالات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث كل مجالات الأنشطة اللاصفية واللامنهجية، وحرصاً من هيئة تحرير المجلة على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائماً بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال التربية النوعية على اختلاف مجالاتها ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدونها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولي التوفيق.

ومرحباً بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعموماً فإن النقد البناء دائماً ما يُعلَى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تعدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعاً

هو بيني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقَّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء. وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، لأرجو الله تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليم نوعي. وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

هيئة التحرير

أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في

مادة الجغرافيا بالملكة العربية السعودية

إعداد

عبيد عياد العنزي أ.د/ الهام عبد الحميد فرج د/ منال عبد العال مبارز

تم استلام البحث في ٢٥/١/٢٠١٨ تم الموافقة على النشر في ١٩/٣/٢٠١٨

مقدمة:

إن العصر الذي نعيشه هو عصر التغيرات السريعة التي تفوق - أحياناً - تصورات البشر واستيعاب عقولهم، ومن أبرز التغيرات المتسارعة في هذا العصر التغير الهائل في المعلومات، فترى كثيراً من الأشياء تتبدل بخطى سريعة نحو ما هو أكثر حداثة.

وقد ظهرت الكثير من المستجدات التكنولوجية في الفترة الأخيرة الهدف منها هو جعل المتعلم محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم، والتركيز على استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني. (محمد وأبو خطوة: ٢٠٠٩، ص ٢٢)

يعتبر التعليم الإلكتروني الثورة الحديثة في أساليب وتقنيات التعليم والتي تُسخر أحدث ما تتوصل إليه التقنية من أجهزة وبرامج في عمليات التعليم، بدءاً من استخدام وسائل العرض الإلكترونية؛ إلقاء الدروس في الفصول الذكية والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تقنيات الانترنت والتلفزيون التفاعلي. (غراب وأبو سلطان: ٢٠٠٦، ص ٦)

وفي ضوء إعادة النظر في أساليب التعليم والتعلم وتطويرها في العالم بأسره والدول العربية بخاصة؛ ظهرت الكثير من المستجدات التكنولوجية في الفترة الأخيرة، الهدف منها جعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، والتركيز على مسارين أولهما استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني واستراتيجيات التعلم الفعال، وثانيهما مسار التعليم الإلكتروني، ومسار ثالث يجمع بينهما وهو التعلم المدمج. (أبو زيد: ٢٠١١، ص ٢١٧)

تبلور مفهوم التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعليم الإلكتروني، بحيث يجمع بين التعليم التقليدي للصف العادي والتعليم الإلكتروني، حيث يوظفان ويشاركان

في انجاز المهمة التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها، وهكذا يجمع التعليم المدمج بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، على أساس التكامل بينهما، فهو بذلك لا يلغي التعليم الإلكتروني ولا التعليم التقليدي بل يجمع بينهما. (زيتون: ٢٠٠٥، ص٧٦)

إن استخدام التعلم المدمج يحقق عدة فوائد أهمها رفع جودة الطلبة التعليمية والمنتج التعليمي، وعدم حرمان المتعلم من متعة التعامل مع أقرانه، ومحاولة الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية في التصميم والتنفيذ والاستخدام، وإمكانية وصول المتعلمين إلى المعرفة في أي مكان يتواجدون فيه فهو يعتمد على التقنية الحديثة دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، الأمر الذي يؤدي إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على تساوي الفرص بين المتعلمين. (سلامة: ٢٠٠٦، ص٥٦)

وسعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى توظيف الانترنت في العملية التعليمية، وتأسيس شبكات للمعلومات وربطها بشبكة الانترنت لتعميم فكرة التعلم المدمج الذي يعد من أحدث المجالات في عالم التدريب والتعليم حيث وضعت الوزارة خطة شاملة لدمج التقنية في التعليم والتي كان من أبرزها " مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز وأبنائه الطلبة للحاسب الآلي ومشروع مراكز مصادر التعلم ومشروع المختبرات الحاسوبية، الأمر الذي أدى إلى حدوث بعض التطورات في عمليتي التعليم والتعلم من أهمها التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج (وزارة التربية والتعليم السعودية: ٢٠٠٧)

وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة بضرورة استخدام الحاسب الآلي والتعليم الإلكتروني في تدريس المواد الاجتماعية، نظراً لتحقيقه الأهداف المنشودة، ورفع مستوى التحصيل الدراسي. هدفت دراسة الشمري (٢٠٠٧) (*) إلى استقصاء أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية واتجاههم نحوه.

*- الشمري، محمد خزيم (٢٠٠٧): أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وتوصلت دراسة آل مسعد (٢٠٠٨)^(٢) إلى أن محاسن التعلم المدمج تكمن في تحسين التعليم وتجويد مخرجاته، وتعدد مصادر المعرفة والمعلومات، ومراعاة الفروق الفردية، وزيادة فرص التعلم المستمر.

ودراسة العتيبي (٢٠١١)^(٣) هدفت التعرف إلى تقصي درجة وعي معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تطوير بمنطقة مكة المكرمة لمفهوم التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه.

ودراسة العنزي (٢٠١٢)^(٤) هدفت التعرف إلى فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارة وحدة الانترنت في برنامج التعليم للمستقبل لمعلمي المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في الاختبار المعرفي لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ووجود اتجاهات إيجابية لأفراد المجموعة التجريبية نحو استخدام التعلم المدمج.

مشكلة البحث:

بناء على ما أكدته بعض البحوث من وجود تدني في مستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض في درجات الطلاب في كثير من المواد الدراسية ومن ضمنها مادة الجغرافيا، والذي يرجع سببه إلى المعلم والمتعلم حيث يعتمد كثير من المعلمين على استدام الطرق التقليدية من إلقاء وتلقين في عملية التدريس وإهمال الطرق والأساليب التي تعتمد على التقنية الحديثة، لذلك يسعى الباحث إلى استخدام التعلم المدمج كجزء من التعلم الإلكتروني لحل المشكلات التعليمية.

وأن هناك حاجة ملحة لتنويع أساليب التدريس المستخدمة في مجال تعلم

مادة الجغرافيا،

أسئلة البحث:

^٢- آل مسعد، أحمد زيد (٢٠٠٨): أنموذج مقترح لتطبيق التعليم الممزوج في كلية التربية بجامعة الملك سعود، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

^٣- العتيبي، حاتم (٢٠١١): درجة وعي معلمي المرحلة الثانوية في مدارس تطوير بمنطقة مكة المكرمة لمفهوم التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

^٤- العنزي، نايف (٢٠١٢): فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة الانترنت في برنامج التعليم للمستقبل لمعلمي المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

مشكلة البحث في الإجابة عن التساولين التاليين::

- ما التصور المقترح لاستخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

- ما فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
فرضيات البحث:

- لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.
- لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- قياس فاعلية الإستراتيجية في تنمية تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- تحديد فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج وأثرها على التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- تستجيب لمقترحات وتوصيات البحوث على المستوى المحلي والعالمي التي تدعو إلى ضرورة الاهتمام بتدريس الجغرافيا من خلال تنويع أساليب تدريسها.

- تسهم نتائج البحث في تطوير مستوى تحصيل الطلاب في مادة الجغرافيا.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** وحدتي الغلاف الجوي وعناصر المناخ من كتاب الاجتماعيات من العام الدراسي (١٤٣٧هـ - ١٤٣٨هـ - ٢٠١٧-٢٠١٨) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.

الحدود المكانية: مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية

الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) الفصل الدراسي الثاني.

منهج البحث:

استخدم الباحث في هذا البحث كلاً من:

- **المنهج الوصفي:** وقد استخدمه الباحث في مراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدب التربوي ذي العلاقة بالتعلم المدمج لبناء الإطار النظري للبحث وتحديد متغيراته.

- **المنهج شبه التجريبي:** لقياس أثر إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي، في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

متغيرات البحث:

تناول البحث المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** استراتيجيات التعلم المدمج

- **المتغير التابع:** أداء مجموعة البحث على الاختبار التحصيلي ككل.

المعالجة الإحصائية:

١- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على أدوات البحث.

٢- اختبار (ت) لمجموعة البحث (T.test) للتأكد من صحة الفروض.

عينة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض - بالمملكة العربية السعودية.

أدوات البحث:

- اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمعلمي الجغرافيا بقياس قبلي وبعدي.

مصطلحات البحث:

التعلم المدمج:

يرى (حسن: ٢٠١٠، ص ١١) بأنه "طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة؛ وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه، داخل قاعات الدراسة وخارجها". ويعرفه الباحث إجرائياً: نظام تعليمي تعليمي يستفيد من جميع الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك من خلال مزج معلم الجغرافيا في الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية بين أكثر من أسلوب وأداة للتعليم، سواء كانت الكترونية أم تقليدية؛ لتقديم نوعية جديدة من التعلم تناسب خصائص الطلاب واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التي تسعى لتحقيقها من ناحية أخرى.

التحصيل الدراسي:

يعرفه (الشيخ وآخرون: ٢٠٠٥، ص ١٧٣) بأنه "عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الفرد لهذا السلوك". ويعرفه (علام: ٢٠٠٦، ص ٢٠): بأنه "درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات، والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر مستوى التحصيل والآراء بعوامل متعددة توجد وقت التعلم، كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستخدامات نواتجه". ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه "مجموعة المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم في أثناء تعلمه لمادة الجغرافيا في الصف الأول الثانوي" وتقاس من خلال الدرجات التي سيحصل عليها الطلبة بعد أدائهم للاختبار التحصيلي الذي سيعقد لهذا الغرض.

إجراءات البحث:

أولاً: الإطار النظري للبحث ويتمثل بالآتي:

التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا:

يستخدم التعلم المدمج اليوم على نطاق واسع في كثير من معاهد التعلم العام والعالي، خاصة تلك التي اهتمت بالدراسة عن بعد، أو أي شكل آخر من التعلم الإلكتروني حيث اهتمت هذه المؤسسات التعليمية ببناء البرامج المناسبة للتعلم الإلكتروني المتنوعة والتي اهتمت بتنويع مصادر وأساليب التعلم ومن بينها التعلم المدمج.

أهمية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا:

تختلف متطلبات وأولويات التعلم من متعلم لآخر ولذلك لا بد من استخدام مزيج من استراتيجيات التعليم للحصول على محتوى مناسب في الشكل المناسب للتعلم حتى يبقى أثر التعلم إلى أطول فترة ممكنة.

يعد التعليم المدمج أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين؛ نظراً لإمكاناته الواسعة في تقديم فرصة حقيقية؛ لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، وتبرز أهميته في كونه أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة. (2003, Singh, pp 51-54)

ويرى (خان: ٢٠٠٥، ص٣٤٣) أن التعلم المدمج يحسن من فاعلية التعليم؛ من خلال توفير تنagam وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدم."

حيث إن التعلم المدمج تكمن أهميته في أنه يعمل على زيادة الحصيلة المعرفية للطلاب، وتنمية المهارات المختلفة، ويوفر التعلم في الوقت المناسب، ويعزز القيم الاجتماعية عند الطلاب؛ وتغيير طرق التعليم التقليدية وإدخال طرق جديدة ووسائل تعليمية جديدة تجعل من المتعلم باحثاً عن المعرفة، ولا يقف عند حدود التلقي فقط، في ظل الإمكانيات المادية المتاحة.

وتتمثل أهمية التعلم المدمج وفق محاور وتصنيفات هي كالآتي (Linda S. Futch, 2005)

أ- التعلم المدمج يعتبر وسائل تدريسية أكثر فعالية.

ب- للتعلم المدمج نتائج أكثر تحسناً.

ج- - التعلم المدمج يتميز بالملائمة، والمرونة.

د- التعلم المدمج يساعد في تقليل التكلفة.

مبررات استخدام التعلم المدمج في الجغرافيا:

أشار (أحمد: ٢٠١١، ص٥٣) إلى أن هناك أسباباً رئيسية لاستخدام

التعليم المدمج في التعليم هي كالآتي:

- طبيعة المجتمع وتطلعاته المستقبلية: هناك ظروف قد تحد من تطبيق التعليم الإلكتروني (الإمكانات المادية وظروف طارئة كالحروب أو الأمراض) وقد يكون التعلم المدمج هو الحل المناسب.

- الفلسفة التربوية الحديثة: والتي تدعو إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتقترح نماذج جديدة للعملية التعليمية، تستند إلى مفاهيم فلسفية، ومنها الفلسفة الموضوعية والفلسفة البنائية.
- زيادة حجم المعلومات: وهذا يتطلب تغييرات ضرورية جذرية في المناهج التعليمية وطرق تقديمها، لتتلاءم مع عصر الانترنت والتكنولوجيا الحديثة، دون التخلي عن الطريقة التقليدية.
- زيادة الطلاب على التعليم: وهذا يستوجب البحث عن حلول غير تقليدية لمواجهة مثل هذه التحديات.
- واقع التعلم الإلكتروني: نظراً للعيوب التي توجد في التعلم الإلكتروني، مثل تركيزه على الجانب المهاري دون الوجداني، وافقاره إلى الوجود الإنساني، وارتفاع كلفته المادية، وصعوبة تطبيق أساليب التقويم.
- التوجهات العالمية والتحديات المستقبلية: إن التوجه الأكثر رواجاً في الدول المتقدمة هو دمج التعلم الإلكتروني بجميع أشكاله وأنواعه في عمليتي التعليم والتعلم، لذلك فمن المحتمل أن يكون التعلم المدمج هو النموذج السائد والأكثر شيوعاً.

عوامل نجاح التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا:

- يرى كلا من (محمد: ٢٠١٠، ص ٩٢-١١٩) و(الكيلاني: ٢٠١١، ص ٦٨) أن هناك اعتبارات هامة ليتم نجاح التعلم المدمج وهي:
١. تحليل المحتوى: ويساعد في عملية اختيار البدائل الأكثر مناسبة لنقل المعرفة.

٢. التحليل المادي: يساعد في اتخاذ القرارات بشأن طريقة التوصيل المناسبة
 ٣. تحليل الفئة المستهدفة: وذلك للتحقق من البدائل المتاحة لوسائل نقل المعرفة.
- ويضيف (أبو زيد: ٢٠١١، ص ٣٣٢) أن هناك شروطاً عامة يجب مراعاتها لنجاح عملية الدمج وهي:

- توفر مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.
- توفر مهارات المعلمين في استخدام استراتيجيات تعلم فعال.
- التأكد من توافر بيئة التعلم المناسبة للدمج.

مميزات التعلم المدمج:

- حدد (خان: ٢٠٠٥، ص ٣٣) مميزات التعلم المدمج كالآتي:
١. **تحسين من فاعلية التعليم:** وذلك من خلال توفير تنagam؛ وانسجام أكثر ما بين متطلبات المتعلم والبرنامج التعليمي المقدم.
 ٢. **توسيع مدى الوصول:** إن إتباع أسلوب تقديم واحد فقط يحدد صورة وحيدة الوصول إلى البرنامج التعليمي أو نقل المعرفة، بينما يتيح نموذج التعلم المدمج صوراً متعددة للوصول إلى المتعلمين.
 ٣. **زيادة فاعلية الاستفادة من برامج التعليم المكلفة:** إن دمج أساليب تقديم مختلفة يؤدي إلى الاستفادة من البرامج المقدمة، فالبرنامج الإلكتروني يحتاج إلى تكاليف باهظة ولكن تقديمه من خلال الجلسات التعليمية الافتراضية، ودمجه بمواد ذاتية السرعة وبسيطة مثل الوثائق، ودراسة الحالات، والوقائع المسجلة للتعليم، والنماذج النصية والعروض التقديمية قد يوازي نفس التكلفة.

معوقات التعلم المدمج:

- يواجه التعلم المدمج كثيراً من العقبات كما وردت في دراسة (رضا: ٢٠١١، ص ٣٨) ودراسة (الحارثي: ٢٠١٣، ص ٢٣) ودراسة (محمد، ٢٠١٠، ص ١١) وهي كالآتي:
١. عدم النظر إلى التعليم المدمج باعتباره إستراتيجية جديدة تسعى لتطوير العملية التعليمية التعليمية.
 ٢. صعوبة التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة تعلم جديدة.
 ٣. نقص الخبرة والمهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الحاسوب والشبكات، وعدم توفر الكوادر البشرية.
 ٤. مشكلة اللغة، فعالية البرامج والأدوات وضعت باللغة الانجليزية.
 ٥. المعوقات المادية كالنقص في الحواسيب والبرمجيات، والشبكات وارتفاع أسعارها.
 ٦. عدم توافر المناهج الالكترونية فهي ما زالت مطبوعة ورقياً.
 ٧. القصور في التغذية الراجعة المباشرة.
- ثانياً: الإطار العملي للبحث:**
- استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبار القبلي/البعدي.
- ولإنجاز البحث ستكون خطواته على النحو التالي:**

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه " ما التصور المقترح لإستراتيجية التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟
وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجراءات الخاصة بإعداد الإستراتيجية الخاصة بالوحدة المقرر تدريسها (الأحداث العالمية المؤثرة في العالم)، وقد تم تحميل بعض الصور ومقاطع الفيديو، وقد تم كتابة المقرر بشكل سيناريو، إضافة إلى القرص المضغوط CD، وتم توضيحها وشرح التفاصيل بدليل المعلم.

- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه " ما فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية التحصيل بمادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟
قام الباحث باختبار صحة الفروض الآتي:

أ. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ب. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
اختبار الفرض الأول:

الذي نص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية".

نرفض الفرض الصفري ونستبدله بفرض موجه إلى إنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيل، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري،

ملحق (١٥)، وحساب قيمة (ت) لتعرف دلالة الفرق بين المجموعتين، ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (٥٨) والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل لكل مستوى في المستويات المعرفية الستة والاختبار الكلي.

جدول (١)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل تبعا للمستويات المعرفية الست والاختبار ككل

المستويات المعرفية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة عند ٠,٠٥
التذكر	تجريبية	٣٠	١١,٥٦	٠,٧٢	٥,٥٩	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	٩,٩٦	١,٢٤			
الفهم	تجريبية	٣٠	١٢,٣٦	٠,٨٦	٥,٥٨	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	١٠,٤٨	١,٤٤			
التطبيق	تجريبية	٣٠	٧,٠٨	٠,٩٩	٥,٠٢	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	٥,٤٤	١,٣١			
التحليل	تجريبية	٣٠	٦,٦٥	١,٠٧	٤,٨٨	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	٤,٧٢	١,٥٩			
التركيب	تجريبية	٣٠	٣,٢٤	٠,٨٩	٧,١٤	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	١,٥٢	١,٠٥			
التقويم	تجريبية	٣٠	٣,٢٤	٠,٧٢	٦,٧٢	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	١,٤	٠,٩٥			
الاختبار ككل	تجريبية	٣٠	٤٣,٨٠	٢,٨١	٨,٣٦	٥٨	دال إحصائيا
	ضابطة	٣٠	٣٣,٤٨	٥,٤٥			

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (١١,٥٦) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (٩,٩٦) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٥,٥٩) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٢,٣٦) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٠,٤٨) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٥,٥٨) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٧,٠٨) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥,٤٤) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٥,٠٢) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦,٦٥) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤,٧٢) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوى التحليل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٤,٨٨) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣,٢٤) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (١,٥٢) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوى التركيب لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٧,١٤) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣,٢٤) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (١,٤) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مستوى التقويم لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٦,٧٢) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٣,٨٠) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٣,٤٨) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٨,٣٦) وهي أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٥٨) مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مستوى تحصيلهم عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وهذا يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٣,٨٠) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٣,٤٨) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل ككل، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) لصالح المجموعة التجريبية، وذلك بعد دراسة وحدة (الأحداث العالمية المؤثرة في العالم) باستخدام استراتيجية التعلم المدمج، مما يدل على ارتفاع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبناء على نتائج التحليل الإحصائي يمكن نرفض فرضية العدم ونقبل بالفرض البديل بأنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية".

اختبار الفرض الثاني:

ثم اختبار الفرض الثاني، والذي نص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي".

نرفض فرضية العدم ونقبل بالفرض البديل بأنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب مجموع درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بمستوياته الست، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين الاختبارين، ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (٢٩)، والجدول الآتي

يوضح ملخصاً لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لكل مستوى من مستويات المعرفة وللإخبار ككل.

جدول (٢)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل تبعا للمستويات المعرفية الست والاختبار ككل

المستويات المعرفية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدالة عند ٠,٠٥
التذكر	قبلي	٣٠	٦,٤٤	١,١٥	١٨,٨٣	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	١١,٥٦	٠,٧٢			
الفهم	قبلي	٣٠	٦,٦٠	١,٥٦	١٦,٤٢	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	١٢,٣٦	٠,٩١			
التطبيق	قبلي	٣٠	٢,٥٦	١,٦١	١٢,٠٨	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	٧,٠٨	٠,٩٩			
التحليل	قبلي	٣٠	١,٩٦	١,١٣	١٥,١٧	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	٦,٦٥	١,٠٧			
التركيب	قبلي	٣٠	٠,٧٦	٠,٦٩	١٣,٢١	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	٣,٣٤	٠,٦١			
التقويم	قبلي	٣٠	٠,٦٨	٠,٥٥	١٢,٨٨	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	٣,٢٤	٠,٦٦			
الاختبار ككل	قبلي	٣٠	١٩,٠٤	٢,٣٠	٣٤,٠٦	٢٩	دال إحصائيا
	بعدي	٣٠	٤٣,٨٠	٢,٨١			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التذكر لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٨,٤٢) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩).

- هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل

في مستوى الفهم لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٦,٤٥) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التطبيق لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٢,٨) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التحليل لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٧,٣٧) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التركيب لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٣,٢٣) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل في مستوى التقويم لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (١٢,٢٧) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩).

- هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل ككل لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة (٣٤,٠٦) وهى أكبر من قيمة " ت " الجدولية (٢,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لدرجة حرية (٢٩). ضوء تلك النتائج يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على:

" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح الاختبار البعدي .

" ما فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

• حساب حجم التأثير استراتيجيه التعلم المدمج في تنمية التحصيل باستخدام مربع إيتا (η):

ولتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (التعلم المدمج) على المتغير التابع (التحصيل) لدى طلاب المجموعة التجريبية، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) للمستويات الست والاختبار ككل.

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية تم استخدام مقياس حجم التأثير " d " وذلك كما هو موضح أدناه:

يمكن حساب " n^2 " بعد حساب قيمة " ت " باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث إن:

t^2 : مربع قيمة " ت " .

df : درجات الحرية .

ومن ثم حساب قيمة (d) ولكي نعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة :

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمتي (n^2) ، (d) جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي ::

جدول (٣)

قيمة مربع إيتا (η^2) ومقدار حجم التأثير (d)
لاختبار التحصيل في المستويات الستة والاختبار ككل

المتغير المستقل	المتغير التابع	المستويات المعرفية	قيمة t	قيمة (η^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
استراتيجية التعلم المدمج	اختبار التحصيل	تذكر	١٨,٨٣	٠,٩٢	٣,٣	كبير
		فهم	١٦,٤٢	٠,٩٠	٣,١	كبير
		تطبيق	١٢,٠٨	٠,٨٣	٢,٥	كبير
		تحليل	١٥,١٧	٠,٨٨	٢,٩	كبير
		تركيب	١٣,٢١	٠,٨٥	٢,٧	كبير
		تقويم	١٢,٨٨	٠,٨٤	٢,٦	كبير
		الاختبار ككل	٣٤,٠٦	٠,٩٦	٥,٧	كبير

يتضح من الجدول السابق حجم تأثير استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي حيث جاءت قيمة (d) في كل مستوى من المستويات، وفي الدرجة الكلية للاختبار التحصيل ما بين (٢,٥) ، (٥,٧)، مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي وأبعاده، بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي يرجع إلى تأثير إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس الأحداث العالمية المؤثرة على العالم .

• حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للتحقق من فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية التحصيل :

تم استخدام معادلة بلاك للكسب المعدل لقياس فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل في مادة الجغرافيا لدى طلاب المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٤)

متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ونسبة الكسب المعدل
في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل

المستوى	الدرجة النهائية	المتوسطات القبليّة (س)	المتوسطات البعديّة (ص)	نسبة الكسب المعدل لبلاك (d)	الدالة
التذكر	١٢	٦,٤٤	١١,٥٦	١,٣٥	دالة إحصائية
الفهم	١٣	٦,٦٠	١٢,٣٦	١,٣٤	دالة إحصائية
التطبيق	٩	٢,٥٦	٧,٠٨	١,٢٠	دالة إحصائية
التحليل	٨	١,٩٦	٦,٦٥	١,٣٥	دالة إحصائية
التركيب	٤	٠,٧٦	٣,٣٤	١,٤٤	دالة إحصائية
التقويم	٤	٠,٦٨	٣,٢٤	١,٢٧	دالة إحصائية
الاختبار ككل	٥٠	١٩,٤	٤٤,٠٨	١,٣٠	دالة إحصائية

يتضح من الجدول السابق أن :

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التذكر هي (١,٣٥)، وهي نسبة دالة إحصائية، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية، وهي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم حققت الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة لمستوى التذكر لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مستوى الفهم هي (١,٣٤)، وهي نسبة دالة إحصائية، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية هي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم حققت الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة لمستوى الفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق هي (١,٢٠)، وهي نسبة دالة إحصائية، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية هي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم حققت الحد الأقصى من

الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة لمستوى التطبيق لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التحليل هي (١,٣٥)، وهي نسبة دالة إحصائياً، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية هي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم حققت الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة لمستوى التحليل لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التركيب هي (١,٤٤)، وهي نسبة دالة إحصائياً، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية هي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم حققت الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة لمستوى التركيب لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التقويم هي (١,٢٧)، وهي نسبة دالة إحصائياً، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية هي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة الطقس والمناخ حققت الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة لمستوى التقويم لدى طلاب المجموعة التجريبية.

- نسبة الكسب المعدل لأداء طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل ككل هي (١,٣٠)، وهي نسبة دالة إحصائياً، لأنها فاقت النسبة التي اعتبرها بلاك حداً أدنى لقبول الفاعلية هي (١,٢)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعلم المدمج في تدريس وحدة (وحدة الأحداث العالمية المؤثرة على العالم) حققت الحد الأقصى من الفاعلية في تنمية التحصيل بالنسبة للاختبار ككل ومستوياته الست لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي

من خلال ما أظهرته النتائج من فاعلية استخدام التعلم المدمج في التحصيل الدراسي وأبعاده المختلفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا، يمكن أن ترجع تلك الفاعلية إلى:

- ١- استخدام العديد من طرق التدريس الحديثة التي أثبتت الدراسات والبحوث السابقة فاعليتها في تنمية التحصيل (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف)، بالإضافة إلى توصيف أدوات التفاعل الإلكتروني بجانب الموقع الإلكتروني.
 - ٢- دليل المعلم للوحدة التجريبية وما يتضمنه من استراتيجيات وطرق تدريس عديدة ومتنوعة تخدم تعلم المفاهيم وتنميتها.
 - ٣- أسهم التعلم المدمج (المدمج بين التعليم التقليدي، والتعلم الإلكتروني) في تشجيع الطلاب على الدراسة والتعلم برغبة إيجابية بدافعية، مما أدى إلى تحسين التحصيل وزيادته.
 - ٤- التغذية الراجعة الفورية التي يحصل عليها الطالب بعد كل نشاط يقوم به، وبعد كل تقويم ذاتي لتعزيز الإجابة الصحيحة وتصحيح الاستجابة الخطأ، بالإضافة إلى تنوع مصادر التغذية الراجعة.
- التوصيات:**
- في ضوء النتائج السابقة يوصى بعدد من التوصيات:**
- تدريب معلمي الجغرافيا وتشجيعهم على استخدام التعلم المدمج في العملية التعليمية.
 - اعتماد التعلم المدمج في مادة الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
 - ضرورة توفير البنية التحتية والكوادر الفنية الداعمة للتعلم المدمج.

المراجع:

أولاً - المراجع العربية:

أبو زيد، عمرو (٢٠١١): تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم، مجلة كلية التربية بالفيوم، مصر، العدد ١٠، ص ٢١٧.

أحمد، أحمد محمد الصغير (٢٠١١): فعالية التعلم الخليط في تنمية المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ص ٥٣.

إسماعيل، محمد إسماعيل حسن (٢٠١٠): التعليم المدمج، مقال منشور، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، مارس، ص ١١.

الحارثي، إيمان بنت عوضة دخيل الله (٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات الاستخدام والاتجاهات نحوها لدى طالبات كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص ٢٣.

خان، بدر الدين (٢٠٠٥): استراتيجيات التعلم الالكتروني، ترجمة على الموسوي، وسام الوائلي، ومنى التيجي، حلب، شعاع للنشر والعلوم، ص ٣٤٣.

رضا، حنان رجاء عبد السلام (٢٠١٢): إستراتيجية مقترحة للتعلم الخليط قائمة على نموذج بايي البنائي وفعاليتها في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية، مجلة التربية العملية، مجلد ١٥، العدد ٢، ص ٣٨.

سلامة، حسن علي حسن (٢٠٠٦): التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، جنوب الوادي، العدد (٢٢)، ص ٥٦.

الشيخ وآخرون (٢٠٠٥): القياس والتقويم التربوي، الرياض، مكتبة الرشد، ط ٢، ص ١٧٣.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص ٢٠.

غراب، هشام أحمد، وأبو سلطان، عبد النبي فتحي (٢٠٠٦): دور أساتذة الجامعات في التعليم الالكتروني ضمن إطار ضمان الجودة، مجلة الجودة، المجلد (٢)، العدد (١)، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ٦.

الكيلاي، تيسير (٢٠١١): استراتيجيات التعليم المدمج، (سلسلة إصدارات لشبكة العربية للتعليم الالكتروني، مكة، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ٦٨.
 محمد، حسن البائع وأبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠٠٩): التعليم الالكتروني الرقمي (النظرية - التصميم - الإنتاج)، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ص ٢٢.

محمد، مجدي محمود فهم (٢٠١٠): التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم، مجلة العلوم البدنية والرياضية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ١٨، ص ١١.

محمد، مجدي محمود فهم (٢٠١٠): التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم، مجلة العلوم البدنية والرياضية، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، العدد (١٨)، ص ٩٢-١١٩.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Singh, H (2003): Building effective blended learning programs Educational Teck nology, 43 (6),p p 51-54.
 Linda S. Futch : (2005)"A study of blended learning at A metropolitan research university", A PhD thesis presented to the University of Central Florida Orlando, Florida.

واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف

مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة

إعداد

د/ راندا محمد المغربي

رنيم سليمان بلعوض

باحثة ماجستير صعوبات التعلم في الطفولة أستاذ مساعد - قسم دراسات الطفولة بكلية

الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة

تم الموافقة على النشر في ٢٠١٨/٣/١٥

تم استلام البحث في ٢٠١٨/٢/١٢

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة- لقياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة- مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: القراءة والكتابة بشكل عام، القراءة بشكل خاص، والكتابة بشكل خاص. وتمثلت عينة الدراسة في جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بجدة تم اختيارهن بطريقة الحصر الشامل. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام- في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات- جاءت بنسبة (٦٥٪) في المرتبة الأولى، وللكتابة بشكل خاص (٥١٪) في المرتبة الثانية، وللقراءة بشكل خاص (٤٧٪) في المرتبة الثالثة. وكان من أهم التوصيات: توعية إدارة المدرسة- وقائدها تحديدًا- بأهمية متابعة توفير التقنيات المساندة لمعلمة صعوبات التعلم، وتوعية المعلمات بالتقنيات الحديثة ذات الفعالية في المجال، كذلك تدريب معلمات صعوبات التعلم على التقنيات الجديدة وكيفية استخدامها

الكلمات المفتاحية: التقنيات التعليمية، تقنيات التعليم، صعوبات التعلم.

Abstract:

This study aims at exploring the availability of Assistive technology for children with reading and writing difficulties in

the primary public school sources in Jeddah. To achieve this objective, descriptive survey methodology was adopted by the researcher. It included a questionnaire, which helps measure the availability of assistive technologies. The questionnaire is divided into three main dimensions: Reading and Writing in general, Reading and Writing in particular. Study's sample manifested in all learning disability parameters in public schools in Jeddah, and was chosen using the Complete Census method. The study reached a number of results, the most important of which are: The availability of assistive technologies for children with reading and writing difficulties in general, in the primary public school sources in Jeddah, from teachers' point of view reached (65%) placing it in the first place, while writing in particular reached (51%), and reading in particular reached (47%), placing them second and third respectively. The most important recommendations are: Spreading awareness among schools, and their leaders, regarding the importance of providing assistive technologies for children with learning difficulties, as well as introducing teachers to such assistive technologies, and provide the necessary training on how these technologies can be used.

Keywords: Learning technologies , Educational technology, Learning disabilities.

مقدمة :

إنّ استخدام التقنيات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة يسّرت الحصول على فرص تعلم مساوية لأقرانهم الأسوياء، وساعدتهم في تحقيق الأهداف المرجوة؛ إذ تدعم التقنيات مختلف أنواع الإعاقات فتتكيّف حسب نوع حاجة الفرد. وتتعدد فوائد هذه التقنيات؛ فهي تساهم في تدعيم مبدأ الفروق الفردية، وتقلل من الاعتماد على الآخرين، كما تزيد من إدراك المدلول من خلال توفير خبرات

حسية مناسبة. وتُعرّف الوسائل التقنية المعينة لذوي الاحتياجات الخاصة بأنها: أداة بسيطة أو معقدة يتم توظيفها لغرض مساعدتهم في تحصيلهم الأكاديمي وزيادة كفاءتهم. مما يستدل به عند الإشارة إلى مصطلح التقنيات على أنها وسيلة تساعد على فهم المادة العلمية سواء كانت أجهزة أو أدوات، وتتضمن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الشائعة والمستفيدة من هذه التقنيات: الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، الموهوبون، التوحد، صعوبات التعلم (الملاح، ٢٠١٥).

وفيما يختص بذوي صعوبات التعلم تختلف هذه الفئة عن بقية الفئات، فهم لا يعانون من إعاقات عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو انفعالية؛ بل يتمتعون بذكاء ضمن المتوسط فما أعلى، وتظهر هذه الصعوبات في الجانب الأكاديمي؛ حيث نلاحظ بأن مستوى التحصيل الدراسي أقل من القدرة العقلية للطفل (إبراهيم، ٢٠١٠).

يتم توفير الخدمات المقدمة لهم داخل غرفة المصادر، فهي البديل التربوي المعمول به في المملكة العربية السعودية بمدارس التعليم العام منذ عام ١٤١٦/ ١٤١٧ هـ للبنين، وعام ١٤١٧/ ١٤١٨ هـ للبنات في ثلاث مناطق: (الرياض، جدة، الدمام) في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات التعلم، حيث يتم تجهيز هذه الغرفة بالمستلزمات والأجهزة التعليمية المطلوبة التي تتنوع وفقاً لأغراض شخصية أو تطويرية أو تعليمية، وتختص التقنيات المعدة للجانب التعليمي بالمواد الدراسية، مثل: القراءة، والكتابة، فيوظف معلم صعوبات التعلم تجهيزات غرفة المصادر من خلال استخدام بعض البرامج التي تتضمن أساليب مختلفة لعرض المحتوى بما يتناسب مع نمط تعلم الطالب والصعوبة التي يعاني منها، وفي الوقت ذاته يستكمل الطالب بقية المواد التعليمية ضمن الفصل الدراسي العادي مع بقية زملائه (الملاح، ٢٠١٥).

ولتجويد العملية التربوية تظهر الحاجة إلى تكاتف الجهود لتحقيق الغايات، ومن هنا تجدر الإشارة بأن من مهام إدارة صعوبات التعلم التخطيط؛ لاستحداث برامج جديدة، والتنسيق والمشاركة في تدريب معلمي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى دور قائد المدرسة الذي يتضمن الإشراف على البرنامج من خلال تلبية التجهيزات المطلوبة وتهيئتها للاستخدام، والسعي في تطوير البرنامج (العبد اللطيف، ١٤٣٠).

مشكلة الدراسة:

وفقا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي برز من خلالها الاهتمام بتطوير المعلم وتأهيله بأفضل الوسائل الممكنة، مما يشير إلى عِظَم أثره على أجيال المجتمع، التي يمكن النظر إليها على أنها تتضمن تأهيل معلم صعوبات التعلم وتدريبه على تطبيق طرق تدريس متنوعة وتوظيف وسائل تعليمية وأدوات مكية ومعدلة. وكما تطرق السيف (٢٠١٠) في بُعد من أبعاد دراسته عن مشكلة التجهيزات المكانية والأجهزة التعليمية التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أشارت النتائج إلى عدم توفر جهاز عرض البيانات الحاسوبية، وعدم إدراك المعلم بكيفية تجهيز غرف المصادر.

يبرز حقيقة أن التقنيات الحديثة في تطور مستمر، ولها دور في العملية التعليمية؛ مما يُعين المعلم لتقديم أفضل مستوى من الخدمات التربوية، حيث أكدت إبراهيم (٢٠١٢) ذلك الأثر في دراستها عن فاعلية التقنيات التعليمية في تذليل صعوبات التعلم لدى ذوي الحاجات الخاصة، والتي تمثلت نتائجها لصالح مستخدمي التقنية.

وبناء على خبرة الباحثة كمعلمة صعوبات تعلم ومحيطها الاجتماعي الذي يسر لها معايشة الكثير من المشكلات التي تواجه معلمات هذه الفئة، كالاقتدار إلى المعرفة بالتقنيات لذوي صعوبات القراءة، والأدوات المساندة لذوي صعوبات الكتابة أيضاً، مما زاد من ضرورة الكشف عن هذه المشكلة، والوصول إلى حل لها في ظل تطور التجهيزات، بالإضافة إلى الاقتدار لدليل إجرائي مُعتمد في الوزارة يختص بكيفية تجهيز غرفة المصادر، مثل: الدليل الإجرائي المُعد لفريق العمل، ومن هنا ينبثق السؤال الرئيس للدراسة:

ما واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة؟
ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ١- ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟
- ٢- ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟

٣- ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟
أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- قياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة.
- قياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة.
- قياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة.

أهمية الدراسة:

سوف تفيد الدراسة الحالية كلاً من:

- ١- إدارة التربية الخاصة: الاستفادة من قائمة رصد التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة كنموذج يُعتمد في الدليل الإجرائي.
- ٢- قائدة المدرسة: تلبية التجهيزات المطلوبة وتهيئتها للاستخدام داخل غرفة المصادر.
- ٣- معلمات صعوبات التعلم: الاستفادة من قائمة رصد التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف المصادر من خلال استخدامها في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم: توفير التقنيات المناسبة ذات الفعالية لأطفالهم في المنزل.
- ٥- الأطفال ذوي صعوبات التعلم: الاستفادة من التقنيات المستخدمة في مواجهة المشكلات المتعلقة بجوانب القصور والصعوبة لديهم في مجال القراءة والكتابة.
- ٦- الباحثين: نقطة انطلاق لأبحاث أخرى في مجال صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تتمثل في المدارس الابتدائية الحكومية، التي تحتوي على غرفة مصادر لذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.
الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ.

الحدود البشرية: تتضمن جميع معلمات صعوبات التعلم للصفوف الأولية في غرف المصادر في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

-الحدود الموضوعية: تتحدد من خلال قياس واقع توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم اصطلاحاً: "هو طفل لا يعاني إعاقة عقلية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراباً انفعالياً بل هو طفل يعاني اضطراباً في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صده في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة" (نهيان، ٢٠١٣، ٤ ص).

صعوبات التعلم إجرائياً: هم الأطفال الذين يعانون من تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب؛ رغم امتلاكهم لقدرة عقلية ضمن المتوسط أو أعلى، مما يستدعي تقديم الخدمات التربوية الخاصة بجوانب القصور لديهم داخل غرفة المصادر في المدرسة من قبل معلم صعوبات التعلم، وتخص الباحثة في هذه الدراسة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة.

غرفة المصادر اصطلاحاً: "فصل دراسي ملحق بالمدرسة العادية، يتلقى فيها الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أكبر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحييتهم التعليمية في المكان المناسب" (سعدات، ٢٠١٤، ٥١ ص).

غرفة المصادر إجرائياً: هي غرفة مجهزة في المدارس التي يتلقى فيها طالب ذوي صعوبات التعلم الخدمات التربوية المقدمة من قبل فريق متعدد التخصصات، والشاملة على مجموعة من التجهيزات الخاصة بالعرفه، والتقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة.

التقنيات المساندة اصطلاحًا: هي جميع التقنيات المساعدة والتي لديها القدرة على التحسين الكبير في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال تمكينهم على الاستقلال وتسهيل تواصلهم الاجتماعي (Oishi et al., 2010).

التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم اصطلاحًا: تُعرّف التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم وفقاً لقانون تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم (٢٠٠٤) بأنها أي مادة، أو قطعة من جهاز، أو نظام منتج، سواء تم الحصول عليه من السوق مباشرة، أو تم تعديله، أو تصميمه حسب الطلب، والذي يستخدم لزيادة، أو الحفاظ على أو تحسين القدرات الوظيفية للطفل ذوي صعوبات التعلم (Bakken et al., 2013).

التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم إجرائيًا: هي جميع الأدوات والبرامج المعنية لذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة والكتابة، ضمن غرفة المصادر في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات التعلم، وتخص الباحثة في الدراسة الحالية التقنيات التعليمية.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري متغيرات الدراسة الأساسية وما ورد حولها من دراسات؛ إذ يتناول المبحث الأول مفهوم التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم وفعاليتها وأمثلة عليها، أما المبحث الثاني يتناول مفهوم صعوبات التعلم وتحديداً صعوبات القراءة والكتابة.

المبحث الأول: التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم

مدخل إلى التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم:

تتعدد المفاهيم المرتبطة بمصطلح التقنيات المساندة، مثل: الأجهزة، والوسائل المعنية وغيرها من التقنيات، كما يغلب على ظن البعض بأن التقنيات المساندة تتضمن الإلكترونيات المعقدة فقط، وفي الواقع يشمل مصطلح تقنيات التعليم جميع الأدوات المعقدة وغير المعقدة، التي يتجلى أثرها في جوانب شخصية وتطورية وتعليمية للفرد المعني.

مفهوم التقنيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم:

هي تلك التقنيات بوصفها أدوات برمجية، وأدوات آلية- معقدة، أو غير معقدة- معتمدة على المعرفة التقنية التي طورها الإنسان؛ لإنجاز مهمات محددة، والمتعلقة في هذه الحالة بدعم خطط ومواد تدريسية معينة يتلقاها الطالب خلال الحصص الدراسية في المؤسسة التعليمية، مثل: مهارات القراءة والكتابة، حيث يتم توظيفها

لمعالجة جوانب القصور لدى ذوي الصعوبة، مما يسهّل سير العملية التعليمية على المعلم والطالب المعني، ويحقق المخرجات المرجوة التي تم التخطيط لها مسبقاً.
فاعلية التقنيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم:

يتعدى تأثير التقنيات التعليمية الناحية الأكاديمية إلى نواحي عديدة، مما يُشير إلى مدى أهمية التقنيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم؛ فمن الجانب النفسي يؤثر استخدام التقنيات التعليمية بشكل إيجابي على مستوى التوتر والنشاط الزائد لدى المتعلم، فضلاً عن أثرها على مواجهة المشكلات السلوكية كما أثبتت بعض الدراسات الأجنبية. وفيما يختص بالجانب الاجتماعي فرغم دورها الملحوظ في استقلالية الفرد إلا أنّ ذلك لا يُخفي من شأن تأثيرها في بناء العلاقات الاجتماعية، وروح العمل الجماعي، وتيسير التواصل مع الآخرين.

وعند النظر بتمعّن للجانب الأكاديمي فنرى أن دائرة الفوائد تتسع لتجمع بين تطوير قدرات المتعلم ورفع المستوى الأكاديمي، بالإضافة إلى تيسير وصول المعلومة للمتعلم، كما أن للتقنيات دوراً واضحاً في تجاوز عقبة الفروق الفردية من خلال تنوع التقنيات التعليمية بما يتناسب مع اختلاف أنماط التعلم للمتلقيين، ولا نغفل عن تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم الناتج عن التعزيز، وطرق التغذية الراجعة المقدمة (الملاح، ٢٠١٦؛ العيد والشايع، ٢٠١٤).

وبالعودة إلى الدراسات السابقة، تؤكد مجموعة من الدراسات فاعلية التقنيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم؛ فمن خلال دراسة أجراها إبراهيم (٢٠١٢) لقياس فاعلية التقنيات التعليمية في تذليل صعوبات التعلم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، وأثر استخدامها في تذليل صعوبات القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية، توصلت فيها الدراسة إلى وجود أثر للتقنيات التعليمية في تذليل صعوبات القراءة. كما أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، من أهمها: ضرورة توفير واستخدام التقنيات التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي.

كما توصلت دراسة البلوي (٢٠١٤) إلى أن درجة مساهمة تقنيات التعليم في مشاركة طلاب ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية في مدارس محافظة العلا جاءت متوسطة من وجهة نظر المعلمين؛ مما يشير إلى أهمية استخدام تقنيات التعليم في تدريس طلاب ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما تقدّم يتضح دور التقنيات التعليمية وفعاليتها لذوي صعوبات التعلم في جوانب الحياة المختلفة، وتحديدًا عند التطرق للجانب الأكاديمي ودورها في تجويد العملية التعليمية.

نماذج للتقنيات التعليمية لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام
تتعد الأمثلة والنماذج في هذا المجال بما يخدم ذوي صعوبات تعلم القراءة
والكتابة، ومن أمثلة هذه التقنيات:
الحاسب الآلي:

يُعد الحاسب الآلي من التقنيات الأساسية التي يتم توظيفها في العملية
التعليمية؛ وتتجلى أهمية استخدامه في توظيف التعليم الفردي الذي يحتاجه الطالب
ذوي صعوبات التعلم، والتفاعل المتبادل من قبل الطالب والأداة من خلال التعزيز
والتغذية الراجعة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للتعلم عن طريق أساليب متعددة
الحواس، وغيرها من المزايا المتوفرة لمستخدمي الحاسب الآلي.

كما تبرز نقاط القوة في استخدام الحاسب الآلي في التدريس بشكل داعم
للمعملية التعليمية من خلال توفير الوقت والجهد على المعلم، والتخفيض من
مستوى المهام المؤثرة على جودة الإنجاز، كما يحقق التدريس بمساعدة الحاسب
في مجال التربية الخاصة مجموعة من المبادئ، مثل : التعلم الزائد (Over
learning)؛ إذ تتعدى مرحلة الإتقان لدى الطالب إلى التلقائية في الأداء نظراً
لاستمرارية الممارسة، والقدرة على متابعة مستوى التقدم (Monitoring
progress) وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية، أخيراً التعلم التعاوني
(Cooperative learning) المُعين على تقديم فائدة أكبر من الاستخدام الفردي
في جانبي التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي (الخطيب، ٢٠١٢).

يتضح مما دُون أعلاه مدى الأهمية والأثر المرجو من استخدام الحاسب
الآلي؛ حيث تتسع دائرة الأثر إلى مهارات متعددة ومواد مختلفة، فيمكن للمُهتم
إعداد الكثير من البرامج باستخدام الحاسب وتطبيقها على الطلاب، وقد أكدت تلك
الأهمية بعض الدراسات، مثل: دراسة مطر والعايد (٢٠٠٩) التي توصلت إلى
إثبات فعالية برنامج باستخدام الحاسب في تنمية الوعي الفونولوجي، وأثره على
الذاكرة العاملة، والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات القراءة لصالح المجموعة
التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يستدل به
استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي. كما يُشير ديب (٢٠١٥)
في دراسته إلى فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات
تعلم بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي؛ حيث يتم تشغيل
البرمجية عن طريق الكمبيوتر، ويُستعرض من خلالها جميع التمارين والأنشطة
التي أثمرت بتحقيق الأهداف، وتأكيد وجود الأثر الإيجابي في النتائج.

التقنيات التعليمية لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص الألعاب التربوية:

أصبح للعب أهمية كبيرة في تطوير التعلم سواء في القراءة والكتابة، أو حتى على المستوى الاجتماعي والعاطفي والجسدي؛ فيتمكن المعلم من ملاحظة الأطفال أثناء انشغالهم باللعب، وتتعدد أمثلة اللعب: كاللعب المسرحي الذي يتم تجسيد الواقع من خلاله، ويمكن للمعلم أن يشارك طلابه في المرة الأولى ليكون نموذجاً يُقتدى به.

ومن نماذج اللعب الهادف لتوظيف القراءة: ما صممتها السيدة شيفلت (Schifflette) في درسها عن الحيوانات؛ حيث أعدت مكتب بيطري داخل الفصل، ومن خلال تصميم نماذج لبطاقة الموعد والوصفة الطبية يمكن للطلاب ممارسة الكتابة وكذلك القراءة أيضاً من خلال قراءة دليل الهاتف عند الحاجة للاتصال على الشرطة؛ للتبليغ عن حادث وقع لأحد الحيوانات! (مورو، ٢٠١١). تُشير إحدى الدراسات إلى أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية معالجة الصعوبات القرائية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية؛ إذ أظهرت النتائج الأثر الأكبر للألعاب التربوية اللغوية المحوسبة أولاً، ثم اللغوية العادية ثانياً مقارنة بالطرق الاعتيادية، وأوصى البحث بضرورة اعتماد الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة في معالجة الصعوبات القرائية (الحيلة وغنيم، ٢٠٠٢).

التقنيات التعليمية لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص تقنية تقدم خاصية التصحيح الإملائي:

يمكن من خلال تقنية المصحح الإملائي العمل على مراجعة النص المكتوب والتنبيه آلياً لوجود أخطاء إملائية، وتوضيح الخطأ بالتظليل، وهي تقنية ممتازة لتعزيز المهارات الإملائية. ومع ذلك في كثير من الأحيان لا يتمكن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم من تحقيق الاستخدام الفعال لهذه التقنية، فمن الممكن أن تتم كتابة الكلمة بأحرف غير مناسبة مما يصعب على بعض التقنيات مساعدتهم في إضافة الاقتراح الصائب لتصحيح الكلمة. ولكن توجد عدة استراتيجيات لإضافة الإملاء الصحيح للكلمة، منها: نطق الكلمة وتهجئتها، أو إضافة مقترحات للكلمة (Aitken, et al., 2011).

وقد أوضحت إحدى الدراسات التي أجريت لـ ٥٥ طالباً من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث والرابع أن ٢٧ طالباً قد استطاعوا تصحيح

٢٧٪ من أخطائهم الإملائية بعد التعليم الإملائي بتقنية المصحح الإملائي (Donna, et al., 2001).

المبحث الثاني: صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم:

تُعرّف صعوبات التعلم بأنها: "وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات، مثل: صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة، وغالبًا يكون ذلك متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز؛ حيث إن اللغة هي مجموعة من الرموز (من أصوات كلامية وبعد ذلك الحروف الهجائية) المتفق عليها بين متحدثي هذه اللغة التي يستخدمها المتحدث أو الكاتب لنقل رسالة (معلومة أو شعور أو حاجة) إلى المستقبل، فيحلل هذا المستقبل هذه الرموز، ويفهم المراد مما سمعه أو قرأه. فإذا حدث خلل أو صعوبة في فهم الرسالة بدون وجود سبب لذلك (مثل: مشاكل سمعية، أو انخفاض في القدرات الذهنية)، فإن ذلك يتم إرجاعه إلى كونه صعوبة في تعلم هذه الرموز، وهو ما نطلق عليه صعوبات التعلم" (محمد، ٢٠١٠، ٧٧ ٧٨ ص).

صعوبات القراءة

إن صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارًا؛ حيث تشير نتائج الإحصائيات المُعدّة في الولايات المتحدة الأمريكية بأن (٨٥%) من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من ذوي صعوبات تعلم القراءة. تظهر هذه الصعوبة على هيئة قصور في مهارات القراءة مما يتسبب بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطفل في اللغة العربية، فيؤثر على جميع المواد التي تتطلب القراءة كمهارة أساسية، كما من المهم الإشارة إلى أن البعض يتخذ من مسمى صعوبات القراءة اتجاهًا خاصًا بالصعوبات المتوسطة والبسيطة، أمّا بالنسبة للشديدة فيُطلق عليها "الديسلكسيا"، وتختلف الآراء في ذلك بين الفصل أو التعميم ضمن مصطلح صعوبات القراءة (عواد والسرطاوي، ٢٠١١).

أهمية الوعي الصوتي في تعلم القراءة:

من المهم أن يدرك الطفل بأن الكلمة تتكون من أصوات ليستطيع مطابقة الصوت بالحرف؛ لفك رموز الكلمات المطبوعة أمامه، إضافة إلى القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية، والمقاطع إلى أصوات، ودمج الأصوات لتكوين الكلمات. وللوعي الصوتي أثر واضح على تطور مستوى القراءة لدى الطفل مبكرًا؛ حيث إن الوعي الصوت من المتطلبات المهمة لتعلم القراءة،

ونستدل بذلك أيضًا من خلال دراسة (Ehri، ٢٠٠١) التي ثبت من خلالها أن تدريس الوعي الصوتي ييسر اكتساب مهارات القراءة الأولى خاصة المهارات المتعلقة بالوعي الصوتي. (Alan&Hugh,2015)

مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة:

يُشير (عواد والسرطاوي، ٢٠١١) بأن مظاهر صعوبات القراءة ومؤشراتها تختلف من طفل إلى آخر باختلاف العمر، أو المرحلة التعليمية وغير ذلك، حيث يمكن ممن يختلطون بالطفل القدرة على تمييز هذه المؤشرات ووضعها بعين الاعتبار، وتتمثل هذه المظاهر في مجموعة من العلامات بالنسبة للمرحلة الابتدائية، مثل:

- ١- كتابة الحرف في مكان غير صحيح داخل الكلمة.
 - ٢- الخلط بين الأحرف المتشابهة في الشكل.
 - ٣- عدم التمييز بين الأعداد المتشابهة أثناء القراءة.
 - ٤- كتابة الكلمات أو الحرف بخط غير واضح من الصعب قراءته.
- أورد (محفوظي، ٢٠١٠) فيما يختص بصعوبات الكتابة العديد من الموضوعات المهمة، ونذكر منها ما يلي:

صعوبات الكتابة

تتعدد أنواع الكتابة، وتشمل الصعوبة العضوية المتعلقة بالتآزر الحركي مما يؤثر على مستوى الخط، وبالتالي القدرة على كتابة كم معين من الكلمات، وبالنسبة للنوع الآخر - والأكثر انتشارًا - وهي صعوبات الرسم الإملائي التي ترتبط بالكتابة الصحيحة للكلمة دون وجود مشكلات في الخط، وتُسمى أيضًا عسر الكتابة الدسلوكي؛ لاشتراكه مع الإملاء في ذات الصعوبة التي تواجه ذوي صعوبات القراءة.

مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة:

هناك مجموعة من العلامات التي تظهر في سلوك الطفل، وتُشير إلى احتمالية وجود صعوبة في الكتابة، مثل:

- ١- مسك القلم بصورة خاطئة.
- ٢- الضغط على القلم بشكل قوي جدًا، أو العكس ضعيف جدًا.
- ٣- صعوبة في القيام بأعمال يدوية بسيطة كقص الورق.
- ٤- تباين ملحوظ بين أحجام الحرف ضمن الكلمة.

غرفة المصادر:

تُمثل غرفة المصادر المكان التربوي المناسب لذوي صعوبات التعلم؛ حيث يتلقى الطفل في هذه الغرفة الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة من قبل معلم ذوي صعوبات التعلم في فترات محددة من اليوم، ويقضي بقية اليوم مع بقية زملائه في الفصل الدراسي العادي، كما تشمل غرفة المصادر على أقسام متعددة؛ يهتم كل قسم بتطوير مهارة معينة، ومن ضمن أقسامها: قسم لتنمية مهارات القراءة، وقسم لتنمية مهارات الكتابة أيضاً، وتشمل هذه الأقسام التقنيات التعليمية المتنوعة والمناسبة (الحاج، ٢٠١٢).

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، المُعتمد على دراسة واقع ظاهرة معاصرة؛ من خلال وصفها، واستجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وما يتحقق في هذه الدراسة هو وصف واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم، ورصد إجابات جميع معلمات الصعوبات في المدارس الحكومية بمدينة جدة (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة بالمدارس الابتدائية الحكومية بجدة التي يبلغ عددها- حسب الدليل الإجرائي للعام الدراسي (١٤٣٧ - ١٤٣٨هـ)- (٦٣) مدرسة بواقع معلمة من كل مدرسة.

تم استخدام أسلوب الحصر الشامل؛ لتحديد عينة الدراسة المتمثلة في جميع أفراد المجتمع، والبالغ عددهم (٦٠) معلمة، باستثناء معلمة واحدة لم تتجاوب مع الباحثة، و(٣) مدارس لم تتضمن برنامج صعوبات التعلم بخلاف ما ورد في الدليل الإجرائي.

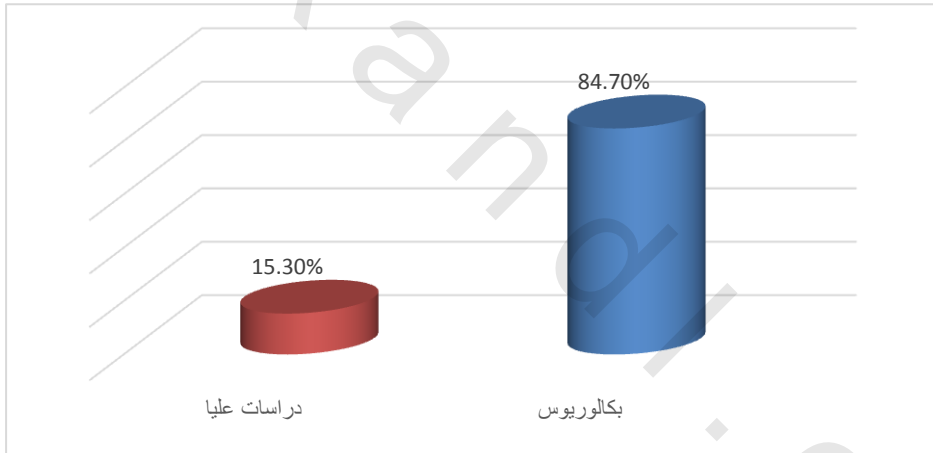
توزيع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما تبينه النتائج بجدول (١) التالي:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	٥٠	٨٤,٧%
دراسات عليا	٩	١٥,٣%
المجموع	٥٩	١٠٠,٠%

يلاحظ من الجدول (١) أن معظم أفراد عينة البحث هن من الحاصلات على البكالوريوس؛ حيث بلغت نسبتهم (٨٤,٧٪)، في حين بلغت نسبة أفراد عينة البحث الحاصلات على دراسات عليا (١٥,٣٪).



شكل (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

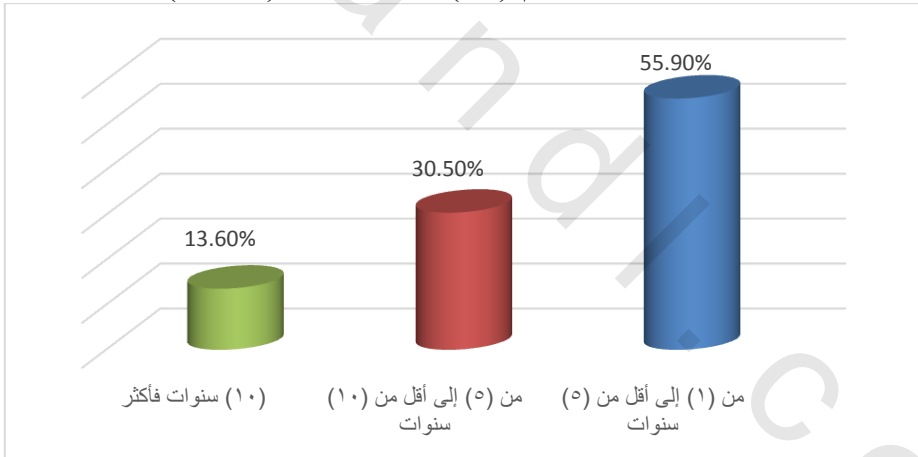
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لعدد سنوات الخبرة كما تبينه النتائج بجدول (٢) التالي:

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعين وفقا لعدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
من (١) إلى أقل من (٥) سنوات	٣٣	٥٥,٩%
من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	١٨	٣٠,٥%
(١٠) سنوات فأكثر	٨	١٣,٦%
المجموع	٥٩	١٠٠,٠%

يلاحظ من الجدول (٢) أن أغلب أفراد عينة البحث من سنوات ذوي الخبرة من (١) إلى أقل من (٥) سنة؛ حيث بلغت نسبتهم (٥٥,٩%)، يليهم أفراد العينة ممن سنوات خبرتهم من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات بنسبة (٣٠,٥%)، في حين بلغت نسبة أفراد العينة ممن خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر (١٣,٦%).



شكل (٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث موزعين وفقا لعدد سنوات الخبرة.

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة لقياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف المصادر في المدارس الابتدائية والمكونة من ثلاثة أبعاد كما هي موضحة في الجدول (٣):

جدول (٣) أبعاد الاستبانة، وعدد فقراتها.

م	البعد	عدد الفقرات
١	التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام	٢٠
٢	التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص	٨
٣	التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص	٩

إجراءات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة لبناء أداة البحث؛ فقد تم تطبيق الأداة على عينة التقنيين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ)، بتاريخ ١٤٣٩/١/٢٦هـ، وبعد حساب معاملات الصدق والثبات اللازمة والتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق على العينة الأساسية، تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة في الفترة الزمنية التالية (١٤٣٩/٢/٣ - ١٤٣٩/٣/١هـ)، وشمل التطبيق على الطريقة الإلكترونية؛ فقد تم الحصول على الإجابات إلكترونياً، والطريقة الميدانية من خلال النزول إلى الميدان؛ حيث أفادت مجموعة من عينة الدراسة ببعض المعلومات الإضافية والمبررات التي أفادت الباحثة في تفسيرها للنتائج.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجهة من وجهة نظر المعلمات. **إجابة السؤال الفرعي الأول:** ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجهة؟ جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١	حاسب آلي مكتبي أو جهاز محمول (Laptop)	٠,٩٧	٪٩٧	٠,١٨٣
٢	قصص تعليمية (إلكترونية أو ورقية)	٠,٩٣	٪٩٣	٠,٢٥٤
٣	ملصقات تعليمية	٠,٩٠	٪٩٠	٠,٣٠٥
٤	مجسمات تعليمية	٠,٩٠	٪٩٠	٠,٣٠٥
٥	مايكروسوفت أوفيس (Microsoft office)	٠,٨٨	٪٨٨	٠,٣٢٦
٧	طابعة ورقية	٠,٨٦	٪٨٦	٠,٣٤٥
٨	جهاز عرض البيانات (Data Show Projectore)	٠,٧٣	٪٧٣	٠,٤٤٨
٩	السبورة المغناطيسية	٠,٧١	٪٧١	٠,٤٥٧
١٠	آلة تصوير ورقية	٠,٦٨	٪٦٨	٠,٤٧١
١١	سماعات مكبرة للصوت	٠,٦٨	٪٦٨	٠,٤٧١
١٢	شبكة إنترنت (Wifi)	٠,٦٨	٪٦٨	٠,٤٧١
١٣	الأجهزة اللوحية، مثل: (Tablet، Ipad)	٠,٦٦	٪٦٦	٠,٤٧٧
١٤	وسائل الدراما: مسرح العرائس	٠,٥٨	٪٥٨	٠,٤٩٨
١٥	مسجل صوت سواء جهاز مستقل أو ملحق بجهاز الحاسب	٠,٥٦	٪٥٦	٠,٥٠١
١٦	شاشات العرض	٠,٥٣	٪٥٣	٠,٥٠٤
١٧	سبورة متحركة	٠,٤٤	٪٤٤	٠,٥٠١
١٨	السبورة التفاعلية (الذكية)	٠,٤٢	٪٤٢	٠,٤٩٨
١٩	تلفزيون بلازما	٠,٤٢	٪٤٢	٠,٤٩٨
٢٠	دوائر المعارف المتخصصة (الموسوعات التعليمية)	٠,٣٦	٪٣٦	٠,٤٨٣
٢١	الماوسات المتعددة (Mouse)	٠,١٩	٪١٩	٠,٣٩٣

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
	Mischief) وهي تقنية تسمح باتصال عدة فأرات على جهاز واحد			
	توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام ككل	٠,٦٥	٦٥٪	٠,٢٣٨

من خلال الجدول رقم (٤)- الموضح أعلاه- يتضح أن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات جاءت بنسبة (٦٥٪). كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد البحث على عبارات توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام؛ إذ تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث من المعلمات على العبارات ما بين (١٩٪) إلى (٩٧٪)

إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١	وسائل تعليمية للقراءة مصممة حسب حاجة الطالب، مثل: تصميم وسيلة خاصة بحروف المد	٠,٩٠	٩٠٪	٠,٣٠٥
٢	الألعاب التربوية اللغوية حسب حاجة الطالب مثل: (لعبة التركيب)، (لعبة حبل الغسيل)، أو غيرها	٠,٩٠	٩٠٪	٠,٣٠٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
٣	تطبيقات تعليمية للقراءة على Ipad	٠,٧٥	٪٧٥	٠,٤٣٩
٤	برامج إعداد الخرائط الذهنية	٠,٤٧	٪٤٧	٠,٥٠٤
٥	تقنية للتحكم بالألوان وشكل النص مثل: (Textic) أو غيرها	٠,٢٩	٪٢٩	٠,٤٥٧
٦	تقنية لتكبير الشاشة مثل: (Zoom Test) (Lunar) أو غيرها	٠,٢٥	٪٢٥	٠,٤٣٩
٧	تقنية لتقديم النص بصيغة صوتية مثل: (إبصار) (Easy Reader) أو غيرها	٠,١٠	٪١٠	٠,٣٠٥
٨	شفافيات ارلن (مرشحات ملونة تستخدم على شكل عدسات أو شفافيات)	٠,٠٨	٪٨	٠,٢٨١
	توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص ككل	٠,٤٧	٪٤٧	٠,٢٤١

من خلال الجدول رقم (٥)- الموضح أعلاه- يتضح أن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات جاءت بنسبة (٤٧٪). كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد البحث على عبارات توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص؛ إذ تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث من المعلمات على العبارات ما بين (٨٪) إلى (٩٠٪).

إجابة السؤال الفرعي الثالث: ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة حول درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
١	أدوات محسوسة للكتابة أو التشكيل باللمس، مثل: (الرمل)، (الصلصال)، أو غيرها	٠,٩٣	٪٩٣	٠,٢٥٤
٢	وسائل تعليمية للكتابة مصممة حسب حاجة الطالب، مثل: تصميم وسيلة خاصة بكتابة الحرف بأشكالها المختلفة	٠,٩٣	٪٩٣	٠,٢٥٤
٣	تطبيقات تعليمية للكتابة على Ipad	٠,٧٨	٪٧٨	٠,٤١٨
٤	الكتابة بواسطة لوحة المفاتيح	٠,٦١	٪٦١	٠,٤٩٢
٥	أداة المقبض لمسك القلم	٠,٤١	٪٤١	٠,٤٩٥
٦	تقنية تقدم خاصية التصحيح الإملائي، مثل: (سراج)، (القاموس) أو غيرها	٠,٣١	٪٣١	٠,٤٦٤
٧	تقنية تقدم خاصية التنبؤ بالكلمة مثل: (On board Virtual Keyboards) أو غيرها	٠,٢٥	٪٢٥	٠,٤٣٩
٨	تقنية تقدم خاصية تحويل الكلام إلى نص مكتوب مثل: (IBM Viavoice) أو غيرها	٠,١٩	٪١٩	٠,٣٩٣
٩	برنامج تحرير النصوص المخصص للأطفال مثل: (OOokids) أو غيرها	٠,١٥	٪١٥	٠,٣٦٣
	توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص ككل	٠,٥١	٪٥١	٠,٢٦٢

من خلال الجدول رقم (٦)- الموضح أعلاه- يتضح أن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات جاءت بنسبة (٥١٪).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد البحث على عبارات توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص؛ إذ تراوحت متوسطات موافقة أفراد البحث من المعلمات على العبارات ما بين (١٥٪) إلى (٩٣٪).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج إجابة السؤال الفرعي الأول: ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟
يُلاحظ أن النسبة الكلية تعتبر ضمن المتوسط؛ ويعود السبب في ذلك إلى توفير المعلمات لأغلب التقنيات من مالههم الخاص، فقد أكدت مجموعة من المعلمات هذه المشكلة، كما أضافت إحدى المعلمات بأنها توفر الحاسب الآلي بنفسها لمدة تزيد عن (١٤) عامًا رغم كونه تقنية أساسية، وأضافت إحدى المعلمات بأن أغلب التقنيات توفرها لها إدارة المدرسة؛ نظرًا لكون مدرستها "مطورة"، مما يضطر قائدة المدرسة إلى توفير التقنيات اللازمة لمتابعة لجنة التطوير. وقد أكد (الزارع والجهني، ٢٠١٤) بأن من معوقات توفير واستخدام التقنيات المساندة التي حصلت على نسبة عالية: "قلة الميزانية المخصصة من قبل الإدارة المدرسية لتوفير هذه التقنيات".

مناقشة نتائج إجابة السؤال الفرعي الثاني: ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟
نلاحظ أن تقنية "شفافيات ارلن" قد حصلت على أقل نسبة في التوفر (٣٠٪)؛ و يُعزى ذلك إلى جهل المعلمة ببعض التقنيات، فالدراسة توصلت إلى مجموعة من الأسئلة المتكررة التي تتمثل في " ماهي شفافيات ارلن؟"؛ وتعزى نسبة التوفر المذكورة إلى ظن البعض بأنها " الشفافيات التعليمية القديمة" وليس شفافيات ارلن الخاصة بصعوبات القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه (إبراهيم، ٢٠١٢) في دراستها بأنه رغم تأثير التقنيات التعليمية بشكل إيجابي في تذليل صعوبات القراءة إلا أن من المعوقات التي تحول دون استخدامها عدم توفرها في المدرسة.

مناقشة نتائج إجابة السؤال الفرعي الثالث: ما درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم الكتابة بشكل خاص في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات؟

حصلت "أدوات محسوسة للكتابة أو التشكيل باللمس" على نسبة (٩٣%) ويتفق مدلول نسبة التوفر مع دراسة (البلوي، ٢٠١٤) التي أشارت فيها إلى أن التقنيات التعليمية تسهم في زيادة مستوى الفهم والاستيعاب للمادة المكتوبة لدى ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت إحدى المعلومات الحاصلات على درجة الماجستير- بأسى واستغراب- مبررة انخفاض نسبة توفر تقنية تحويل الكلام إلى نص مكتوب بأن الإشراف يمنع أي تقنية معينة بهذه الطريقة ظناً منهم أنها تضر الطفل ولا تنفعه!.

توصيات الدراسة:

- رفع درجة وعي إدارة المدرسة بأهمية التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم.
- متابعة إدارة صعوبات التعلم لقائدة المدرسة فيما يختص بتوفير التقنيات للمعلمة.
- تدريب المعلمات على كيفية استخدام التقنيات المساندة لذوي صعوبات التعلم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات؛ لمعرفة التطورات الحديثة في التقنيات المساندة.
- تفعيل الشراكة المجتمعية من خلال تعزيز مشاركات الأهالي في استخدام التقنيات الفعالية مع أطفالهم في المنزل بما يتناسب مع جوانب القصور لديهم.

المراجع العربية:

- إبراهيم، ص. م. أ. و جماع، ع. م. (٢٠١٢). فاعلية التقنيات التعليمية في تذليل صعوبات التعلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة تطبيقية في مدارس التعليم الأساسي بولاية الجزيرة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان.
- الحاج، محمود. (٢٠١٢) الصعوبات التعليمية ؛ الإعاقة الخفية (المفهوم - التشخيص - العلاج) (ط.١). عمان: دار اليازوي العلمية.
- الخصاونة، م. و، و الشورى، م. أ. و العرفج، ع. ح. و خليل، ز. ع. (٢٠١١). تقنيات التعليم (ط.٢) الدمام: دار الخوارزمي

البلوي، س. م.، و الهرش، ع. ح. (٢٠١٤). درجة مساهمة تقنيات التعليم في مشاركة طلاب ذوي صعوبات التعلم في العملية التعليمية في مدارس محافظة العلا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

الحيلة، م.م.، و غنيم، ع.ع. (٢٠٠٢). أثر الألعاب التربوية اللغوية الحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: الأردن، مج ١٦، ع ٢٤، ٥٨٩ – ٦٢٦

الخطيب، جمال. (٢٠١٢). استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة. (ط.٢). عمان: كلية العلوم التربوية

الزارع، ن.ع.، و الجهني، س.ع. (٢٠١٤). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. مجلة

الدولية التربوية المتخصصة: عمان، مج ١٠، ع ٢٤، ٩٩-١١٧

السيف، ماجد. (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

العبد اللطيف، سليمان. (٢٠١٠) المرشد لمعلمي صعوبات التعلم (ط.٤). الرياض: قسم التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم.

العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.٢). الرياض: دار الزهراء.

الملاح، تامر. (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة/الاجهزة التعليمية وصيانتها. تم استرجاعه بتاريخ ١٦ ديسمبر ٢٠١٦ من الموقع

<http://www.alukah.net/library/0/91824>

المملكة العربية السعودية ، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، تاريخ الدخول ٢٠١٦/١١/١ م من موقع <http://vision2030.gov.sa/>.

جلال الدين، سليمان. (٢٠١٢). الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة: منظور لغوي تطبيقي (ط.١). دمياط: عالم الكتب

ديب، مجدي. (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في معالجة صعوبات تعلم بعض المهارات القرائية لدى تلامذة الصف الثالث. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية ، غزة.

سعادت، محمود. (٢٠١٤). برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تم استرجاعه بتاريخ ١٦ ديسمبر ٢٠١٦ من الموقع

<https://groups.google.com/forum/#!msg/abohabibas/ZC9bmAESMh8/YtHUNnymGQAJ>

عواد، أ.، و السرطاوي، أ.ز. (٢٠١١). صعوبات القراءة والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج (ط.١). عمان: دار الفكر

صيام، ك. م.، و الجوالده، ف. ع. (٢٠١٦). أثر استخدام شفافيات إيرلين وبرنامج تعليمي في تحسين القدرة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية: فلسطين، مج ٤، ع ١٣، 205 – 236

محفوظي، عبدالستار. (٢٠١٠). مدخل إلى أساسيات القراءة وعسر القراءة والكتابة (ط.١). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

مطر، ع. ر. ع.، و العايد، و. م. س. (٢٠٠٩). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. مجلة العلوم التربوية: الرياض، مج ١، ع ٢٤، ٥٢٣ – ٥٧٧،

محمد، ربيع. (٢٠١٠). الإدراك البصري وصعوبات التعلم. التعلم (ط.١). عمان: دار اليازوي العلمية.

مورو، ليسلي. (٢٠١١). تطوير تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنوات الأولى. ترجمة سناء حرب، دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات.

نبهان، يحي. (٢٠١٣). الفروق الفردية وصعوبات التعلم (ط.١). عمان: دار اليازوي العلمية.

وكالة الوزارة للتعليم (بنين- بنات). إدارة صعوبات التعلم. استرجع من <http://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIAL EDUCATION/Pages/learningdifficulties.as>

px

المراجع الأجنبية:

- Alan,G., & Hugh,W. (2015). Language and Reading Disabilities (3rd ed). Florisa, USA.: Pearson
- Aitken, E. J., Fairely,P.J.(2011). Communication Technology for Students in Special Education and Gifted Programs. Pennsylvania, Hershey.
- Bakken, J., Obiakor, F., & Rotatori, A. (2013). Learning Disabilities (1st ed.). Bingley, U.K.: Emerald.
- Donna, J. M., George R. K., & Martha M.,C (2001) The Effectiveness of Word Processor Spell Checker Programs to Produce Target Words for Misspellings Generated by Students with Learning Disabilities. *Sage Journal*.16,27-42
- Nordness, P. D., Haverkost, A., & Volberding, A. (2011). An Examination of Hand-held Computer-assisted Instruction on Subtraction Skills for Second Grade Students with Learning and Behavioral Disabilities. *Journal Of Special Education Technology*, 26(4), 15-24.
- Oishi,M., Mitchell, I., & Van der Loos, H. F.(2010). Design and Use of Assistive Technology (1st ed). NewYork, USA: Spring
- Seo,Y., & Woo, H. (2010). The identification, implementation, and evaluation of critical user interface design features of computer-assisted instruction programs in mathematics for students with learning disabilities. *Computers & Education An International Journal*, 55(1) ,363-37.
- Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A & Zissis, D. (2014). EasyLexia: A Mobile Application for Children with Learning Difficulties. *Procedia Computer Science Journal*, 27,218-228.

مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة

بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت

إعداد

الدكتور/ عبدالله عبدالقادر الكمالي

تم استلام البحث في ٢٠١٨/٢/١٨ تم الموافقة على النشر في ٢٠١٨/٣/٢٢

ملخص البحث :

استهدف البحث تعرف مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، والكشف عن الفروق في فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة المدرسية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمداً على الاستبانة كأداة رئيسية للبحث، حيث تألفت من (٢٤) فقرة موزعة على ستة مجالات هي : مجال التواصل، ومجال التعاون، ومجال التخطيط، ومجال المشكلات، ومجال إدارة التكنولوجيا، ومجال إدارة الموارد البشرية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مديرة من مديرات المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، وأشارت نتائج البحث أن درجة تقدير المديرات لفاعلية الأداء الوظيفي جاءت في المستوى المرتفع في جميع المجالات، وجاء في الترتيب الأول مجال التواصل، وفي الترتيب الأخير مجال إدارة الموارد البشرية، كما بين البحث عدم وجود فروق دالة على فاعلية الأداء الوظيفي تعزى لمتغيرات الخبرة في الإدارة المدرسية والمؤهل العلمي على الدرجة التعليمية لاستبيان الأداء الوظيفي ومجالاته الفرعية، وأشار نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مديرات مدارس المرحلة المتوسطة تبعاً للمؤهل العلمي، في مجال التواصل وكانت الفروق لصالح الحاصلات على درجة البكالوريوس، وكان من أهم توصيات البحث تطوير نظام تقييم للأداء الوظيفي لمديرات المدارس وربط نظام التعليم بعملية التدريب وذلك لتحسين وتطوير كفايات ومهارات مديرات المدارس بدولة الكويت.

مقدمة:

تولي الدول المتقدمة والمنطقة إلى الرقي والازدهار اهتماما كبيرا بإدارة التربية والتعليم، وتختلف الأنظمة التربوية والتعليمية في بلدان العالم المختلفة في مدى ملاءمتها وتطورها، فيوصف بعضها بالفاعلية ويوصف قسم آخر بالسوء والفشل، وتعتبر الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة التعليمية والتي فرضت نفسها في علوم الإدارة والتربية كعلم وفن وليس مجرد ممارسة وتقليد يمكن أن يولى لأي فرد كان.

وبناءً على ذلك فإن التعامل مع الإدارة المدرسية يتم على أساس أنها تتألف من مجموعة من المهام والواجبات التي تقوم بها مديرة المدرسة وتشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، فمديرة المدرسة من أهم عناصر العملية التربوية بالإضافة إلى المعلمة والكتاب والمنهج، فعلى مديرة المدرسة أن تعتمد النظام التربوي في بلوغ أهدافه، فالمديرة هي الإدارية الأولى في المدرسة التي تقف على رأس النظام فيها وتحمل المسؤولية الكاملة أمام السلطة التعليمية والمجتمع. (محمد عابدين، ٢٠٠١، ص ١٥٠).

ولكى تتمكن المديرة من القيام بمهامها ومسؤولياتها بكفاءة وفاعلية فإنه يجب أن تمتلك مجموعة من المهارات في المجالين الإداري والفني والتي تجعل منها قيادية ومشرفة فعالة، (أحمد الخطيب، وعادل معاينة، ٢٠٠٦).

وبما أن عالم اليوم يعيش تحولات وتغيرات متعددة ومتنوعة في جميع ميادين الحياة العصرية ومنها مجال التربية والتعليم، فإن هناك فرصاً رحبة ومجالات متعددة لمديرة المدرسة لتحسين أدائها الوظيفي، ولبناء الإنسان وتنمية قدراته ومهاراته واتجاهاته، وتخريج أفراد قادرين على تطوير المجتمع والنهوض به، والمساهمة في تقدمه ورفاهيته وتجويده سعياً نحو التميز والتفوق والريادة، ويعتمد الباحث في قياس الأداء الوظيفي لمديرات المدارس على استبيان من إعداد لقياس الأبعاد التالية، مهارات التواصل، ومهارة التعاون، ومهارة التخطيط، وحل المشكلات، وإدارة التكنولوجيا، وإدارة الموارد البشرية.

مشكلة البحث :

يعد الأداء الوظيفي الإداري عصب العملية الإدارية، فهو عبارة عن مجموعة مهام منوطة بالمديرة لأجل تحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة،

كما يكون بمثابة سلوك ظاهر وملاحظ يكشف عن مستوى الإنجاز والعطاء للمديرة في مدرستها، ولقد لاحظ الباحث أن هناك نقصا واضحا في الدراسات التي تهتم بالأداء الوظيفي لمديرات المدارس، وذلك من خلال مراجعة العديد من الدوريات والمجلات العلمية المحلية والعربية والإقليمية والعائد منها للمنظمات العالمية والعربية ولذلك، تولد لديه الرغبة في إجراء هذا البحث وتطبيقه على مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية في دولة الكويت.

وتأتي هذه الدراسة لكشف واقع الأداء الوظيفي لدى مديرات تلك المدارس، وقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

(١) ما مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدية بدولة الكويت ؟

(٢) هل توجد فروق دالة بين مديرات المدارس في الأداء الوظيفي تعزى إلى (المؤهل العلمي والخبرة في الإدارة المدرسية)؟

أهداف البحث :

تحدد أهداف البحث في الآتي :

- التعرف على مدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- الكشف عن الفروق في الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة في الإدارة المدرسية.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من أهمية عمل مديرة المدرسة في تحقيق النظام وتحسين العملية التربوية والعمل على تطويرها وتقديمها، ويكتسب هذا البحث أهميته من خلال مساعدة صانعي القرار بوزارة التربية في وضع خطط الأداء الوظيفي لمديرات المدارس في ضوء نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة :**(١) الفاعلية:**

يعرف كل من ستيرز و ماهوتي (Steerz and mahomey) الفاعلية على أنها "الإنتاجية المرتفعة وقدرة المؤسسات على التكيف مع البيئة فضلاً عن القدرة على الاستقرار و الابتكار"

ويعرفها كاتز وتاهن (Katz and Kahn) على أنها " تعني تعظيم معدل العائد على الاستثمار بكافة الطرق المشروعة، وهي تعتبر مؤشراً للمقدرة على البقاء واستمرار التحكم في البيئة" (عبدالسلام أبو قحف، ٢٠٠١، ص ٢٢٢)

ويرى البعض أن الفاعلية هي درجة تحقق الأهداف، ومدى قدرة المنظمة على استغلال العرض المتاحة لها من البيئة في الحصول على احتياجاتها من المصادر النادرة، أي الموارد ذات القيمة من أجل استمرار نشاطها" (شوقي بو رقية، ب، ت، ص ص ٤-٥)

تبين من العرض السابق أن الفاعلية هي " محصلة تفاعل مكونات الإداء الكلي للمؤسسة، بما يحتويه من أنشطة فنية وإدارية ووظيفية، ومدى تأثيره بالمحيط، كما أنها ترتبط بمدى تحقيق المؤسسة لأهدافها".

(٢) الأداء الوظيفي:

هو الأثر الصافي لجهود الفرد والتي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام، والذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام الموكلة والمكونة لوظيفة الفرد. (عبد الفتاح خليفات، وشيرين المطارنه، ٢٠١٠، ص ٦٠٣).

ويرى البعض أن الأداء الوظيفي هو نتيجة للتعامل بين السلوك والإنجاز حيث إن السلوك يمثل ما يقوم به الأفراد من أعمال في المنظمة، أما الإنجاز فهو ما يبقى من أثر أو نتائج بعد أن يتوقف الأفراد عن العمل، أي أن الإنجاز هو نتائج للسلوك، والأداء هو مجموع السلوك والنتائج التي تحققت معاً، بينما يرى آخرون أن الأداء الوظيفي ينتج من تفاعل عامل القدرة والدوافع المرتبطة بالسلوك البشري، فقد تنطوي مكونات الفرد على أعظم القدرات للعمل، ولكن بدون توفر الدافع القوي للعمل ستندم العلاقة بين القدرات والأداء الوظيفي، والعكس صحيح فقد يتوافر لدى الفرد الدافع القوي للعمل، ولكن بدون وجود قدرة على العمل لديه ستندم العلاقة ما بين الدافع والأداء الوظيفي، (حاتم رضا، ٢٠٠٣، ص ٨١).

ويعرف آخرون الأداء الوظيفي بأنه تنفيذ الموظف لأعماله ومسؤولياته التي تكلفه بها المنظمة أو الجهة التي ترتبط وظيفته بها، (محمد هلال، ٢٠٠٣، ص ١١).

وهناك من يرى أن الأداء الوظيفي هو (الناتج العقلي للجهود المبذولة من قبل الفرد، ويتأثر هذا الأداء بمقدار استغلال الفرد لطاقته وإمكاناته وفي نفس الوقت بمقدار الرغبة لدى الفرد في تأدية العمل، (سالم الفايدى، ٢٠٠٨، ص ٨١).

ويعرف آخرون الأداء الوظيفي بأنه نتاج جهد قام ببذله فرد أو مجموعة أفراد لإنجاز عمل معين، (حاتم رضا، ٢٠٠٣، ص ٧٨). ويعتبر الأداء الوظيفي نتيجة لمحصلة التفاعل بين محددات ثلاثة رئيسة وهي :

(أ) الدافعية :

وهذا يوجب أن يتوفر الدافع نحو العمل لدى الفرد.

(ب) مناخ أو بيئة العمل:

ويجب أن يتم تهيئة مناخ العمل المناسب، بحيث يؤدي إلى إشباع حاجات الفرد، التي هي انعكاس لدافعيته نحو العمل.

(ج) قدرة الفرد على أداء العمل :-

أي يجب أن تتوافر لدى الفرد القدرة على العمل المحدد له ومحصلة التفاعل الدافع الفردي للعمل من ناحية، ومناخ العمل من ناحية أخرى، أي الشعور العام بالرضا عن العمل أو الاستياء العام منه وهذا يتطلب ضرورة توافر المقاييس في تحديد مستوى الأداء، وأسباب قوة أو ضعف هذا المستوى واتخاذ الإجراءات اللازمة لتدعيم نقاط القوة وإجراء التصحيح اللازم لنقاط الضعف وذلك لرفع مستوى أداء الفرد، (فاروق فليته، والسيد عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص ٢٦٦).

والأداء الوظيفي هو الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات، وإدراكه الدور والمهام، ويعني هذا أن الأداء في موقف معين يمكن أن ينظر إليه على أنه ناتج العلاقات المتداخلة بين كل من الجهد المبذول والقدرات والخصائص الفردية، وإدراك الفرد لدوره الوظيفي. (محمد عابدين، ٢٠٠١، ص ٨٥)

ويعبر الجهد المبذول عن درجة حماس الفرد لأداء العمل، وبمقدار ما يستمر الفرد بجهده بمقدار ما يعبر هذا عن درجة دافعية أداء العمل، أما قدرات الفرد وخصائصه فهي التي تحدد درجة فعالية الجهد المبذول، أما ادراك الفرد لدوره الوظيفي فهو يعبر عن انطباعات الفرد وتصوراتها عن السلوك والنشاطات التي تتكون من عمله والطريقة التي يجب أن يمارس بها دوره في المنطقة. (سالم الفايدي، ٢٠٠٨، ص ٨١)

الاطار النظري:-

يتكون الأداء الوظيفي من مجموعة من العناصر أهمها :

- **المعرفة بمتطلبات الوظيفة:**
وتشمل المعارف العامة والمهارات الفينة والمهنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
- **نوعية العمل:**
وتتمثل في مدى ما يدركه الفرد عن عمله الذي يقوم به، وما يملكه من رغبة ومهارات وبراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في أخطاء.
- **كمية العمل المنجز:**
وتتمثل في مقدار العمل الذي يستطيع الموظف إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.
- **المثابرة والثوق :**
وتشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل المسؤولية تجاه العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين. ويرى آخرون أن عناصر الأداء الوظيفي تتحدد في الآتي:
- **كفايات الموظف :**
وتعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، وهي تمثل الخصائص الأساسية للموظف والتي ينتج عنها أداء فعال يقوم به الموظف.

- **متطلبات الوظيفة :**
وتشمل المهام والمسؤوليات والمهارات والخبرات التي يتطلبها عمل من الأعمال أو وظيفة من الوظائف.

- **بيئة التنظيم:**
تتكون بيئة التنظيم من عوامل داخلية وأخرى خارجية، (عبد الباري درة، ٢٠٠٤، ص ١٤٥).

(١) **قياس وتقييم الأداء الوظيفي:**
يقصد بتقييم الأداء الوظيفي تقييم الأداء الحالي أو السابق للفرد بالنسبة لمعدلات أداء العمل في المنظمة، وتتضمن عملية التقييم ما يلي:

- وضع وإعداد معدلات العمل.
 - تقييم أداء الموظف الفعلي قياساً بهذه المعدلات.
 - إضافة تغذية عكسية راجعه للموظف بهدف حث الشخص على التخلص من عيوب الأداء، ومواصلة الأداء فوق المعدل المطلوب. (جاري ديسلر، ٢٠٠٤، ص ٣٢٢).
- وهناك من يعرف بتقييم الأداء الوظيفي على أنه عملية قياس سلوكيات الموظفين في محيط العمل، وخصائصهم ذات الصلة بوظائفهم ونتائج أعمالهم بشكل منظم ودوري، وذلك عن طريق شخص أو مجموعة من الأشخاص يكونون على دراية مناسبة بأدائهم. (مازن رشيد، ٢٠٠١، ص ٢٨٥).

(أ) **طرق تقييم الأداء الوظيفي:**
فيما يلي توضيح لأهم طرق تقويم الأداء الوظيفي:

- **طرق المقارنة :**
تقوم هذه الطرق على أساس مقارنة أداء الأفراد موضع التقويم بصورة إجمالية مع بعضهم، وترتيبهم ترتيباً تنازلياً وفقاً لنتائج المقارنة، وتعد هذه الطرق غير مكلفة اقتصادياً وكذلك فإن تطبيقها يسهم في الحد من بعض أخطاء التقويم مثل التساهل والتشدد، وتكون مفيدة عندما يكون التقويم لأغراض إدارية، وتتضمن طرق المقارنة طريقة الترتيب، وطريقة التوزيع الإجباري.

- طريقة الترتيب:

تعد هذه الطريقة من أبسط طرق التقويم وأسهلها فهما وتنفيذاً وبها يتم تقويم الموظفين في العادة على أساس أدائهم الإجمالي، وليس على أساس عوامل محددة للتقويم وذلك من خلال مقارنة الموظفين الخاضعين للتقويم بعضهم لبعض وترتيبهم تنازلياً لتلك المقارنة. (خضير كاظم، وياسين كساب، ٢٠٠٧، ص ١٥٨).

- التوزيع الإجباري:

تعتمد هذه الطريقة على ظاهرة التوزيع الطبيعي، ومدلول هذه الظاهرة أن توزيع مستوى الكفاءة يأخذ غالباً شكل المنحنى الطبيعي بحيث تكون النسبة الكبرى من الموظفين من ذوي الكفاءة المتوسطة والنسبة القليلة منهم من ذوي الكفاءة المرتفعة أو المنخفضة، وبمقتضى هذه الطريقة يتم التدريب على أساس متدرج للحد من عدد الموظفين الذين يمكن وضعهم على أحد النقيضين المتميز أو المتدني في الأداء، ويتم ذلك بأن يتولى المقوم، ووضع نسبة مئوية معينة من الموظفين في كل مستوى أداء، ويتم وضع هذه النسب بحيث تكون نتائج التقويم على شكل جرسى (توزيع عادي)، وتتميز هذه الطريقة بالبساطة في التنفيذ كما أنها تساعد على التغلب على مشكلة التساهل أو التشدد في التقويم. (نادر أحمد، ٢٠١٠، ص ٣٥٢).

(ب) مقاييس التقويم:

يمكن عرض بعض مقاييس التقويم على النحو التالي:

- الوقائع الجوهرية:

تقوم هذه الطريقة على افتراض مبسط، وهو أن من بين المهام التي يؤديها الموظف، هناك فقط القليل منها له تأثير إيجابي على العمل، ومن بين الوقائع والحالات العديدة للعمل تكون الحالة جوهرية عندما تظهر أن أداء الموظف لمهمة معينة يؤدي إلى نجاح غير عادي أو إخفاق غير عادي لجزء من العمل.

ويتم تحديد الوقائع الجوهرية لكل عمل من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الموظفين في العمل، وتسجيل الوقائع الجوهرية، التي تتضمن السلوكيات التي تميز بين النجاح والإخفاق في أداء

العمل، ويتولى الرئيس تسجيل الوقائع الجوهرية في سجل خاص لكل موظف، (سهيلة محمد، ٢٠٠٣، ص ١٥٠).

تركز طرق التقويم المختلفة على خصائص الفرد الشخصية، أو سلوكياته في العمل، أما الطرق المبنية على النتائج فتتركز على نتائج الأعمال كمعيار رئيسي للتقويم حيث يتم تقويم الأداء من خلال مقارنة نتائج الأداء مع الأهداف المحددة للأداء ومن أكثر الأساليب استخداماً في هذا المجال أسلوب الإدارة بالأهداف.

يتلخص هذا الأسلوب باشتراك الرؤساء والمرووسين معاً في تحديد أهداف محددة لفترة معينة من الزمن، وتكون هذه الأهداف قابلة للقياس، ثم تطوير مستويات معينة للأداء، لتكون بمثابة معايير لتقويم مدى النجاح في تحقيق الأهداف، وفي نهاية الفترة الزمنية المحددة لتحقيق الأهداف يجتمع الرئيس والمرووسين لمناقشة مدى تحقيق الموظف للأهداف التي سبق الاتفاق عليها بالمستويات المحددة والسبل المناسبة للتغلب على العقبات والعراقيل وتحسين الأداء في المستقبل، (مهدي حسن، ٢٠٠٣، ص ٢١١).

الدراسات السابقة:

يمكن تحديد أهم الدراسات والبحوث التي بحثت في مجال موضوع الدراسة على النحو الآتي :

١- دراسة خالد حكيمي (٢٠٠٠):

استهدفت الدراسة تقويم أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة تعز في اليمن لمهامهم الوظيفية من وجهة نظر الموجهين التربويين والمعلمين والمديرين، وكذلك التعرف على أثر التغيرات الديموجرافية (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي) على تقديرهم للأداء الوظيفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩) مديراً ومديرة، (٤٥) موجهاً وموجهة، و(٨٧) معلماً ومعلمة وقد استخدم الباحث مقياساً للأداء الوظيفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون المهام المتصلة بالجانب الإداري والمالي بالدرجة الأولى، واتفق المعلمون والمديرات على أن المهام المتصلة بالتوجيه الفني حصلت على أعلى درجة من حيث الممارسة، كما انفرد الموجهون التربويون في أن المهام المتصلة بالطلاب جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث الممارسة، كما أشارت النتائج إلى أن

هناك اختلافاً دالاً في تقدير أفراد العينة للأداء الوظيفي تعزى لعامل الجنس، وكانت لصالح الإناث، وذلك في المهام المتصلة بالتوجيه الفني والطلاب وأولياء الأمور في المجتمع.

٢- دراسة مارتن، MarTin 2000

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية والروح المعنوية للمعلمين في المدارس الابتدائية في مقاطعة هامبتون في ولاية فرجينيا، وتكونت العينة من (٢٧٨) معلماً في (١٩) مدرسة ابتدائية، وقد استخدمت استبانة المدير المتميز لقياس السلوك القيادي، ومقياس يردو للروح المعنوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك القيادي للمدير، ومستوى الروح المعنوية للمعلمين، وإلى وجود علاقة إيجابية بين مجال السلوك القيادي للمدير (الالتزام نحو نجاح الطلبة) ومجال (الألفة بين المعلمين والمدير)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الروح المعنوية لمعلمي التعليم الخاص أو معلمي التعليم العام.

٣- دراسة بوياجيان Boyajian2001:

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الرضا الوظيفي لمديري المدارس وفاعلية الأداء في ولاية كاليفورنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) مديراً ومديرة، واستخدم الباحث مقاييس الرضا الوظيفي وفاعلية الأداء، وتم استخدام المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي وفاعلية الأداء لمدير المدرسة.

٤- دراسة عدنان عتوم (٢٠٠٢):

استهدفت الدراسة تقييم أداء مديري المدارس الثانوية المهنية لمهامهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين أنفسهم في مديريات منطقة شمال الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠٥) مشرف تربوي ومدير مدرسة وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء مديري المدارس كان متوسطاً، واحتل التخطيط المرتبة الأولى، وجاء المجتمع المحلي بالمرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مديري المدارس الثانوية المهنية تعزى إلى الجنس والخبرة الإدارية.

٥- دراسة مارجریت 2002.Margett:

استهدفت الدراسة تعرف أثر متغير الجنس في الإدارة المدرسية، فيما إذا اختلفت فاعلية الإدارة المدرسية باختلاف الجنس، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المديرين والمديرات للفاعلية، وقد تكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس في غرب ولاية تنسي الأمريكية وشرقها، وتم استخدام مقياس فاعلية الإدارة المدرسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لتحقيق أهدافها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة المديرات للأبعاد القيادية تفوق ممارسة المديرين والمديرات للعوامل التي تحقق فاعلية مدير المدرسة، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وطبيعة العمل والجنس لصالح المديرات.

٦- دراسة أحمد القواسمي (٢٠٠٣):

استهدفت الدراسة تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣) مديراً ومديرة و(٤٣٢) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية (الابتدائية والإعدادية)، وقد استخدم الباحث استبانة الأداء الوظيفي والتي تتكون من (٤٥) فقرة في جمع البيانات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لتحقيق أهدافها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس جاء بمستوى متوسط، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين مديري المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية في البحرين.

٧- دراسة أفنان دروزة (٢٠٠٣):

استهدفت الدراسة تحقق مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية القرارات التطويرية، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (٢٦) مديراً ومديرة في منطقة نابلس، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت إلى أن لسنوات الخبرة في مجال الإدارة والتعليم أثراً في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية، كما أظهرت النتائج أن النظام البيروقراطي والروتين الإداري من العوامل التي تحول دون اتخاذ قرارات تطويرية.

٨-دراسة سيف المعمرى (٢٠٠٤):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية أداء مدير المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برامج التطوير التربوي في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٩٩) فرداً من مديري ومديرات المدارس الثانوية ومساعدتهم والمعلمين الأوائل ومديرات المدارس الثانوية ومساعدتهم والمعلمين الأوائل فيها، واستخدم الباحث استبانة الأداء الوظيفي مكونة من (٦٢) فقرة موزعة على ستة مجالات لجمع البيانات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي لتحقيق أهدافها، وتوصلت النتائج إلى أن درجة فاعلية أداء مدير المدرسة الثانوية مرتفعة في مجالي العلاقات الإنسانية والارتقاء المهني للعاملين، بينما جاءت درجة فاعلية مدير المدرسة الثانوية مع المجتمع المحلي وخدمة الطلبة وتنظيم العمل والسلوك القيادي بمستوى منخفض.

٩- دراسة رجاء العسيلي (٢٠٠٦):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية أداء مدير المدرسة في استخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، وقد استخدمت الباحثة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (٢٥٦) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط تقدير درجة فاعلية أداء مدير المدرسة في استخدام معايير الجودة الشاملة كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في تقدير مديري ومعلمي المدارس لفاعلية أداء مدير المدرسة.

١٠- دراسة كنانو و سترونج 2007 CaTano Strong

استهدفت الدراسة تحديد درجة التركيز التي يتم وضعها على سلوكيات القيادة والإدارة المتوقعة من مديري المدارس، واستكشاف التوافق بين أدوات تقييم مديري المدارس مع المعايير الدولية والمهنية، استخدام الباحثات منهج تحليل المحتوى، وتم استخدام معايير وصفية وتحليلية لجميع أدوات تقييم المديرين، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس في ولاية Virginia في الولايات المتحدة الأمريكية وعددهم (١٣٢) مديراً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير تقويم مديري المدارس في ولاية Virginia ركزت على القيادة المدرسية، والإدارية التنظيمية، كما أكدت على أهمية تقويم علاقات مدير المدرسة مع

المجتمع، مما يعكس توقعات عامة للمديرين حول المعايير المهنية، وأوضحت الدراسة أيضاً أن بعض المسؤوليات الإدارية في نظام ولاية Virginia للتقويم منسجمة مع معايير التقويم وبعضها الآخر أقل انسجاماً، وأكدت الدراسة على القيادة والمسؤوليات الإدارية المتوقعة من مدراء المدارس في ولاية Virginia.

١١- دراسة سمية البرعي، وسلامة طنّاش (٢٠٠٨):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية المدرسة الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، وتعرف أثر كل من طبيعة العمل والجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على فاعلية المدرسة الأساسية، وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من (١٠٠) فقرة موزعة على سبعة مجالات وطبقت على عينة مكونة من (١٢٤١) مشرفاً ومديراً ومعلماً يمثلون جميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت عالية في جميع المجالات ما عدا مجالي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي والمناخ المدرسي، فقد كانت فاعليتها متوسطة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل والجنس الصالح للإناث وعدم وجود فروق دالة إحصائية لمتغير الخبرة في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال سلوك الطلبة، وجاء لصالح فئة أكثر من (١٠) سنوات.

١٢- دراسة ويليامز: Williams 2009

استهدفت الدراسة تعرف كيفية تعامل مديري المدارس مع معايير gsllc لقادة المدارس من خلال التدريب لتحسين تعلم الطلاب، واستخدام الباحث للمنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استبانة خاصة للتقويم الذاتي وتتكون من (١٧٩) بنداً تصف المعرفة والصفات الشخصية، والأداء المتضمنة في معايير gsllc لقادة المدارس، وتم تطبيقها مرتين، قبل التدريب والأخرى بعد التدريب، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) مديراً متدرباً ومسجلاً في الدورة التدريبية لمدة سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للنموذج الحالي والسائد في تقويم المديرين المتدربين ساعد الإدارة المدرسية في إعداد برامج تأهيلية بشكل كبير، خصوصاً خلال فترة

التدريب، وأيضاً ساعد المديرين المتدربين ليصبحوا ملاحظين خبراء بمهارات القيادة وتم اكسابهم المهارات الضرورية التي تمكنهم من توجيه وتغيير سلوكهم الخاص تجاه النتائج المرغوبة، في برامج إعداد الادارة المدرسية، ويساعد ايضاً المديرين المتدربين في أن يتعلموا كيف يديرون سلوكياتهم المهنية التي تعزز قياداتهم ومهارات صنع القرار لفترة طويلة. **تعقيب على الدراسات السابقة:**

يتبين من الأدب التربوي السابق وما تبعه من دراسات عربية وأجنبية أن الأداء الوظيفي لطبيعة عمل مديرات المدارس يفرض عليهن أن يضمن بدورهن في مجالات التواصل، ومجال التعاون، ومجال التخطيط، ومجال حل المشكلات، ومجال إدارة التكنولوجيا، ومجال إدارة الموارد البشرية، وتحضير العاملين معهن، وبخاصة المعلمات لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف التربوية بالدرجة المطلوبة من النجاح وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حول تقويم أداء مديري المدارس لمهامهم الوظيفية مثل دراسة (خالد حكيمي، ٢٠٠٠)، وتتفق كذلك مع الدراسات السابقة حول ارتباط الرضا الوظيفي لمديري المدارس بفاعلية الأداء مثل دراسة (Bayajian.2001)، وتتفق أيضاً مع الدراسات السابقة حول تعرف أثر سنوات الخبرة على اتخاذ القرارات التطويرية مثل دراسة (أفنان دروزة ٢٠٠٣)، وكذلك تتفق مع الدراسات السابقة حول فاعلية الأداء الوظيفي لمديري المدارس مثل دراسة (سيف العمري، ٢٠٠٤)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها اهتمت بدراسة فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، ويتضح أيضاً من مراجعة الدراسات السابقة غياب الدراسات الوصفية والإمبريقية للأداء الوظيفي لمديرات المرحلة المتوسطة، بما يجعل الدراسة الحالية من الدراسات الأولى من نوعها في الاهتمام بذلك، ووضع المقترحات التي من شأنها رفع مستويات الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة (الاستبيان) لتحقيق أهدافها.

المنهج والإجراءات:**منهج الدراسة :**

تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلي تعميمات مقبولة لدراسة فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، (شوية بوجمعة، ٢٠١١، ص ٤٩).

عينة الدراسة:

بلغ حجم المجتمع الأصلي لعينة الدراسة (٣٠) مديرة في المدارس المتوسطة بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) مديرة بنسبة (٨٣,٣٣%) من المجتمع الأصلي، وتم استبعاد (٥) مفردة، واعتمدت (٢٠) مديرة بنسبة (٦٦,٧%) من المجتمع الأصلي، وهي نسبة ممثلة للمجتمع الأصلي، غالبيةن تزيد خبرتهن عن عدد ٦ سنوات (٨٥%) ومن الحاصلات على البكالوريوس (٩٠%) كما يعرض لذلك الجدول التالي:

جدول رقم (١)**وصف عينة الدراسة :**

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الخبرة في مجال الادارة المدرسية	١-٢	٢	١٠,٠٠
	٣-٥	١	٥,٠٠
	٦ سنوات فاكثر	١٧	٨٥,٠٠
المؤهل العلمي	دبلوم	٢	١٠,٠٠
	بكالوريوس	١٨	٩٠,٠٠
المجموع		٢٠	١٠٠,٠٠

أداة البحث :**(١) بناء أداة البحث :**

استخدم الباحثون الاستبيان كأداة للبحث وهو أكثر الوسائل استخداماً في الدراسات الوصفية، وذلك لضرورة الحصول على معلومات، ولكونه عملية فعالة

لجمع البيانات، بالإضافة إلى كونه وسيلة توفر وقت وجهد أفراد العينة، ونظراً لأن الدراسات الوصفية تحاول وصف الظواهر الموجودة بقصد استخدام البيانات لتسويغ الأوضاع والممارسات الراهنة، ولوضع خطط أكثر ذكاءاً من خلال تحديد كفاءة الوضع الراهن. (ديوبولد فان دالين، ١٩٩٦، ص ٣٩٥).

واعتمد الباحثون على عدة مصادر عند بناء أداة الدراسة، وهي كالتالي:

- الإطار النظري للبحث وما اشتمل عليه من شرح للأداء الوظيفي وعناصره ومحدداته، وقياسه وتقييمه .
- الدراسات السابقة للأداء الوظيفي.

(١) صدق وثبات أداة البحث:

(أ) صدق أداة البحث:

صدق الاتساق الداخلي:

تم التعرف على صدق التكوين الداخلي بطريقة الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تمثلته، ويبين جدول (٢) نتائج الاتساق الداخلي:

جدول رقم (٢)

وصف عينة البحث

التواصل		التعاون		التخطيط		حل المشكلات		إدارة التكنولوجيا		إدارة الموارد البشرية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
٠.٤٩٧	٤	٠.٥٠٠	١٠	٠.٣٧٢	١٤	٠.٥٨٧	١٧	٠.٥٠٠	١٧	٠.٢١	٦٠٤
٠.٤٩٧	٥	٠.٤٦٨	١١	٠.٧٩٢	١٥	٠.٧٠٩	١٨	٠.٨٦٩	١٨	٠.٢٢	٧٥٥
٠.٩٠٩	٦	٠.٦٠٧	١٢	٠.٥١٥	١٦	٠.٩٠٤	١٩	٠.٩٥٢	١٩	٠.٢٣	٧٢٦
	٧	٠.٥٥٢	١٣	٠.٨٢٥			٢٠	٠.٥٥٠		٠.٢٤	٥٨٧
	٨	٠.٧٢٢									
	٩	٠.٣٥٠									

* دالة عند مستوي دالة (٠,٠٥) ** دالة عند مستوي دالة (٠,٠١)

تبين نتائج الجدول (٢) الى وجود علاقة دالة موجبة بين جميع عبارات الاستبيان وبين درجات المحاور الفرعية لها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٥٠-٠,٩٥٢) وهي قيم دالة على تمتع الاستبيان بالصدق والاتساق الداخلي .

(أ) ثبات المقياس:
استخدم معامل كرونباخ ألفا للتعرف على ثبات الاستبيان ومجموع عباراته،
ويعرض الجدول (٣) لقيم الثبات المستخرجة:

جدول (٣)

معامل ثبات كرونباخ ألفا للاستبيان

المحور	معامل كرونباخ ألفا
التواصل	.٣٥٢
التعاون	.٤٠١
التخطيط	.٥١٤
حل المشكلات	.٥٩٩
إدارة التكنولوجيا	.٦٥٤
إدارة الموارد البشرية	.٥٥٤
الاستبيان الكلي	.٥٦٨

تبين نتائج الجدول (٣) إلى أن معامل الثبات الكلي لجميع عبارات الاستبيان بلغت (٠,٥٦٨) بمعادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (٠,٣٥٢) الى (٠,٦٢٤) بمعادلة كرونباخ ألفا، وهى قيم ثبات تشير إلى توفر الثبات بالاستبيان.

وتم اعتماد درجة القطع المناسبة لتقسيم الدرجات وتفسير النتائج بالاعتماد على ما ذكره بيرك، (Bark.1980) حيث تم التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لتفسير البيانات على النحو التالي: (١-١,٦٦) درجة تقدير منخفضة، (١,٧٦-٢,٣٣) درجة تقدير متوسطة، (٢-٢,٣٤) درجة تقدير مرتفعة.

حدود البحث:

- حدود مكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة على مديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

- حدود زمانية:

يقصد بالحدود الزمانية الفترة التي تم فيها جمع البيانات من المبعوثات، حيث تم جمع البيانات الميدانية المطلوبة لهذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

- حدود بشرية :

ويقصد بذلك الأفراد الذين ستطبق عليهم أداة الدراسة وتشملهم الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) مديرة لمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

إجراءات البحث:

اتبع الباحثون الخطوات التالية كإجراءات متسلسلة لدراساتهم:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

- التأكد من صدق أداة البحث من خلال التعرف على صدق التكوين الداخلي لمحاور الاستبيان.

- التأكد من ثبات أداة البحث من خلال استخدام معامل كرونباخ ألفا لثبات محاور الاستبيان.

- تطبيق أداة الدراسة من خلال الإشراف المباشر للباحثين على عملية التوزيع والاستعادة، مما أسهم في استعادة جميع الاستبانات من عينة الدراسة.

- جمع وتبويب البيانات وتصنيفها.

- تنظيم نتائج الدراسة، وتحليلها، ومناقشتها، واستخلاص التوصيات المناسبة.

متغيرات البحث :**(أ) المتغيرات المستقلة :**

١. متغير المؤهل العلمي: دبلوم ، بكالوريوس .
٢. متغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية : (١-٢)، (٣-٥)، (٦ سنوات فأكثر).
٣. المتغير التابع: فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

المعالجات الإحصائية :

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- ١- اعتمد البحث في تنظيم بياناته وتحليلها على الإحصاء الوصفي، من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بمدى فاعلية الأداء الوظيفي لمديرات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٢- إجراء تحليل التباين الأحادي (one way Anova) للإجابة عن السؤال الثاني المتمثل في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لفاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة في الإدارة المدرسية).

نتائج الدراسة وتفسيرها :

يمكن عرض نتائج الدراسة من خلال الاتي:-

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

" ما مدى فاعلية الأداء لمديرات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟"

يعرض الجدول (٤) أولا لكل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الفعالية لكل محاور الأداء الوظيفي ودرجته الكلية.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات المديرات على محاور الاستبيان

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي	الترتيب
التواصل	٢,٨٢	٢٢٩.	مرتفع	١
التعاون	٢,٧٠	٢٠٧.	مرتفع	٦
التخطيط	٢,٨٠	٢٥١.	مرتفع	٣
حل المشكلات	٢,٧٢	٣٦٣.	مرتفع	٥
إدارة التكنولوجيا	٢,٨٠	٢٦٤.	مرتفع	٤
إدارة الموارد البشرية	٢,٨١	٢٥٥.	مرتفع	٢
الاستبيان الكلي	٢,٧٧	١٢٨.	مرتفع	

- تشير نتائج الجدول (٤) إلى مديرات المرحلة المتوسطة حيث تقدر فاعلية أدائهن الوظيفي بصورة عامة بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٢,٧٧) وهو ما يعادل مستوى مرتفعاً.
- وقد بلغ تقدير المديرات لفاعلية المحاور الفرعية للأداء الوظيفي جميعهم في المستوى المرتفع للفاعلية، وجاء في الترتيب الأول محور التواصل بمتوسط (٢,٨٢) وبمستوي تلاه محور إدارة الموارد البشرية بمتوسط (٢,٨١)، تلاه محور التخطيط بمتوسط (٢,٨) ثم محور إدارة التكنولوجيا بمتوسط (٢,٨) ثم محور حل المشكلات بمتوسط (٢,٧)، وفي الترتيب الأخير جاء محور التعاون بمتوسط (٢,٧).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى كون مديرات المدارس يمتلكن خبرات كبيرة في مجال التعليم والإدارة المدرسية، مما يكسبهم القدرة والمهارة على التواصل مع الفئات المستهدفة، وامتلاك مديرات المدارس إلى مهارات عالية في مجال إدارة الموارد البشرية، قد يرجع إلى امتلاكهن للخبرات الكبيرة وللبرامج التدريبية المستمرة في هذا المجال، وممارسة المديرات للتخطيط بدرجة عالية قد يرجع إلى تدريب مديرات المدارس على الخطط المدرسية، وتنفيذها وتطويرها لتحقيق أهداف المدرسة في المجالات المختلفة، واستنادهن إلى قاعدة بيانات دقيقة في تنفيذ المهمات التطويرية، وامتلاك المديرات لمهارات إدارة التكنولوجيا بدرجة كبيرة قد يرجع إلى التطور المتسارع في مدارس دولة الكويت في استخدام الحاسوب والوسائل التكنولوجية الحديثة، بالإضافة إلى امتلاك مديرات المدارس لدرجة كبيرة من الوعي بأهمية تلك الوسائل في مجال الإدارة المدرسية، وامتلاك مديرات المدارس لمهارة حل المشكلات قد يرجع إلى تلقي المديرات لبرامج تدريبية فاعلة في مجال حل المشكلات واتخاذ القرار، وامتلاك المديرات المهارة التعاون بدرجة عالية قد يرجع إلى حرص مديرات المدارس على تفعيل دور المعلمات من خلال إشراكهن في تحديد أهداف المدرسة ووضع الخطة المدرسية وإشراكهن في إيجاد التوافق والانسجام بين الرؤية العامة المشتركة للمدرسة وأهدافهم الخاصة، إيماناً منهن بأهمية دور المعلمات في تطوير العملية التعليمية، إضافة إلى إدراكهن مدى فاعلية الإدارة بالمشاركة والعمل بروح الفريق، وخاصة أن جميع المعلمات في دولة الكويت يحملون مؤهلات تربوية تمكنهن من الانخراط في العمل التعاوني ويمتلكن المهارات اللازمة لأداء المهام المطلوبة منهن في هذا المجال، ويختلف البحث الحالي مع دراسة (عدنان عتوم، ٢٠٠٢)، والتي أشارت إلى أن مستوى أداء مديري المدارس كان متوسطاً، ويختلف أيضاً مع دراسة (أحمد القواسمي، ٢٠٠٣)، والتي أشارت إلى أن مستوى الأداء لمديري المدارس كان دون المستوى المرتفع، ويعرض الجدول (٥) لاستجابات المديرات على فقرات الاستبيان بداخل كل محور.

جدول (٥)

استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات استبيان الأداء الوظيفي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوي الإيجابي	الترتيب
التواصل					
١		٢,٩٥	٠,٢٢٤	مرتفع	١
٢		٢,٩٥	٠,٢٢٤	مرتفع	٢
٣		٢,٥٥	٠,٥١٠	مرتفع	٣
التعاون					
٤		٢,٩٦	٠,١٢٣	مرتفع	١
٥		٢,٦٥	٠,٤٨٩	مرتفع	٥
٦		٢,٩٠	٠,٣٠٨	مرتفع	٣
٧		٢,٨٠	٠,٥٢٣	مرتفع	٤
٨		١,٩٠	٠,٧٨٨	متوسط	٦
٩		٢,٩٥	٠,٢٢٤	مرتفع	٣
التخطيط					
١٠		٢,٨٥	٠,٣٦٦	مرتفع	٢
١١		٢,٦٥	٠,٤٨٩	مرتفع	٣
١٢		٢,٩٥	٠,٢٢٤	مرتفع	١
١٣		٢,٧٥	٠,٤٤٤	مرتفع	٤
حل المشكلات					
١٤		٢,٨٥	٠,٣٦٦	مرتفع	١
١٥		٢,٧٠	٠,٤٧٠	مرتفع	٢
١٦		٢,٦٠	٠,٥٩٨	مرتفع	٣
إدارة التكنولوجيا					
١٧		٢,٨٥	٠,٣٦٦	مرتفع	١
١٨		٢,٧٠	٠,٤٧٠	مرتفع	٣
١٩		٢,٦٠	٠,٥٠٣	مرتفع	٤
٢٠		٢,٩٠	٠,٣٠٨	مرتفع	٢
إدارة الموارد البشرية					

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الإيجابي	الترتيب
٢١		٢,٧٠	٤٧٠.	مرتفع	٤
٢٢		٢,٩٠	٣٠٨.	مرتفع	٢
٢٣		٥,٧٥	٤٤٤.	مرتفع	٣
٢٤		٢,٩٠	٣٠٨.	مرتفع	١

- تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن الغالبية من استجابات المديرات على فقرات استبيان الأداء الوظيفي قد جاءت في المستوى المرتفع للفعالية، حيث بلغت عند الفقرات في مستوى (٢٣) في حين جاءت عبارة واحدة في المستوى المتوسط.
- وقد تراوحت قيم الاستجابة على محور التواصل جميعها بمتوسط (٢,٩٥) وفي المستوى المرتفع للفعالية.
- وتراوحت قيم الاستجابة على محور التعاون بين (١,٩-٢,٩٦) بمستويات بين المتوسط إلى المرتفع للفعالية.
- وتراوحت قيم الاستجابة على محور التخطيط بين (٢,٧٥-٢,٩٥) في المستوى المرتفع للفعالية.
- وتراوحت قيم الاستجابة على محور حل المشكلات بين (٢,٦-٢,٨٥) في المستوى المرتفع للفعالية.
- وتراوحت قيم الاستجابة على محور إدارة التكنولوجيا بين (٢,٧-٢,٩) في المستوى المرتفع للفعالية.
- وتراوحت قيم الاستجابة على محور إدارة التكنولوجيا بين (٢,٧-٢,٩) في المستوى المرتفع للفاعلية، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (عدنان عتوم، ٢٠٠٢) والتي أشارت إلى أن مستوى أداء مديري المدارس كان متوسطاً، وتختلف أيضاً مع دراسة (أحمد القواسمي، ٢٠٠٣) والتي أشارت إلى أن مستوى أداء مديري المدارس كان دون المستوى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الوظيفي لمديرات المرحلة المتوسطة تعزى لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي)؟"

١- الفرق على الخبرة:

استخدم تحليل التباين الأحادي one way anova لمعرفة الفروق في تقييم محاور الاستبيان تبعا للخبرة كما يعرض له الجدول (٦):

جدول (٦)

استجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات استبيان الأداء الوظيفي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التواصل	بين المجموعات	٢٤٦	٢	١٢٣	٢,٧٩٥	٠,٨٩
	داخل المجموعات	٧٤٨	١٧	٠٠٤٤		
	المجموع	٩٩٤	١٩			
التعاون	بين المجموعات	٠٠٤	٢	٠٠٢	٠,٤١	٠,٩٦٠
	داخل المجموعات	٨٠٧	١٧	٠٠٤٧		
	المجموع	٨١١	١٩			
التخطيط	بين المجموعات	١٠٤	٢	٠٥٢	٨١٠	٠,٤٦١
	داخل المجموعات	١,٠٩٦	١٧	٠٠٤٦		
	المجموع	١,٢٠٠	١٩			
حل المشكلات	بين المجموعات	١٧٩	٢	٠٨٩	٦٥٣	٠,٥٣٣
	داخل المجموعات	٢,٣٢٧	١٧	١٣٧		
	المجموع	٢,٥٠٦	١٩			
إدارة التكنولوجيا	بين المجموعات	١٠٣	٢	٠٥١	٧١٣	٠,٥٠٤
	داخل المجموعات	١,٢٢٢	١٧	٠٠٧٢		
	المجموع	١,٣٢٥	١٩			
إدارة الموارد البشرية	بين المجموعات	١٩٦	٢	٠٩٨	١,٦٠٢	٠,٢٣٠
	داخل المجموعات	١,٠٣٩	١٧	٠٠٦١		
	المجموع	١,٢٣٤	١٩			
الاستبيان الكلي	بين المجموعات	٠٢٤	٢	٠١٢	٧٠٢	٠,٥٠٩
	داخل المجموعات	٢٨٩	١٧	٠٠١٧		
	المجموع	٣١٣	١٩			

تبين نتائج الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرات المرحلة المتوسطة تبعا للخبرة على الدرجة الكلية لاستبيان الأداء الوظيفي ومحاوره الفرعية التواصل، والتعاون، والتخطيط، وحل المشكلات، وإدارة التكنولوجيا،

وإدارة الموارد البشرية، حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $a \geq 0.05$ ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تلقي المديرات لبرامج تدريبية فاعلة في تلك المجالات، ويختلف هذا البحث مع دراسة (عدنان عتوم، ٢٠٠٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء مديري المدارس تعزى إلى الخبرة الإدارية، ويختلف أيضاً مع دراسة (ماجريت، ٢٠٠٢) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وطبيعة العمل.

٢- الفروق على المؤهل العلمي:

استخدم تحليل التباين الأحادي one way anova لمعرفة الفروق في تقييم محاور الاستبيان تبعاً للمؤهل العلمي كما يعرض له الجدول (٧):

جدول (٧)

تحليل التباين للفروق على محاور الاستبيان تبعاً للمؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التواصل	بين المجموعات	٢٢٣	١	٢٢٣	٥,١٩٨	٠,٣٥
	داخل المجموعات	٧٧٢	١٨	٤٣		
	المجموع	٩٩٤	١٩			
التعاون	بين المجموعات	٠,٣٠	١	٠,٣٠	٦٩٧	٠,٤١٥
	داخل المجموعات	٧٨١	١٨	٠,٤٣		
	المجموع	٨١١	١٩			
التخطيط	بين المجموعات	٠,١٣	١	٠,١٣	١٨٩	٠,٦٦٩
	داخل المجموعات	١,١٨٨	١٨	٠,٦٦		
	المجموع	١,٢٠٠	١٩			
حل المشكلات	بين المجموعات	١٧٨	١	١٧٨	١,٣٨٠	٠,٢٥٥
	داخل المجموعات	٢,٣٢٧	١٨	١٢٩		
	المجموع	٢,٥٠٦	١٩			
إدارة التكنولوجيا	بين المجموعات	٠,٨٩	١	٠,٨٩	١,٢٩٤	٠,٢٧٠
	داخل المجموعات	١,٣٢٦	١٨	٠,٦٩		
	المجموع	١,٣٢٥	١٩			
إدارة الموارد	بين المجموعات	٠,٠٩	١	٠,٠٩	١٢٧	٠,٧٢٥
	داخل المجموعات	١,٢٢٦	١٨	٠,٦٨		

البشرية	المجموع	١,٢٣٤	١٩		
الاستبيان الكلي	بين المجموعات	٠٠٢	١	٠٠٢	٧٢٧
	داخل المجموعات	٣١١	١٨	٠١٧	
	المجموع	٣١٣	١٩		

تبين نتائج الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرات المرحلة المتوسطة تبعاً للمؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبيان الأداء الوظيفي والمحاور الفرعية والتعاون، والتخطيط، وحل المشكلات، وإدارة التكنولوجيا، وإدارة الموارد البشرية، حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تلقي المديرات لبرامج تدريبية فاعلة في تلك المجالات، ويتفق ذلك مع دراسة (سمية البرعى، وسلامة طناش، ٢٠٠٨).

بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرات المرحلة المتوسطة تبعاً للمؤهل العلمي محور التواصل، حيث كانت قيم (ف) دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وتبين قيم المتوسطات أن الفروق كانت لصالح الحاصلين على البكالوريوس مقابل الحاصل على الدبلوم، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن ارتقاء الفرد في سلم التعليم – وليس هذا ضرورياً في كل الأحوال – يجعله أقدر على تكوين الرأي وتفتح الوعي، وما يتيح له ذلك من تبادل الآراء والتفتح على آراء وتصورات الآخرين.

توصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، فإن هناك بعض التوصيات التي يرى الباحث بأنها قد تسهم في تطوير مستوى الأداء الوظيفي لدى مديرات المدارس بدولة الكويت، وهي كالتالي:

- تطوير نظام تقييم الأداء الوظيفي لمديرات المدارس، وربط نظام التقييم بعملية التدريب وذلك للتحسين وتطوير كفايات ومهارات مديرات المدارس بدولة الكويت.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة لدى مديرات المدارس لوجود اختلاف بين نتائج الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة (احمد القواسمي، ٢٠٠٣)، ودراسة (عدنان عتوم، ٢٠٠٣) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى أداء مديري المدارس

جاء بمستوى متوسط، وذلك لتأكيد نتائج الدراسة الحالية أو الدراسات الأخرى.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الفروق بين مديرات المدارس في مجالات الأداء الوظيفي تبعاً للمتغيرات المختلفة حيث أوضحت الدراسة الحالية أنه لا يوجد فروق بين المديرات تبعاً للخبرة في مجالات الأداء الوظيفي وأيضاً عدم وجود فروق في بعض مجالات الأداء الوظيفي تبعاً للمؤهل العلمي، ووجود فروق في مجال التواصل تبعاً للمؤهل العلمي، وذلك لتأكيد هذه النتائج.
- تفعيل نظام الحوافز في برنامج التعليم على أسس ومعايير مهنية تتضمن التميز في الأداء في العمل، وتقديم الحوافز المادية والتشجيعية للمدراء المتميزين.
- تطوير نظام الاتصالات الإدارية في برنامج التعليم بواسطة تطبيق نظام الإدارة الالكترونية بشكل مناسب وفعال في عملية الاتصال والتواصل بين المكونات الأساسية لنظام التعليم بدولة الكويت .

مراجع البحث :

- أحمد الخطيب، وعادل معاينة (٢٠٠٦). الإدارة الإبداعية للجامعات دار الكتاب العالمي عمان، الأردن.
- أحمد القواسمي (٢٠٠٣). تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين، دراسات علوم تربوية، العدد (١)، المجلد (٣٠)، ص ص (١٧٦-١٩٥).
- أفنان دروزة (٢٠٠٣). مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير، مجلة اتخاذ الجامعات العربية، عمان، العدد (٤١)، ص ص (٥-٤١).
- جاري دبسلر (٢٠٠٣)، إدارة الموارد البشرية، ترجمة محمد السيد، دار المريخ للنشر، الرياض.
- حاتم رضا (٢٠٠٣)، الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على الأجهزة الأمنية بمطار الملك عبد العزيز الدولي بجدة، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

- حافظ أحمد، وصبري حافظ (٢٠٠٣)، إدارة المؤسسات التربوية ط١، دار علاء للكتب، القاهرة.
- خالد حكيمي (٢٠٠)، تقويم أداء مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مدينة تعز لمهامهم الوظيفية من وجهة نظر الموجهين التربويين والمعلمين والمديرين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عدن، اليمن.
- خضير كاظم، وياسين كساب (٢٠٠٧)، إدارة الموارد البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.
- ديو بولد. ب. فان دالين (١٩٩٦)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرون ، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- رجاء العسيلي (٢٠٠٦)، تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، العدد (٨)، المجلد (٤)، ص ص (١٨٠-٢٠٨).
- سالم الفايدي (٢٠٠٨)، فرق العمل وعلاقتها بأداء العاملين في الأجهزة الأمنية، دراسة مقارنة بين بعض الأجهزة بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- سمية البرعي، وسلامة طناش (٢٠٠٨)، فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان، دراسات الجامعة الأردنية، العدد (٣٥)، المجلد (١)، ص ص (٣٧-٥٦).
- سيف المعمري (٢٠٠٤)، فاعلية إدارة المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء التطوير التربوي لسلطنة عمان، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- سهيلة محمد (٢٠٠٣)، إدارة الموارد البشرية، ط ١، دار وائل للنشر، عمان الأردن.
- شوية بو جمعة (٢٠١١)، رؤية تحليلية لمنظور الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، جامعة المسيلة، الجزائر، مجلة شؤون، اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، العدد (١١١)، ص ص (٤٥-٧٦).
- عبد الفتاح خليفان، وشيرين المطارنة (٢٠١٠)، أثر ضغوط العمل في الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، مجلة جامعة دمشق، العدد (٢٠١)، المجلد (٢٦)، ص ص (٥٥٩-٦٤٢).

عبد الباري درة (٢٠٠٤)، تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات، الأسس النظرية ودلالاتها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

عبد السلام أبو قحف (٢٠٠١). اقتصاديات الأعمال والاستثمار الدولي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر.

عدنان عتوم (٢٠٠٢)، تقييم أداء مديري المدارس المهنية في مديريات منطقة شمال الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

فاروق قليه ، والسيد عبد المجيد (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، ط(١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مازن رشيد (٢٠٠١)، إدارة الموارد البشرية، الأسس النظرية والتطبيقات العملية في المملكة العربية السعودية، مكتبة العبيكات، الرياض.

محمد عابدين (٢٠٠١)، الإدارة المدرسية الحديثة، ط (١)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد هلال (٢٠٠٣)، مهارات التفكير الابتكاري، كيف تكون مبدعاً، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

مهدي حسن (٢٠٠٣)، إدارة الأفراد، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

نادر أحمد (٢٠١٠)، إدارة الموارد البشرية، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

Berk .R (1980).utenion Refenened Meaju met the state of the ant. Baktinole & London. the jo hns Hopkins anivetesity prerr.

Boyaina. B.(2001). Conuelates of job sati action among califonmia school privcipale. DAL-A.36lo1. p.25.

Mangnett.B. (2002). Pehceived leadership effectons of school in went and eart tennerree.DAL-A62109.P.2930.

http: llienc – Kau – edu –Sa/-

Catano . Nancy and strong . James (2007) . What do we expect school principals ? congruence between principal evaluation and performance standards . International

Journal of leadership in education vol .10.10.NO.4.379-399 .

Martin . D (2000). A Study of the relationship between elementary principal leadership behavior and teacher morale . Dissertation abstract International . vol .61.NO.06.PP.21-22 .

Williams . Henrys . (2009) . An evaluation of principal Interns performance on the Interstate school leaders licensure consortium standard " National forum of education administrator and supervision journal – volume 26NO4.

فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب)**بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت**

إعداد

الدكتور/ نايف نافع الحربي

تم الموافقة على النشر في ٢٠١٨/٣/٢٥

تم استلام البحث في ٢٠١٨/٢/٢٥

ملخص الدراسة :-

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت أو الكشف عن المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية، والكشف عن الفروق في فاعلية التعلم الخدمي في إعداد (الطالب) بكلية التربية الأساسية تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية) والكشف عن الفروق في فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وتألف من (٢١) فقرة موزعة على مجالين هما، فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية، وقد اعتمدت الدراسة في تنظيم بياناتها وتحليلها على الإحصاء الوصفي، من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Spss)، وكان من نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمين (الطلاب) بكلية التربية الأساسية جاءت بمستوى مرتفع، وأشارت النتائج إلى أن تقدير المعلمين (الطلاب) بكلية التربية الأساسية جاءت بمستوى متوسط، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، التخصص، الفرقة الدراسية في كل من فاعلية التعلم الخدمي ومعوقات في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية، وكان من أهم توصيات الدراسة تطوير برنامج إعداد المعلم بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء نموذج التعلم الخدمي.

مقدمة :-

تعود جذور التعلم الخدمي إلى فكرة التعلم القائم على خدمة المجتمع المحلي التي ظهرت في البلاد الغربية في عهد المربي الأمريكي جون دوي ١٩٦١

john dewey الذي اعتبر التعلم نتيجة للتفاعل بين الفرد والبيئة ونادي بأهمية التعلم بالخبرة والتجربة وحل المشكلات خارج غرفة الصف بالإضافة إلى آخرين كان من أهمهم هيلدا تابا helda taba وجون جودلاد John goodlad وايرنست بوير Ernst Poyen وراف تيلر Rald faylor واستخدم مصطلح التعلم الخدمي service Learning في التسعينات وقد تم إعداد ودعم بعض مشروعات التعلم الخدمي في الولايات المتحدة الأمريكية حيث تم إنشاء برنامج خدمة المجتمع الوطني (national community tungt) وإنشاء برنامج رعاية الخدمة الوطنية (national service twat 1993) وأصبحت تتبناه الدول الغربية في أواخر القرن الماضي مثل جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (California at University of ucla higher E ducation Los Angeles).

وذلك لأنه يرمي إلى تعزيز القدرات العلمية للطلاب فهو أسلوب تربوي فعال يرقى بالتعليم الأكاديمي ويعمل على ضمان جودة التعلم ويربط الطالب فيه بين المعارف النظرية والواقع العملي مما يزيد من كفاءته. (Andendon).

ونظراً للاهتمام المتزايد بمشروعات التعلم الخدمي فقد تم إعداد ودعم العديد من المشروعات في الولايات المتحدة الأمريكية ومن الأمثلة على الجهود الوطنية الكبيرة التي تروج للتعلم الخدمي في شكل مشروعات وبرامج، برنامج تعلم وإخdam أمريكا Learn and Serve America الذي يقدم ١٠٠٠ دولار منحة لحوالي مليون طالب من المدارس الثانوية الذين يقدمون خدمات لمجتمعهم. (العدوي، ٢٠١٤).

وبرنامج شباب خدمة أمريكا Youth Service America ومجلس القيادة الوطني للشباب National Youth Leadership Council وشبكة التعلم الخدمي وبرنامج افعل شيئاً do something الذي يسعى لإكساب الطلاب المهارات والمواد الضرورية لتحسين مجتمعاتهم وتعزيز العدالة الاجتماعية. (العدوي، ٢٠١٤).

والتعلم الخدمي هو استراتيجية تدريس وتعلم تدمج فيه الخدمة المجتمعية ذات المعنى لتثري خبرة التعلم وتعزز من المسؤولية المدنية وضرورة دمج الطلاب في التعلم بما فيه من طلاب مرحلة التعليم العالي والدراسات العليا والطلاب ذوي المستويات المختلفة من التعليم عن طريق مقرراتهم الأكاديمية. (selenS.D&connou,k).

وتشير أسيا ياركندي (٢٠٠٩) إلى أن التعلم الخدمي ليس :-

- ١ - برنامجاً تطوعياً لخدمة المجتمع.
- ٢ - عدداً من الساعات اللازمة كشرط من شروط التخرج والحصول على المؤهل الدراسي.

٣ - أحادي الفائدة إما للطلاب أو المجتمع بل هما معاً.
وترى أنه نموذج تعليمي يهدف إلى دمج خدمة المجتمع والتعليم الأكاديمي والتعلم المدني بتوحيد أهداف المجتمع بقصد المنفعة المتبادلة بين متلقي الخدمة وهي المؤسسات المجتمعية والقائم بها وهم الطلاب وذلك لزرع الانتماء في نفوس الطلاب وتقوية الروابط بينهم، فالتعلم الخدمي يرتبط بعدة مفاهيم ولكنه يختلف عنها .

ومن هذه المفاهيم :-

- ١ - العمل التطوعي. Volunteerism
 - ٢ - خدمة المجتمع jntenohipa
 - ٣ - التدريب المقيم. tnteunrhps
 - ٤ - التربية الميدانية. fiela Education (ياركندي، ٢٠٠٩)
- ويعرفه القحطاني (٢٠٠٢) بأنه طريقة تدريس ترتبط بمحتوي المنهج الدراسي تهدف إلى خدمة المجتمع المحلي من خلال تنفيذ الطلبة لبعض المشروعات التي تعمل على تطوير معارفهم وقدراتهم الذاتية ومشاركتهم الفاعلة في تلبية احتياجات واتجاهات بيئتهم المحلية وتحقيق التعاون والتواصل بين الطلبة والمجتمع. (القحطاني، ٢٠٠٢).

ويمكن أن نستخلص من العرض السابق أن التعلم الخدمي يتكون من أربعة عناصر رئيسية هي : الطالب، والمقرر الدراسي، وعضو هيئة التدريس (المعلم) والمجتمع المحلي، كما نستخلص ثلاثة ملامح أساسية للتعلم الخدمي هي : التعلم يتم بالخبرة وتفاعل الطالب مع المجتمع وتقديم خدمة للمجتمع.

إن ما يميز التعلم الخدمي عن غيره من أنواع العمل الميداني مثل الخدمة المجتمعية أو التدريب العملي هو تكامل الخدمة المجتمعية مع التدريس في غرفة الصف إذ إن التعلم الخدمي يتضمن أهدافاً تعليمية واضحة تركز على تعزيز روح المواطنة لدى الطلبة خدمات للمجتمع على تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي وخلافاً للعمل التطوعي يرتبط التعلم الخدمي مباشرة بالمناهج الدراسية ويعتمد على تفكير

الطالب باعتباره وسيلة لتعزيز ونمو الشخصية واحترام الذات وتنمية المسؤولية الشخصية وتطوير هويته المهنية. (طلافة، ٢٠١٢).

وللتعلم الخدمي فوائد عدة ناجمة عن إشراك الطلاب في المشروعات الخدمية منها تشكيل وتطوير مهارات المتعلمين وذلك من خلال وضعها في العمل الميداني والمجتمعي وتنمية مهارات الاتصال والشعور بالمسؤولية المجتمعية على حل مشكلاته، وزيادة إحساس الطلاب بالمسؤولية تجاه مجتمعهم المحلي والقومي وذلك بتدريبهم على مهارات اتخاذ القرار في المواقف الاجتماعية لدى الطلاب من خلال نشر الوعي البيئي والثقافي داخل مجتمعهم وتنمية الحس الاجتماعي لدى المتعلمين من خلال العمل المجتمعي والمشاركة في اتخاذ القرار (زارع، ٢٠١٤).

وبالرغم من أهمية مشروعات التعلم الخدمي يشير البعض إلى أن مخرجاتها في بعض الأحيان لا تحقق النتائج المرجوة في تعليم الطلبة ويعزو آخرون ذلك إلى عدم التوافق بين محتوى المقررات وبين الخبرات المرتبطة بمشروع التعلم الخدمي المنفذ أو لعدم رغبة بعض الطلاب المشاركة في تلك المشروعات أو بسبب الأخطاء التي قد تقع عند تصميم المشروع إذ إن مشروع التعلم الخدمي يمر بعدة مراحل تبدأ بمسح احتياجات المجتمع وحصر أفراد المجتمع والمؤسسات الراغبة في تقديم يد المساعدة ثم عقد اتفاق معهم حول تقديم الخدمة يليه عقد اجتماع مع الطلبة لتوضيح كيفية تقديم هذه الخدمة ودورهم فيها ثم تنفيذها على أرض الواقع وأخيراً تقييم ما تم إنجازه من خلال الأثر الذي تركه مشروع التعلم الخدمي عند الطلبة وعند الأفراد والمؤسسات التي قدمت لهم الخدمة (طلافة، ٢٠١٢).

ولتلافى أوجه القصور في المشروع تقترح (JenniLen ١٩٩٦) رفع وزيادة إحساس الطالب بذاته وبمجتمعه أي إحساس الطالب بالآخر وذلك من خلال تفاعله واحتكاكه المباشر بمجتمعه وتعرفه على احتياجاته المختلفة وإعطاء فرصة للطلاب لتطبيق معلوماته ومهاراته في حالات حقيقة ليس فقط دخول القاعات الدراسية، بل أيضاً خارجها وبهذا يصبح التعلم عملية مستمرة وتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وزيادة الوعي بالمسؤولية تجاه المجتمع والمساعدة في بناء شخصية الفرد وتأكيد

ثقلته ومنحه الشعور بالقدرة على تقديم أي خدمة أو مساهمة مفيدة لمجتمعه وإكساب الطلاب المفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم الضرورية للحياة الفاعلة في المجتمع وتقديم أساليب وطرق جديدة للطلاب في كيفية حل المشكلات ومساعدتهم في كيفية اتخاذ القرار المناسب على المستوى الفردي أو الجماعي. (JenniLen,C).

مشكلة الدراسة :-

يتسم العصر الحالي بالتعقيد والتغيير والتفكير المستقبلي الذي يستهدف مراجعة المناهج بصفة مستمرة بحيث تكون أقدر على إعداد مواطن قادر على ممارسة الحياة في عالم يتزايد فيه التعقيد، وأن يكون قادراً على خدمة مجتمعية، إن ذلك يتطلب إعادة النظر في محتوى الجانب الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم قبل الخدمة، بحيث يتضمن أنشطة ومشروعات موجهة لخدمة المجتمع، وهو ما يساهم في تخريج أجيال قادرة على خدمة مجتمعها.

ومما يزيد من أهمية هذا الأمر أن الدراسات التربوية مثل دراسة (أحمد، ٢٠٠٨) والتي كشفت عن تدني مستوى الطالب (المعلم) في المعارف والمهارات والاتجاهات، كما تكشف أن طبيعة المقررات الأكاديمية لبرنامج إعداد المعلم نظرية لا تهتم بالجانب التطبيقي، في حين أن برنامج إعداد المعلم في الدول المتقدمة يهتم بالجانب التطبيقي من خلال دمج التعلم الخدمي داخل المقررات الدراسية.

لذا يحاول البحث الحالي تعرف مدى فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وذلك من خلال التساؤلات الآتية :-

- (١) ما مدى فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ؟
- (٢) ما أهم المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ؟
- (٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التعلم الخدمي في أعداد (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت تعزي إلى متغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية) ؟ .

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية تعزى إلى متغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية) ؟
أهداف الدراسة :-

تتحدد أهداف الدراسة في الآتي :-

- ١- تعرف فاعلية التعليم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
 - ٢- الكشف عن المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
 - ٣- الكشف عن الفروق في فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية) .
 - ٤- الكشف عن الفروق في المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الأساسية) .
- أهمية الدراسة:-

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من حيث كونها:-

- تمثل استجابة لدعوة علماء التربية بضرورة الاهتمام بالمجتمع المحلي وربطه بحياة المتعلمين بحيث يمكنهم من التعامل الأمثل مع مجتمعهم الذي يعيشون فيه.
- تطبيق معلومات الطالب ومهاراته في حالات حياتية حقيقية وواقعية، مما يرفع كفاءة الطالب لاحقاً عندما يدخل مجال العمل.
- زيادة فهم المقرر الدراسي من خلال الربط بين المعارف النظرية والواقع العملي.
- الوقوف على المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية.

مصطلحات الدراسة:-

(١) التعلم الخدمي:-

التعلم الخدمي طريقة تدريسية تهدف إلى تنمية معلومات واتجاهات الطلاب، وإكسابهم مهارات مختلفة، بمشاركة الفاعلة في المجتمع

المحلي بحيث تكون هذه المشاركة مبنية على خبرات تعليمية منظمة ومدروسة، لتحقيق إحتياجات المجتمع المحلي، وإيجاد التعاون بين الطالب والمجتمع، وتكامل المنهج الدراسي، وإيجاد الوقت المناسب للملاحظة والتفكير، وتهيئة الفرصة لإكساب الطلاب مهارات أكاديمية جديدة في مواقف حقيقية تتعلق بحياتهم ومجتمعهم المحلي.(Cheten,).

والبحث الحالي يتبنى هذا التعريف :-

(٢) كلية التربية الأساسية:-

هي إحدى كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب التي تهدف إلى توفير القوى العاملة الوطنية الفنية والمهنية لتلبية إحتياجات التنمية في البلاد في المجالات المختلفة لتحقيق التقدم والرفاهية للوطن.

الإطار النظري:-

(١) مفهوم التعلم الخدمي:-

تعرف جمعيه التربية والتدريب والبحث بالولايات المتحدة الأمريكية، التعلم الخدمي بأنه استراتيجية تعليم وتعلم، تدمج خدمة المجتمع مع التعليم والتأمل لإثراء تجربة التعلم، وتعلم المسؤولية المدنية، وتقوية المجتمعات المحلية حيث يستخدم الطلاب ما يتعلمونه في الفصل الدراسي من أجل حل مشاكل الحياة الواقعية، ولا يتعلمون فقط التطبيقات العملية، بل يصبحون مواطنين مساهمين في بناء المجتمع من خلال الخدمة التي يؤدونها.(صلاح العدوي، ٢٠١٤).

ويري آخرون أن التعلم الخدمي هو المصطلح الذي يستخدم لوصف برامج وأنشطة خدمة المجتمع المدمجة في مقررات الدراسة، وعادة ما تسبقها جلسات تمهيدية تهدف إلى تقديم إطار مفاهيمي للتوعية بالقضايا الاجتماعية والسياسية المرتبطة بالخدمة، أو التعريف بالمشكلات المزمع التعامل معها، وتزامن معه جلسات لتقويم هذه المشكلات وطرق الحل الممكنة لها، وتتلوها جلسات يتحدث فيها الطلاب عن الدروس والخبرات المستفادة، وهو ما يساهم في رفع وعي الطلاب بمشكلات المجتمع المحلي، ووعيهم بظروف المجتمع وتطلعاته.(Bnanon,).

وهناك من يعرف التعلم الخدمي بأنه إستراتيجية تدريسية في صورة مهام تجمع بين أهداف التعلم وأهداف خدمة المجتمع، تصل هذه المهام إلى التأمل الذاتي واكتشاف الذات وتنمية القيم والمهارات وفهم المحتوى العرفي.(furco,A,)

وتعرف سوزانا أندرسون Suranna Andenon التعلم الخدمي بأنه التعلم بالفعل learn by doing فهو طريقة لإثراء المنهج تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتنمية معارف الطلاب من خلال مشاركتهم في الاستجابة لحاجات المجتمع الأساسية عن طريق دمج خدمة المجتمع في المنهج المنظم، حيث تتضمن فرصاً دائمة للتأمل الذاتي والتفكير في الخدمة، حيث يشجع الطلاب فيه على تولي القيادة (Amdetoom, S.).
ومن خلال ما سبق يتضح الآتي:-

- ٥- التعلم الخدمي ليس تقديم خدمات عامة للمجتمع، ولكن الفكرة العامة للتعلم الخدمي تقوم على أساس المزوجة بين قطاعات المجتمع والجامعة من خلال مشروعات خدمية تدمج في المقررات الدراسية الأكاديمية.
- ٦- هذه المشروعات الخدمية لها رؤية ورسالة تتمثل في خلق مجتمع معرفي تتوافر فيه خدمات يقدمها الطلاب بجودة عالية دون أي مقابل مادي لتحقيق التنمية للمجتمع والوفاء باحتياجاته، وفي نفس الوقت تنمية معارف الطلاب ومهاراتهم وقيمهم وسلوكهم، حيث تنهياً للطلاب الفرصة لاكتساب معارف ومهارات في مواقف حقيقية تتعلق بحياتهم ومجتمعهم المحلي، وتعزيز ما تم تدريسه داخل قطاعات الدراسة عن طريق دفع عملية التعليم والتعلم خارجها.

(٢) خصائص التعلم الخدمي:-

يحدد مركز التعلم الخدمي ٢٠٠٠ Service Learning Center:

خصائص التعلم الخدمي فيما يلي :-

٧- التعلم المتكامل:-

نموذج التعلم الخدمي له معرفة مفصلة وواضحة، ومهارات وأهداف الخدمة تعرف بحتوى التعلم الأكاديمي، ومحتوي التعلم الأكاديمي يعرف الخدمة، فالخدمة تنبع من أهداف المقرر الدراسي وتتكامل معه عن طريق التعيينات والواجبات التي تتطلب نوعاً من التأمل والتفكير في الخدمة.

٨- خدمة عالية الجودة :-

- تتجاوب الخدمة مع حاجات المجتمع الحقيقية الملاحظة من قبل المجتمع.
- الخدمة مناسبة للمرحلة العمرية، ومنظمة جداً.
- الخدمة مصممة لتحقيق فوائد فعالة للطلاب والمجتمع.

٩- التعاون مع المؤسسات :-

- مشروع التعلم الخدمي يتعاون مؤسسيا بين العديد من الشركاء والطلاب والآباء وأعضاء من مؤسسات مجتمعية ومديري المدارس والمعلمين ومستلمي الخدمة .

١٠- المشاركة الطلابية :-

- يشارك الطلاب بفاعلية في اختيار وتخطيط مشروع الخدمة، وتطبيق جلسات التأمل والتقويم.
- تناول الأدوار والمهام المناسبة لأعمارهم .

١١- المسؤولية المدنية :-

- مشروع التعليم الخدمي يوجه مسؤولية الطلاب للاعتناء بالآخرين، والمساهمة في المجتمع ، فعن طريق المساهمة في مشروع التعلم الخدمي يفهم الطلاب كيف يمكنهم أن يؤثروا في مجتمعهم .

١٢- التأمل :-

- يؤسس التأمل رابطة بين الخبرات الخدمية للطلاب والمقرر الأكاديمي ويحدث التأمل قبل وأثناء وبعد مشروع التعلم الخدمي.

١٣- التقويم :-

- يساهم كل الشركاء وخاصة الطلاب في تقييم المشروع: هذا التقويم يبحث في قياس مدى التقدم تجاه التعلم وأهداف الخدمة .

(serviceLearning center,)

(٣) مكونات التعلم الخدمي:-

يمكن تحديد مكونات التعلم الخدمي على النحو التالي :-

• الإعداد :-

يتضمن التخطيط بحرص من كل من هم مشاركون في البرنامج، من تحديد الزمن المخصص للمشروع، وقائمة المسؤوليات والتفاصيل بكل مهمة، ومن القائم بها، ففي مرحلة التخطيط يجب على قادة المشروع أن يكون لهم رؤية شاملة عن كافة عناصر المشروع بما في ذلك الخطوات المطلوبة لإشهار المشروع، ويجب أن تكون أهداف الخدمة وأهداف التعلم مبينة بوضوح لكل من هو مشارك أو مرتبط بالمشروع، ويتضمن الإعداد أيضا تجهيز التدريبات والتوجيهات للمشاركة في المشروع بوجود مساعد للأفكار البارة المفاجئة للطلاب والمتعلقة بالحلول للمشاكل المحتملة.

• التعاون :-

التعاون في البرنامج الخدمي يتضمن منطقة الكلية وشئون الموظفين والمستخدمين، حيث يعمل الطلاب وأعضاء المجتمع سوياً لتطوير برنامج لائق وشيق للتعلم الخدمي لكل المساهمين، كما يوجد في مشروع التعلم الخدمي متعاونين محتملين، فالبرامج الفعالة تولد التزاماً حقيقياً نشطاً من المنظمات والأفراد المساهمين فيه، حيث تمنح السلطة للشباب ، وهو هدف في أي برنامج جودة خدمة الشباب.

• الخدمة:-

الأنشطة الخدمية هي أفعال توجه للصالح العام، ويجب إتاحة الفرصة للمنظمات التي تقدم الخدمة لها أن توضح إحتياجاتهم الفعلية وأن يشاركوا في تصميم وإدارة المشروع، فالخدمة الحقيقية ليست مثل عمل الخير، وإنما خدمات تقدم للمؤسسات المجتمعية بأسلوب مباشر أو غير مباشر أو مشاريع استشارية .

• تكامل المقرر :-

تكامل الخدمة مع المقرر الأكاديمي في تناغم هو دافع للطلاب ليتعلموا مهارات ومحتوي المواد الدراسية، فيزداد الدافع للتعلم حينما يلاحظون أنهم يستخدمون معارفهم لمساعدة الآخرين أو لتحسين البيئة، وذلك من خلال تطبيق المحتوى الأكاديمي في أنشطة خدمية، حيث يدرك الطلاب بسهولة أن معارفهم ذات صلة بالعالم الحقيقي، لأننا نتذكر أكثر عندما نتعلم من خلال الخبرة عن ما نقرأه فقط أو نكتب عنه، وبالتالي ينصح إتحاد التعلم الخدمي لإصلاح التربية Asler بإضافة مركب خدمي للمقرر ومشاريع خدمية يمكن أن تحسن من أهداف التعلم وتؤدي إلى إنجاز أكاديمي .

• التفكير أو التأمل :-

لكي يتعلم الطلاب من خبراتهم الخدمية، يجب على قادة البرنامج أن يتيحوا الفرصة للطلاب ليفكروا تفكيراً ناقداً ويتأملوا في خبرة الخدمة، وهذا التأمل يأخذ أشكالاً وصوراً عديدة، حيث يمكن للطلاب أن يكتبوا، أو يناقشوا، أو يرسموا، أو يعرضوا عروضاً توضيحية عن نشاط خدمتهم، حينما يشارك الشباب في فحص إدراكهم الحسي ينمو لديهم فهم للقضايا الاجتماعية والبيئية ذات التأثير في مجتمعهم والتي تنعكس على رؤيتهم لدور الخدمة في حياة المواطن كما يمكن أن يتعلموا دروساً قيمة من أنفسهم وعن الآخرين ، وعن عمل الخدمة نفسه.(wade).

(٤) أهمية التعلم الخدمي:-

في هذا الصدد يذكر حسنين عبد الرحمن (٢٠١١) أن الجامعة من أهم المؤسسات التي ينادي بها مجموعة من الأهداف، تدرج تحت ثلاثة وظائف هي (التعليم وإعداد القوي البشرية، والبحث العلمي ، إضافة إلى خدمة المجتمع) وأن نجاح الجامعة في النهوض برسالتها لن يتحقق إلا بتفعيل الالتصاق بالمجتمع والوقوف على مشكلاته، ويؤكد الباحث أن دور الجامعة في خدمة المجتمع لم يتحقق إلا بالقدر الضئيل لأسباب عديدة لعل من أهمها ما يلي :

- ١- عزوف كثير من أعضاء هيئة التدريس عن تحقيق هذا الهدف وتركيز الاهتمام على عملية التدريس، وبخاصة أنها تحتاج لبذل جهود كبيرة.
- ٢- عدم توفير التمويل اللازم والمناسب لتحقيق هذا الغرض.
- ٣- هذا الجانب لا يؤخذ في الاعتبار عند ترقية عضو هيئة التدريس لوظيفة أعلى إلا بقدر يسير إذا ما قورن بما يحدث في الجامعات المتقدمة التي تهتم بهذا الجانب.

ويذكر الباحث أن جامعات العصر لم تعد تهتم بتطوير العلم من أجل العلم، ولكن تعني بتطوير العلم من أجل حل المشكلات الخاصة بالمجتمع والإسهام في تطويره وتنميته، وأصبح حلم الجامعات البريطانية، والأمريكية، واليابانية هو خدمة المجتمع والتنمية. (عبد الرحمن ، ٢٠١١)

لذلك ينادي البعض بالتعلم الخدمي لما له من فوائد في بناء مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني، كما أنه يفيد بشكل خاص في فرص التوظيف المستقبلي لأنها تساعد الأفراد على ملاحقة إهتماماتهم الخاصة، والتي تخدم الصالح العام، وذلك بدمج الطلاب في حياة المجتمع المحلي ومشكلاته، والابتعاد عن التلقين، واستخدام طرق تدريس تفاعلية وتعاونية، بما تضمنه من تفاعل وتكوين ائتلافات وتعزيز روح الفريق والعمل الجماعي، والمشاركة الفعالة الإيجابية من جانب الطلاب. (قاسم ، ٢٠٠٣)

كما تؤكد العديد من معاهد ومؤسسات التعليم العالي في إنجلترا على أهمية التعلم الخدمي، ولذلك توفر فرص تعليمية لكي تقم طلابها في المجتمع عن طريق التعلم الخدمي، والخدمات التطوعية للمجتمع، لكي تساعد الطلاب علي تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحليل السياسي، والاجتماعي، ومن هنا يكتشف الطلاب معنى المدنية والتربية المدنية. (Ess-omb-a,M,A,2008)

الدراسات السابقة:-

من خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال التعليم الخدمي تبين ندرة الدراسات التي بحثت في هذا المجال، ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها:

١- دراسة استين وفو جلجسانغ ايكيدا وبي :-

(Astin, Vo- gelgerang, Jkeda & yse,)

استهدفت الدراسة تقصي أثار المشاركة في مشروعات التعلم الخدمي على التطور المعرفي والوجداني لدى عينة من طلبة الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عددهم (٢٢٢٣٦) طالباً، منهم (٣٠%) كانوا مشاركين في مشروعات التعلم الخدمي، وقد أظهرت نتائج اختبار القدرات وجود أثار إيجابية للمشاركة في مشروعات التعلم الخدمي إذ تبين أن تلك المشروعات تؤثر إيجابياً في الأداء الأكاديمي للطلبة (المهارات اللغوية ومهارات التفكير الناقد) وفي مجال العلم تفرز (الالتزام والتفاهم العنصري) وفي مجال الكفاءة الذاتية تنمي (القيادة الذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين) أما نتائج المقابلات فقد أظهرت أن التعلم الخدمي سهل أربعة أنواع من النتائج زيادة الشعور بالفعالية الشخصية وبالعالم وبقيم الفرد الشخصية والمشاركة في التعلم .

٢- دراسة ستيوارت (: Stewart).

استهدفت الدراسة تقصي أثر مشاركة طلبة برنامج إعداد المعلمين بجامعة فلوريدا بمشروعات التعلم الخدمي في اتجاهاتهم نحو استخدام التعلم الخدمي مستقبلاً عند عملهم كمدرسين وبلغ عدد أفراد العينة (٢٢) طالباً وطالبة تم إجراء مقابلات معهم بعد مشاركتهم في مشروع التعليم الخدمي وأظهرت النتائج وجود إيجابية لدى أفراد العينة نحو استخدام مشروعات التعلم الخدمي في التدريس متقبلاً ويعزى ذلك إلى أن اشتراكهم بمشروعات التعلم الخدمي زاد من معرفتهم بالأهمية التربوية للتعلم الخدمي وساعدهم في الربط بين النظرية والتطبيق كما عزز ثقتهم بأنفسهم .

٣- دراسة برنتيس Prentice :-

استهدفت الدراسة كشف دور مشروعات التعلم الخدمي في تعزيز المشاركة المدنية لدى عينة مكونة من (١٦٦) طالباً وطالبة من طلبة كليات المجتمع بالولايات المتحدة وتوصلت النتائج إلى أن المشاركة في مشروعات التعلم الخدمي أثرت تأثيراً إيجابياً في اتجاهات الطلبة نحو المشاركة المدنية .

٤- دراسة جاكوسون وأورافكز وفالك وأوستين

(Jacobron, Onavecy, Falk& Osteen, ٢٠١١)

استهدفت الدراسة تعرف دور التعلم الخدمي في تعزيز التعلم لدى الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالباً وطالبة من تخصص الدراسات الأسرية في جامعة متروبوليتان (Metropolitan) شرقي الولايات المتحدة ممن شاركوا في مشروع التعلم الخدمي وبواقع ساعتين ونصف أسبوعياً طبق عليهم مقياس مسح أثار التعلم الخدمي من إعداد (Heulr Diag-Gallegor, furco & yamad) ويشمل أربعة أبعاد تقييم التغيرات للتحصيل الدراسي والتصورات المهنية والتمكين والمسؤولية المدنية حيث طبق عليهم المقياس قبل خضوعهم لمشروع التعلم الخدمي وبعد ذلك أظهرت النتائج أن مشروع التعلم الخدمي عمل على تعزيز التعلم لدى الطلبة كما ظهر تحسن في تصوراتهم عن الخيارات المهنية في حين لم يكن هناك أثر للمشاركة في مشروع التعلم الخدمي فيما يتعلق بالتمكين والمسؤولية تجاه المجتمع المدني .

تعقيب على الدراسات السابقة :-

يتبين من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية أهمية نموذج التعلم الخدمي وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في ذلك لأن التعلم الخدمي يعتبر مدخلا لتطويع مناهج التعليم الجامعي، وبخاصة أن الوضع العام في التعليم الجامعي لا يزال يعتمد على العمل الفردي ويهمل العمل التعاوني في البيئة والمجتمع المحلي، ونتيجة لذلك فإن الباحث يحاول تفرق فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية لأنه يوفر قدراً كبيراً من الخبرات والمعلومات والمهارات التي تساعد الطالب في خدمة مجتمعه، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أيضاً في التأكيد على أهمية التعلم الخدمي في تضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق، وإسهامه في تنمية اتجاهات إيجابية عند الطلاب من المواطن، والعدالة الاجتماعية، وتنمية المهارات الاجتماعية وزيادة التحصيل، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعرف فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت من خلال تنمية قدرات الطلاب على التفكير العلمي وتنمية مهاراتهم الذهنية والعملية والاجتماعية، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو خدمة المجتمع.

المنهج والإجراءات :-

• منهج الدراسة :-

تعد هذه الدراسة من الدراسات التي تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول وصف وتحليل هذه الظاهرة كما توجد في الواقع وجمع بيانات ومعلومات دقيقة عنها. (غريب، ١٩٩٣)

وهذه البيانات والمعلومات الوافية والدقيقة تصور الواقع الاجتماعي الذي يؤثر في جميع الأنشطة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ويسهم في تحليل ظواهر، ويشكف أيضا عن العلاقات القائمة بين أبعاد الدراسة ومتغيراتها المختلفة. (عثمان، ١٩٩٩).

• عينة الدراسة :-

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٣٢) من الطلبة والمعلمين بكلية من مختلف الفرق الدراسية، منهم (٩،٤٦%) من الذكور، و(١،٥٣%) منهم بالاقسام الإنسانية، و(٥،٦٢%) بالاقسام العلمية، ويعرض الجدول (١) وصفا لعينة الدراسة.

جدول (١)
وصفة عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	%
الجنس	ذكر	١٥	٤٦,٩
	أنثي	١٧	٥٣,١
الفرقة الدراسية	١,٠٠	٣	٩,٤
	٢,٠٠	٩	٢٨,١
	٣,٠٠	٩	٢٨,١
	٤,٠٠	١١	٣٤,٤
التخصص	إنسانية	١٢	٣٧,٥
	عملية	٢٠	٦٢,٥
المجموع		٣٢	١٠٠,٠

• أداة الدراسة :-

٤- بناء أداة الدراسة :-

استخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة وهو أكثر الوسائل استخداماً في الدراسات الوصفية للحصول على معلومات، ولكونه وسيلة عملية وفعالة لجمع البيانات بالإضافة إلى كونها وسيلة سهلة توفر وقت وجهد أفراد العينة. (فان دالين، ديو بولدب، ١٩٩٦)

ونظراً لأن الدراسات الوصفية تحاول جمع أوصاف مفصلة عن الظواهر الموجودة بقصد استخدام البيانات لتسوية الأوضاع والممارسات الراهنة، ولوضع خطط أكثر ذكاء من خلال تحديد كفاءة الوضع الراهن. (أبو علام، ١٩٩٨)

واعتمد الباحث على عدة مصادر عند بناء أداة الدراسة وهي كالتالي:-

١- الإطار النظري للدراسة وما اشتمل عليه من شرح شامل للتعليم الخدمي من حيث المفهوم والخصائص ومكونات التعلم الخدمي وأهميته.

٢- الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال التعلم الخدمي.

٣- الاستبيانات التي تم تطبيقها في دراسات مماثلة للدراسة الحالية.

صدق وثبات أداة الدراسة :-

(أ) صدق الأداة :-

تم التعرف على صدق أداة الدراسة من خلال حساب الاتساق الداخلي للاستبيان المستخدم، وتم التعرف على صدق التكوين الداخلي بطريقة للاتساق الداخلي لمحاوير الاستبيان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تمثله، وبين جدول رقم (٢) نتائج الاتساق الداخلي.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان ودرجة المحاور

فاعلية التعليم الخدمي		معوقات التعليم الخدمي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٧٠٦,٠٠	١	٦٢٩,٠٠
٢	٧٣٧,٠٠	٢	٦٣٨,٠٠
٣	٨٠٤,٠٠	٣	٦٣١,٠٠
٤	٧٧٩,٠٠	٤	٧٠٦,٠٠

٥	٧٢٩,٠٠	٥	٤٥٩,٠٠
٦	٧٦٦,٠٠	٦	٧١٩,٠٠
٧	٧٢٧,٠٠	٧	٣٥٧,٠٠
٨	٥٣٥,٠٠	٨	٥٦١,٠٠
٩	٦٥١,٠٠		
١٠	٧٨٤,٠٠		
١١	٨٧٥,٠٠		
١٢	٨٠٩,٠٠		
١٣	٥٣٠,٠٠		

* دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ** دالة عند

مستوى دلالة (٠,٠١)

تبين نتائج الجدول (٢) إلى علاقة دالة موجبة بين جميع عبارات الاستبيان وبين درجات المحاور الفرعية لها، بما يشير إلى تمتع الاستبيان بالصدق والاتساق الداخلي.

(ب) ثبات المقياس :-

استخدم معامل كرونباخ ألفا لتعرف ثبات محاور الاستبيان ومجموع عباراته، ويعرض الجدول (٣) لقيم الثبات المستخرجة :

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان ودرجة المحاور

المحور	معامل كرونباخ ألفا
فاعلية التعليم الخدمي	٩٢٥
معيقات التعليم الخدمي	٧٣٩
الاستبيان الكلي	٨٠١

تبين نتائج الجدول (٣) إلى أن معامل الثبات الكلي لجميع عبارات الاستبيان بلغت (٠,٨٠١) بمعادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية بين (٠,٧٣٩) إلى (٠,٩٥٢) بمعادلة كرونباخ ألفا، وهي قيم ثبات مرتفعة تدل على توفر الثبات للاستبيان ومحاوره الفرعية.

وقد تم اعتماد درجات القطع المناسبة لتقسيم الدرجات وتفسير النتائج بالإعتماد على ما ذكره بيرك (Berk,1980) حيث يتم التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لتفسير البيانات على النحو التالي: (من ١-١,٦٦) بدرجة

تقدير منخفضة، (من ١,٦٧ - ٢,٣٣) درجة تقدير متوسطة، (من ٢,٣٤ - ٣) درجة تقدير مرتفعة.

إجراءات الدراسة:-

اتبع الباحث الخطوات التالية كإجراءات متسلسلة لدراسته :-

- ١- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتم الاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، ومن ثم التحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- ٢- التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال حساب الاتساق الداخلي للتعرف على صدق التكوين الداخلي لمحاور الاستبيان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي يمثلها .
- ٣- التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل كرونباخ ألفا للتعرف على ثبات محاور الاستبيان ومجموع عباراته.
- ٤- تطبيق أداة الدراسة من خلال الإشراف المباشر للباحث على عملية التوزيع والاستعادة مما أسهم في استعادة جميع الاستبيانات من عينة الدراسة .
- ٥- جمع وتبويب البيانات وتصنيفها.
- ٦- تنظيم نتائج الدراسة وتحليلها، ومناقشتها، وإستخلاص التوصيات المناسبة .

متغيرات الدراسة:-

(أ) المتغيرات المستقلة:-

- ١- متغير الجنس : ذكر ، أنثي .
- ٢- متغير التخصص: إنسانية، علمية.
- ٣- المستوى الدراسي : الفرقة الأولى ، الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة، الفرقة الرابعة .

(ب) المتغير التابع:-

فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية، بدولة

الكويت .

المعالجات الإحصائية :-

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية :-

- (١) إتمدت الدراسة في بياناتها وتحليلها على الإحصاء الوصفي، من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على

- السؤال الأول، المتعلق بدرجة تقدير الطلبة (المعلمين) لفاعلية التعلم الخدمي من وجهة نظر الطلبة (المعلمين).
- (٢) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني، المتعلق بأهم معوقات التعلم الخدمي من وجهة نظر الطلاب (المعلمين) بعينة الدراسة.
- (٣) اجراء تحليل اختبار(ت) للعينات المستقلة للإجابة عن السؤال الثالث والرابع المتمثلة في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في فاعلية التعلم الخدمي ومعيقاته لدى الطلاب (المعلمين) التي تعزى إلى الجنس والتخصص، وقد اعتمد الباحث عند إختياره هذا النوع من الاختبارات على ما أورده جيلفرد وفرتشر (Guillord&fwchter,1948) من ملاحظات ذات صلة باختبار (ت) اللذان وصفاه بأنه على درجة كافية من الثقة وبأعداد مختلفة للعينات.
- (٤) إجراء تحليل التباين الأحادي ONE WAY ENOVA لمعرفة الفروق في تقييم محاور الاستبيان تبعاً للفرقة الدراسية.

حدود الدراسة :-

تمثلت حدود الدراسة في :-

حدود مكانية :-

حيث تم تطبيق هذه الدراسة في دولة الكويت في كلية التربية الأساسية .

حدود زمانية :-

تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

حدود موضوعية :-

تم تطبيق أداة الدراسة على طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية في الفرق الدراسية المختلفة (الأولى ، الثانية ، الثالثة، الرابعة) .

نتائج الدراسة وتفسيرها :-

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والكشف عن المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، والكشف أيضا عن الفروق في فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية)، وكشف الفروق في المعوقات التي تحول دون فاعلية التعلم

الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت تبعا لمتغيرات (النوع، التخصص، الفرقة الدراسية) ، وفيما يلي عرض النتائج .
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول " ما درجة فعالية التعلم الخدمي من وجهة نظر الطلبة المعلمين بكلية التربية ؟
 يعرض الجدول (٤) لكل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستجابة لمحور فعالية التعلم الخدمي .

جدول (٤) استجابات الطلبة المعلمين على فقرات محور فعالية التعلم الخدمي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى الاستجابة	الترتيب
١	تحسين تطورات الذات	٢,٨٨	٥٥٤	مرتفعة	١
٢	تنمية المستويات العليا من التفكير	٢,٣٤	٧٤٥	مرتفعة	٦
٣	توفير فرص تعليمية	٢,٣٧	٧٥١	مرتفعة	٤
٤	زيادة الوعي بالمسؤولية	٢,٣٧	٧٥١	مرتفعة	٥
٥	زيادة الدافعية الأكاديمية	٢,٢٢	٧٥١	متوسطة	١٢
٦	تلبية الحاجات الحقيقية	٢,٢٥	٧٦٢	متوسطة	١١
٧	تعزيز العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي	٢,١٢	٧٩٣	متوسطة	١٣
٨	تنمية سمة الإيثار	٢,٤١	٦١٥	مرتفعة	٢
٩	اكتساب الطلاب مهارات التفكير التأملية	٢,٣١	٧٣٨	متوسطة	٨
١٠	اكتساب الطلاب مهارات حل المشكلات	٢,٣٤	٧٠١	متوسطة	٧
١١	تطوير الاتجاهات الضرورية	٢,٣١	٧٣٨	متوسطة	٩
١٢	زيادة الوعي بمشكلات	٢,٤١	٧٥٦	مرتفعة	٣
١٣	زيادة الوعي بمشكلات	٢,٣١	٧٣٨	متوسطة	١٠
	المتوسط الكلي لمحور الفعالية	٢,٣٦	٥٢٦	مرتفعة	

- تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن الطلبة المعلمين بعينة الدراسة تقدر فاعلية التعلم الخدمي بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٢,٣٦) وهو ما يعادل مستوى مرتفع .
- وقد تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (٢,٣٦-٢,١٢) بمستويات بين المرتفع إلى المتوسط ، وبلغ عدد العبارات التي حصلت على مستوى مرتفع ٦ عبارات، ، وهي : تحسين تطويرات الذات ، وتنمية المستويات العليا من التفكير، وتوفير فرص تعليمية حقيقية ، وزيادة الوعي بالمسؤولية تجاه المجتمع ، وتنمية سمة الايثار عن الطلاب (المعلمين)، وزيادة الوعي بمشكلات المجتمع تشجيع المشاركة الفاعلة ، وعدد العبارات بمستوى متوسط ٧ عبارات وهي : زيادة الدافعية الاكاديمية والأدائية ، وتلبية الحاجات الحقيقية للمجتمع ، وتعزيز العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي ، وإكساب الطلاب (المعلمين) مهارات مهارات التفكير التأملي ، والتفكير الناقد ، وإكساب الطلاب (المعلمين) مهارات حل المشكلات ، وتطوير الإتجاهات الضرورية لاكتشاف وإتخاذ القرارات الحكيمة ، وقبول ظاهرة التنوع في النسيج الإجتماعي ، وجاء في الترتيب الأول عبارته تحسين تطوير الذات ، وفي الترتيب الأخير عبارة تعزيز العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع المحلي . وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التعلم الخدمي يساعد على بناء مهارات حل المشكلة والعمل التعاوني، ويفيد بشكل خاص في فرص التوظيف المستقبلي، ويساعد على دمج الطلاب في حياة المجتمع المحلي ومشكلاته، واستخدم طرق تدريسه تفاعلية وتعاونية، والابتعاد عن التلقين ويتفق مع ذلك

دراسة. (JacobRon,OraveCg,falk&Osteen.)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني " ما أهم معوقات التعلم الخدمي من وجهة نظر لطلبة المعلمين بعينة الدراسة ؟"

جدول (٥)

استجابات الطلبة المعلمين على فقرات محور فعالية التعلم الخدمي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
١	عدم إشتغال المقررات	٢,٢٥	٧٦٢	متوسطة	٤
٢	عدم وضوح خطوات التعليم	٢,٠٣	٧٤٠	متوسطة	٧
٣	عدم رغبة المعلمين (الطلاب)	١,٩١	٧٧٧	متوسطة	٨
٤	عدم توفير الإمكانيات	٢,٢٢	٧٩٢	متوسطة	٥
٥	زيادة عدد الطلاب	٢,٤٧	٧١٨	مرتفعة	٢
٦	قلة تعاون مؤسسات	٢,٢٨	٧٧٢	متوسطة	٣
٧	تفضيل أعضاء هيئة	٢,٥٠	٥٦٨	مرتفعة	١
٨	عدم توفير الوقت اللازم	٢,٠٩	٧٣٤	متوسطة	٦
	المتوسط الكلي لمحوّر المعيقات	٢,٢٢	٤٣٨	متوسطة	

- تشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى أن الطلبة المعلمين بعينة الدراسة تقدر معيقات فعالية التعلم الخدمي بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحوّر (٢,٢٢) وهو ما يعادل مستوى متوسط.
- وقد تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (٢,٥-١,٩١) بمستويات بين المرتفع إلى المتوسط، وبلغ عدد العبارات التي حصلت على مستوى مرتفع عبارتين، وهما زيادة عدد الطلاب (المعلمين) في الكلية يحول دون القدرة على القيام بتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وتفضيل أعضاء هيئة التدريس بالطرق الإعتيادية مقارنة بطريقة التعلم الخدمي، وعدد العبارات بمستوى متوسط ٦ عبارات وهي: عدم إشتغال المقررات الدراسية على أنشطة ومواقف تعليمية تدعم توظيف التعلم الخدمي، وعدم وضوح خطوات التعلم الخدمي لأعضاء هيئة التدريس، وعدم رغبة المعلمين (الطلاب) في المشاركة بمشروعات التعليم الخدمي، وعدم توفير الإمكانيات والتسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وقلة تعاون مؤسسات المجتمع المختلفة في تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وعدم توفير الوقت اللازم لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وجاء في

الترتيب الأول تفضيل أعضاء هيئة التدريس بالطرق الاعتيادية مقارنة بطريقة التعليم الخدمي ، وفي الترتيب الأخير عدم رغبة المعلمين (الطلاب) في المشاركة بمشروعات التعلم الخدمي وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الغالبية من أعضاء هيئة التدريس يفضلون التدريس بالطرق الاعتيادية لأنها أسهل من طريقة التعلم الخدمي التي تحتاج إلى وقت أكبر لتنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، ويتفق ذلك مع (حسنين عبد الرحمن، ٢٠١١، ص١٤-١٥) أما بالنسبة لعدم رغبة المعلمين (الطلاب) في المشاركة بمشروعات التعلم الخدمي فقد جاءت في الترتيب الأخير في تقدير عينة الدراسة لمعوقات فاعلية التعلم الخدمي وبمستوى متوسط، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التعلم الخدمي ساعدهم في الربط بين النظرية والتطبيق كما عزز ثقتهم بأنفسهم ، ويتفق مع ذلك نتائج الدراسة سنيوارت (stewart,2004).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التعلم الخدمي ومعيقاته لدى الطلبة المعلمين تعزى إلى (الجنس، التخصص، الفرقة الدراسية)؟

١- الفروق على الجنس :-

استخدم اختبار (ت) للفروق بين المجموعات للتعرف على تباين استجابات عينة الدراسة تبعاً للجنس، يعرض له الجدول (٦).

جدول (٦)

اختبارات للفروق على محاور الاستبيان تبعاً للجنس

المحور	الذكور		الإناث		ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
فاعلية التعلم الخدمي	٢,٢٥	٦٥٨	٢,٤٢	٣٨٠	٨٨٢	٣٨٥
معوقات التعليم الخدمي	٢,١٦	٤٤٧	٢,٢٧	٤٣٦	٧٢٨	٤٧٢

تبين نتائج الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين على محوري فعالية التعليم الخدمي ومعوقاته تبعاً للجنس، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة $a \leq 0.05$.

وتدل هذه النتائج على اتفاق آراء الطلبة المعلمين من الجنسين على درجة فاعلية التعلم الخدمي والمعوقات لهذه الفاعلية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التعلم الخدمي يساعد الطلاب على تنمية التفكير الناقد، والتحليل السياسي والإجتماعي وتعرف الطلاب على معنى التربية المدنية، ويتفق مع ذلك (Essomba.M,A)، أما بالنسبة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب على معوقات فاعلية التعلم الخدمي تبعاً للجنس، فقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم توفير التمويل اللازم والمناسب لتحقيق هذا الغرض، وعزوف كثير من أعضاء هيئة التدريس عن تحقيق فاعلية التعلم الخدمي وبخاصة أن التعلم الخدمي يحتاج إلى بذل جهود كبيرة ويحتاج إلى وقت أكبر من طرق التدريس الاعتيادية، ويتفق مع ذلك (عبد الرحمن، ٢٠١١).

٢- الفروق على التخصص :-

استخدم اختيار (ت) للفروق بين المجموعات للتعرف على تباين استجابات عينة الدراسة تبعاً للتخصص، يعرض له الجدول (٧).

جدول (٧)

اختبارات للفروق على محاور الاستبيان تبعاً للتخصص

المحور	الإنسانية		العلمية		ت	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
فاعلية التعليم الخدمي	٢,٥١	٤٢٤,	٢,٢٤	٥٦٥,	١,٤١٦	١٦٧.
معوقات التعليم الخدمي	٢,٢٥	٣٨١,	٢,٢٠	٤٧٧,	٣٠٨,	٧٦٠.

تبين نتائج الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين على محوري فعالية التعليم الخدمي ومعوقاته تبعاً للتخصص، حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً على مستوى دلالة $a \leq 0.05$.

وتدل هذه النتائج على اتفاق آراء الطلبة المعلمين بالتخصصات العلمية والإنسانية على درجة الفاعلية للتعليم الخدمي والمعوقات لهذه الفاعلية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أهمية فاعلية التعلم الخدمي للطلاب (المعلمين) في

التخصصات العلمية والإنسانية وذلك لأن التعلم الخدمي يساعد على الربط بين النظرية والتطبيق ويعزز ثقتهم بأنفسهم ويتفق ذلك مع دراسة سنيوارت (stewart,2004).

٣- الفروق على الفرقة الدراسية :-

استخدم تحليل التباين الأحادي ONE WAY ENOVA لمعرفة الفروق في تقييم محاور الاستبيان تبعا للفرقة الدراسية كما يعرض له الجدول (٨).

جدول (٨)

تحليل التباين للفروق على محاور الاستبيان تبعا للفرقة الدراسية

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
فعالية التعليم الخدمي	بين المجموعات	٤٩٧,	٣	١٦٦,	٥٧٣,	٠.٦٣٨
	داخل المجموعات	٨,٠٩٣	٢٨	٢٨٩.		
	المجموع	٨,٥٩٠	٣١			
فعالية التعليم الخدمي	بين المجموعات	٩٧٥,	٣	٣٢٥,	١,٨٣٣	٠.١٦٤
	داخل المجموعات	٤,٩٦٣	٢٨	١٧٧.		
	المجموع	٥,٩٣٧	٣١			

تبين نتائج الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين تبعا للفرقة الدراسية على محوري فعالية التعليم الخدمي والمعوقات له حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائيا على مستوى دلالة $0.05 \leq a$.

وهو ما يشير إلى تقارب آراء الطلبة المعلمين بجميع الفرق الدراسية حول درجة فعالية التعليم الخدمي ومعوقاته، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أهمية فاعلية التعلم الخدمي لكل الطلاب (المعلمين) في جميع الفرق الدراسية وذلك لأن التعلم الخدمي يساعد على تحسين تصوراتهم عن الخيارات المهنية، وزيادة الشعور بالفعالية الشخصية، وقيم الفرد الشخصية والمشاركة في التعلم، ويتفق مع ذلك نتائج دراسات سابقة استنتج، وفوجلجس-أنغ، إيكيدا، ووي. (Astin, Vogelgerang, jkeda.&yee) أما بالنسبة لعدم وجود فروق في معوقات فاعلية التعلم الخدمي بين الطلاب (المعلمين) في جميع الفرق الدراسية،

فقد يرجع السبب في ذلك إلى أن التعلم الخدمي يحتاج إلى بذل جهود كبيرة وعدم توفير التمويل اللازم والمناسب لتحقيق التعلم الخدمي ، ويتفق ذلك مع (عبد الرحمن ، ٢٠١١)

توصيات الدراسة :-

يقترح الباحث إجراء دراسات عن :-

- تعزيز الدافعية الذاتية والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت .
- تطوير برامج إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية في ضوء نموذج التعلم الخدمي .
- فاعلية استخدام نموذج التعلم الخدمي في تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت .
- فاعلية استخدام نموذج التعلم الخدمي في تحقيق أهداف التربية المدنية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت .
- فاعلية استخدام نموذج التعلم الخدمي في تنمية الإتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

مراجع الدراسة :-

- عثمان إبراهيم (١٩٩٩). مقدمة في علم الاجتماع. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- زارع ، أحمد (٢٠١٤). تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التعلم الخدمي وأثره في تنمية مهارات العمل المجتمعي وإتخاذ القرار لدى تلاميذهم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة. (٣٦)، ١٨١-٢٢٣.
- ياركندي ، اسيا بنت حامد (٢٠٠٩). التعلم الخدمي بالتعليم العالي، المؤتمر العلمي الأول للتدريب، الأفاق، الواقع، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- طلافة ، حامد (٢٠١٢). درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس والمعوقات التي تحول دون

- تتفيذها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد ٨ (٤)، ٣٤٥-٣٦٣.
- عبد الرحمن: حسنين (٢٠١١). تصور مقترح لتفعيل جامعة الفيوم في خدمة المجتمع في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.
- فان دالين، ديو بولد (١٩٩٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط٦، ترجمة نبيل نوفل وآخرون، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام ، رجاء محمود (١٩٩٨). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة دار النشر للجامعات.
- القحطاني ، سالم (٢٠٠٢). تضمن التعلم الخدمي ومشروعات في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك عبد العزيز، (١٥)، ٥٣-١١٤.
- أحمد، غريب سيد (١٩٩٣). تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- العدوي ، مروة صلاح (٢٠١٤). فاعلية برنامج على التعلم الخدمي لتحقيق بعض أهداف برنامج إعداد معلم الجغرافية، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- مصطفى ، قاسم (٢٠٠٣). التعلم والمواطنة، القاهرة مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان .
- Anderson, S.M.(2018). Service learning. Emotional strategy for youth development available from the communication network.
- Aston, A, Vo. gelgesang, L, jkeada, E.& yee, j (2003) How service learning elects students, los Angeles, Higher Education research , Institute UCLA.

- Branson, M.S() . thee role of civic education , Calabasas, CA: Center for civic Education . [http:// www.civiced. Org . articlesrol. Html](http://www.civiced.Org.articlesrol.Html).
- Bark, R.(2007) . criterion Relearned measurement; the state of the art . Baltimore. & London, the johns Hopkins university press.
- Charter, V.(2009) . Standards of quality for school- based service- learning . new york: alliance for service-learning in education reform.
- Essombo, M.A.Eds. others (1999) . Developing the conditions for Education for citizens hip in higher education . London, institute for policy studies in education . [http: // www.cice London met. Auk. Uk](http://www.cice London met. Auk. Uk). Last retrieved 6668852.
- Furco, A.(2002) . the role of service- learning in enhancing student achievement presentation given at the national center for learning and citizenship board. Meeting Santa Barbara. CA.
- Gillard. j. p& fruchter, B.(2009) . fundamental statistics in psychology and education . (6th ed.) NY, Megraw- Hill book company.
- Jerniler, MC coy (2005) Geography Department strgnthend commitment to – service- learning – Carlson – quarterly.
- Jacobson, J; Oravecy, l; falk, a. & Osteen, ph.(2016) . proximate outcome of service- learning Among family studies undergraduates family salience review 33234543
- Prentice, M.(2005) . service. Learning and civic engagement. Academic questioned .
- Sails, S.D.& Connors, K.(1998) . toolkit for service learning in higher Education . Scotts valley . CA: National service learning clearing house. Available online. At.

http://www.servicelearning.org/files/HE_toolkit_with_work_sheets.pdf

National service- learning clearing house (2007) . Standard. And indicators Elective service – learning practice. Available . online at, for [http:// www.service learning .org](http://www.servicelearning.org).

Stewart, T.(2006). In pact of concurrent service- learning training and engagement on pre- service teaches. Paper submitted. To the meeting of the Emerging scholars in k- 12 service- learning . University of Maryland . June.

wade, R.(2009) . community service- learning : A guide to including service in the public school curriculum . NY : state university of new york press.

مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر

المشرفين التربويين بدولة الكويت

إعداد

د. سلطان غالب الديحاني أ. هدى أحمد الكندري أ. هدي مساعد عبد الجليل

جامعة الكويت - كلية التربية وزارة التربية جامعة الكويت - كلية التربية

تم استلام البحث في ٢٠١٨/٢/٢٢ تم الموافقة على النشر في ٢٠١٨/٣/٢٨

المخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية و التأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت، ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وطبقت إستبانة على عينة من المشرفين التربويين للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م ، وقد بلغت عينة الدراسة (٧١٢) من العاملين بالإشراف التربوي بمدارس التعليم العام و المناطق التعليمية. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة: أظهرت بأن نسبة الموافقة نحو توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و التنمية المهنية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت جاءت بدرجة كبيرة جدا ، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع، إذ أن نسبة الموافقة جاءت أعلى لصالح الإناث في جميع المحاور، وأيضا وجود فروق دالة إحصائياً بين المناطق التعليمية جاء أعلى متوسطاتها لصالح منطقة حولي التعليمية، وأقلها عند منطقة الفروانية التعليمية، التنبؤ بمستوى تأثير معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية على تطوير أداء المعلمين (625). تشير إلى أن النموذج يفسر ما نسبته (٦٢,٥%) من حجم التباين في تطوير أداء المعلمين، حيث جاء تأثير توافر المعايير التمهين ، ثم معايير التنمية المهنية ، تطبيق معايير التمهين مرتبة على التوالي في أثرها على تطوير أداء المعلمين .

Abstract:

This study aimed to identify the standards availability and application of apprenticeship educational supervision and the standards of professional development and the impact of the

teachers' performance development from the perspective of educational supervisors in Kuwait. The study followed the descriptive analytical approach . A questionnaire was applied to a sample of educational supervisors for the academic year 2014/2015. The study sample was (712) of the workers in the field of educational supervision at public schools and school districts . The main results of the study showed that the approval rate of the standards availability and application of apprenticeship educational supervision and the standards of professional development in public schools in Kuwait were very high. The study also resulted that there was statistically significant differences due to the variable type , since the approval ratio was higher in favor of females in all axes. The results also showed statistically significant differences between educational districts where the highest averages came in favor of Hawally Educational District while the least averages came in favor of Farwaniya Educational District. Predicting the level of the standards impact and the application of apprenticeship of educational supervision and standards of professional development on the teacher performance (0.625) indicates that the model explains a rate of (62.5 %) of the disparity size in teachers 'performance development, as the impact of the availability of apprenticeship standards, then professional development criteria , then application of standards apprenticeship came alternatively in developing the teachers' performance.

المقدمة:

قضية المعلم من أعظم القضايا في الأنظمة التربوية ويجمع المربون والمفكرون التربويين أن المعلم هو أساس العملية التعليمية، وعن طريق المعلم يمكن أن نحقق الأهداف التربوية المنشودة. ومن هنا بدأ الاهتمام الكبير بالمعلم وإعداده وصقل مهاراته، وتنميته مهنيًا، وذلك من أجل تطوير العملية التربوية إلى الأفضل. ويحرص التربويون على الوصول بمهنة التدريس إلى أن تصبح مهنة كما سبقها في باقي مجالات الأعمال مثل (الطب، الهندسة، ... إلخ).

ويعتبر الإشراف التربوي جزءاً لا يتجزأ من الإدارة التربوية، وهو من أهم العمليات في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها. عن طريق الإشراف التربوي يمكن تحسين نمو المعلمين المهني، فالمعلم يحتاج إلى من يقوده ويرشده إلى الطريق الأمثل، ويطور من أدائه ومهاراته، ومن هنا تكمن أهمية دور المشرف التربوي في قيادة العملية التربوية وتقدمها، فمن خلال المشرف الفعال وإدارته الجيدة للمعلمين، تصلح العملية التربوية. ونتمكن من تطوير عملية الإشراف التربوي ونصقلها إلى أفضل درجة يظهر لنا الاهتمام بمبدأ التمهين، الذي نادى به الدراسات التي ظهرت في الربع الأول من القرن العشرين، وهي البداية في عملية المهنة وشروطها التي وضع بها المعايير اللازمة التي تجعل من العمل مهنة.

وقد أشار حسين وعوض الله (٢٠٠٦) إلى أن للمؤسسات التربوية دور كبير وفعال في تحقيق أهداف المجتمع وبناء أمة المستقبل، وذكر الاهتمام بالإشراف التربوي باعتباره الأنسب في تطوير المعلم، وتنمية مهاراته وقدراته.

مشكلة الدراسة:

إن من أهم القضايا التي تعتبر المحور الأساسي في العملية التربوية هو المعلم، والاهتمام بالتعليم، والوصول لدرجة المهنية وهي خطوة مهمة لمستقبل المعلم في الكويت. إن واقع التعليم في دولة الكويت لم يأخذ مبدأ تمهين التعليم بعين الاعتبار، ولم تؤخذ أهميته في التطبيق على المعلم، ولم توضع برامج معدة من قبل وزارة التربية أو كليات إعداد المعلم لتطوير المعلمين لذواتهم. ف قضية تمهين الإشراف التربوي من القضايا المهمة في السياق التربوي، لما لها من أثر على تطوير المشرفين وإنمائهم وتطوير العملية التربوية. وعليه يلعب المشرف التربوي دور كبير في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ويجب أن يتبع معايير ونموذج لتطوير عملية الإشراف. وهذا ما أكدته الكندري وفرج (٢٠٠١) حيث أكدوا على حتمية "تمهين التعليم" لإصلاح التعليم. وأيضاً أكد الجميل (٢٠٠٨) على دور المشرف التربوي في قضية التمهين، ومن هنا تتضح أهمية هذه الدراسة بالإضافة إلى توجهات وزارة التربية في دولة الكويت التي تدعو إلى تطبيق معايير الجودة والذي يمثل التمهين أحد ركائزها الأساسية. وتظهر مشكلة الدراسة بشكل جلي من خلال السؤال التالي : ما مدى توافر معايير وتطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية والتأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت ؟

على وجه التحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مدى توافر معايير تمهين الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
 - ٢- ما مدى تطبيق معايير التمهين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة المشرفين التربويين؟
 - ٣- ما مدى توافر معايير التنمية المهنية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
 - ٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول ما مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية و التأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (النوع، المنطقة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة الإشرافية، الرتبة الوظيفية)؟
 - ٥- ما مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية و التأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت في تطوير أداء المعلمين؟
- تتبع أهمية هذه الدراسة من:**

- تتضاعف أهمية الإشراف التربوي في عصرنا الحالي، لما نواجهه من تحديات وتطورات اجتماعية وتربوية سريعة، والانفجار المعرفي والتقنيات الحديثة في التربية مما تتطلب أهمية تطوير المشرف لذاته وخططه، ومن أجل الارتقاء بمستوى مهنة التعليم وتحديد إستراتيجيات وإعداد المشرف التربوي وتدريبه وتحسين وضعه المهني. واتخاذ المعايير التي تسهم في تطبيق مبدأ "التمهين"، والوصول بمهنة التعليم إلى التميز، فهذه الخطوة تؤدي بالمشرفين إلى النمو المهني المستمر والتقدم إلى الأفضل مع مواكبة التطورات في ميدان التعليم.
- وتركز أهمية الدراسة على تقصي رأي المشرفين نحو مبدأ "تمهين الإشراف التربوي" ومدى توافره في عمليات تطوير أداء المعلمين.
 - ومدى مشاركة المشرف التربوي في الآراء لتمهين الإشراف التربوي وتحديد أهميته، والوقوف على واقع الإشراف التربوي بدولة الكويت.
 - تساعد الباحثين في مجال الإشراف التربوي، والإدارة التربوية لإجراء بحوث أخرى، تهدف لرفع مستوى مهنة التدريس عامة، ومهنة الإشراف التربوي خاصة.
- أهداف الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تعرف مدى توافر معايير تمهين الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- ٢- تعرف مدى تطبيق معايير التمهين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- ٣- تعرف مدى توافر معايير التنمية المهنية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- ٤- تعرف الفروق ذات دلالة إحصائية حول ما مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية و التأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (النوع، المنطقة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة الإشرافية، الرتبة الوظيفية).
- ٥- تعرف مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية و التأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت في تطوير أداء المعلمين.

حدود الدراسة:

- حدود بشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة الميدانية على ٧١٢ من العاملين في مجال التعليم من (مديرين، موجهين، رؤساء أقسام) في دولة الكويت.
- حدود زمنية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة في الفترة الزمنية للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م.
- حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المناطق التعليمية (الأحمدي، مبارك الكبير، حولي، الفروانية، العاصمة، الجهراء) بدولة الكويت.
- الحدود الموضوعية: مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية و التأثير على تطوير أداء المعلمين.

مصطلحات البحث :

مفهوم الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي هو " العمل مع المعلمين بأساليب مختلفة، لتطوير التعليم من خلال إيجاد بيئة صفية مثيرة للتعلم الممتع النشط، المبني على التعليم المتمايز وفق ذكاءات الطلاب المتنوعة" (عبيدات & أبو السميد، ٢٠٠٧، ص ٢٧).

ومن وجهة نظر أخرى عرفه السعود (٢٠٠٢) أنه "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية" (ص ٦٩).

وذكر عطوي (٢٠٠١) أن الإشراف التربوي "عملية تفاعل منظمة تسعى إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المعلمين، وممارساتهم، واتجاهاتهم، لتعميق رسالة المدرسة، وتحسين أدائها وتمكينها من بلوغ أهدافها" (ص ٨٣).

وهي "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعني بالموقف التعليمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل أهداف التعلم والتعليم". (السخني، ميسون & الخزاعلة، ٢٠١٢، ص ٢٣).

مفهوم التمهين:

• عرفه عيداروس (٢٠٠٨) أن التمهين القيادي هو الآليات و الكفايات التي يستطيع من خلالها المدراء إحداث التحولات التنظيمية للمناخات المؤسسية بما يحقق إنجازها للأهداف، ويجعلها قادرة على قيادة التغيير، والتنافس المحلي والإقليمي والدولي.

• المهنة كما عرفها معجم الإدارة التعليمية " أن المهنة تعد موقع عمل يتطلب أداء متطلباته من شاغله أن يكون على قدر من المعرفة والتعليم المتقدم، بالإضافة إلى التدريب، والتخطيط الذاتي لأنفسهم والحكم الذاتي في تنظيم شؤونهم، والاهتداء بميثاق أخلاقي يحكم سلوكياتهم" (المهدي، ٢٠٠٧، ص ٢٨).

أهمية التمهين

• تكمن أهمية رخصة التعليم في إرتقاء المعلم بالتعليم وذلك للكشف عن السليبات التي تحدث في قطاع الهيئة التعليمية من المستوى المهني وعلاقة المعلم الاجتماعية بين زملائه، وطريقته للتقويم، وأخلاقيات المعلم (العبدالجليل، ٢٠٠٦). التمهين يركز على الكفاءة المطلوبة لممارسة مهنة التدريس وهنا نستطيع القول أن التمهين هو الجودة التي تجعل المعلم متمهناً، بالتالي يتعامل التمهين مع دوافع الفرد وأخلاقياته والعمليات العقلية له، بالتالي

المعلم العنصر الأساسي لعملية التمهين الذي هو قادر على تطوير التعليم، وهو صلب العملية التعليمية، (العويلي، ٢٠٠٦).

- كما ذكر أيضا العويلي (٢٠٠٦) أن أهمية التمهين تنبع من عدة أسباب وهو الطلب المستمر على تغيير التعليم، فعلى المعلم الوصول إلى قاعدة كبيرة من المعارف، والتقدم التكنولوجي لمواكبة التطورات السريعة في عصرنا الحالي، وتمكين المعلم من بناء المهارات، بالتالي عند تحقيق التنمية المهنية نحافظ على جودة التعليم. كما أشارت كفاني أن نشأة الكثير من الهيئات التي تهتم بالمعلم من مثل المجلس القومي لإعتماد برامج إعداد المعلمين National Council of Accreditation for teacher Education (NCATE)، والمنظمة الدولية للتقنيات في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE)، والمجلس القومي لمعايير مهنة التدريس NBPTS تعتبر أول هيئة لوضع معايير لمنح شهادة متقدمة في التدريس للمعلمين ذوي الإنجاز المتقدم (كفاني، ٢٠١٠).

أولاً : أهمية تمهين الإشراف التربوي

يشير الشرعة، الباكر (٢٠٠٠) بأن للمعلم دور كبير في المجتمع وتنميته من خلال بناء الطالب الذي هو أساس النمو والتطوير للمجتمع، فلا بد من توافر صفات ومعايير في المعلم لتحقيق هذه الأهداف، وهي وجود اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس، وحبهم النابع من أنفسهم لمزاولة هذه المهنة وهو من أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلمون. وتكمن أهمية تمهين التعليم في أنها قادرة على تنمية التفكير الإبداعي بصورة مستمرة وإخراجها من الجمود، بذلك يمكن تقسيم الأعمال في الهيئة التعليمية بصورة صحيحة، كل طرف منهم له وظيفته ومستواه وإبداعاته (المنيفي، ٢٠٠٩). وأكدت الطاهر (٢٠١٠) أن الإشراف التربوي يساعد على التنمية المهنية للمعلمين في شتى المجالات، الإدارية، والاجتماعية، والثقافية، وأيضا الأكاديمية، ويساهم في تطوير العملية التعليمية.

ثانياً : دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس

تكمن أهمية الإشراف التربوي في تنمية التفكير الإبداعي بصورة مستمرة، بالتالي تقسم الهيئة التدريسية من حيث الابتكار والإبداع وحسن الإدارة في عمله (العبدالجليل، ٢٠٠٦). يعتبر الإشراف التربوي والتوجيه الفني من أهم روافد التنمية المهنية للمعلمين على أرض الممارسة الفعلية بالمدارس والتي تعمل

على تحسين أدائهم وطرق تدريسهم، وتمكينهم من التنمية الذاتية. كما يعتبر الإشراف التربوي حلقة وصل للتخطيط، وتنظيم وتفعيل السبل الأخرى التي تسهم في تنمية المعلمين مهنيًا (الطاهر، ٢٠١٠). ويؤكد البابطين (٢٠٠٤) على دور المشرف التربوي في تمهين التدريس من خلال الأدوار الحديثة للإشراف التربوي، وهي وضع إستراتيجية شاملة، تقوم بتحديد احتياجات العملية التربوية من الكوادر، واختيار تربويين ذوي قدرات، ومؤهلات عالية، وفق معايير معينة، وتقوم بعمل وتنظيم البرامج التدريبية. وذكر إبراهيم (٢٠٠٣) أن الجهاز الإشرافي في التربية يلعب دوراً مهماً ورئيسياً، في اختيار المعلمين المناسبين في ضوء العمل، ومراعاة خبرات المعلم ومؤهلاته التربوية.

أساليب النمو المهني

ذكر كريم وآخرون (٢٠٠٢) أن أهم أساليب تنمية المعلم مهنيًا هي مشاركته للدورات التدريبية، والفعاليات التربوية والمشاركة في الندوات، وحضوره المستمر للمؤتمرات التربوية لمعرفة كل ماهو مستجد في الساحة التربوية، وتنمية المعلم لذاته بكتابة البحوث والإطلاع على الدراسات. كما أكد شوق ومحمود (٢٠٠١) المزيد من الأساليب للتنمية المهنية للمعلم ونادوا بمشاركة المعلم للمسابقات التربوية الثقافية والورش، والمشروعات التربوية.

ثالثاً : معايير التمهين

ولقد بدأ الاهتمام بوضع معايير للمعلم المحترف في الثمانينيات، فمن هنا أدركت الولايات المتحدة أن تحسين المدارس يكمن بالقوة التدريسية، فأصدرت تقرير ١٩٨٦ بعنوان "أمة مستعدة : معلمو القرن الواحد والعشرين" ، ومن أهم توصيات التقرير إنشاء هيئة وطنية لإعداد المعلم المحترف وتم إنشاءها عام ١٩٨٧. ومهمتها وضع معايير للمعلم يقوم بها، ويقدم نظاماً يمنح المعلم شهادة لمن يطبق هذه المعايير (كفاني، ٢٠١٠). وترتكز معايير التمهين القيادي على تعرف المشرفين والقياديين على إبداع المعلمين ومواهبهم، وتعزيز التنمية الثقافية، والأخلاقية، والاجتماعية في المؤسسة التعليمية، وأيضاً التركيز على المعرفة المهنية والمهارات (عيداروس، ٢٠٠٨).

وذكر الموسوي (٢٠٠٣) المعايير المهنية لإعداد المعلم " تمهين التدريس":

- ١- أن يمتلك المعلم قاعدة من المعارف والعلوم.
- ٢- التزام المعلم لتقديم كل ما لديه للمتعلم.
- ٣- تحديده للمعايير المهنية وتطبيقها على أكمل وجه.

معايير الإشراف التربوي للمعلمين

- ١- وضع إطار نظري للإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.
- ٢- أن يتبنى الموجهين طرق ديمقراطية تعاونية في إشرافهم على المعلمين، ومساعدتهم في مواجهة المشكلات، لتحقيق النمو المهني.
- ٣- أن يستند تقويم المعلم إلى أسس وطرائق موضوعية.
- ٤- أن تمتد عملية الإشراف لتشمل كافة أبعاد الموقف التعليمي.
- ٥- أن تتم عملية الإشراف في إطار من العلاقات الإنسانية (عبدالجواد، ٢٠٠٠).

أهداف تمهين الإشراف التربوي

ذكر متولي (١٩٩٣) من أهداف الإشراف التربوي أن يتم توجيه وإرشاد المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وتزويدهم بالمهارات الفنية التي تمكن المعلم من تطوير العملية التعليمية للأفضل.

وذكر المنيفي (٢٠٠٩) أن هنالك أهداف للتمهين وهي كالتالي:

١- الهدف العام:

إن هذا المشروع يهدف لمنح رخصة للتعليم، وتطبيق معايير الجودة التعليمية للمعلمين، وارتقاء النمو المهني للمعلم. فالمعلم هو المحور الأساسي للتعليم، ويجب التركيز عليه، ومن هنا يجب إعداد المعلم معنويًا، وثقافيًا، وفكريًا، وتطوير إنتاجيته. إن أهم الأهداف هو تحديد مستويات المعلمين وتوزيعهم كل حسب كفاءته، واتخاذ التدريبات للضعاف منهم، واستبعاد الغير قادر على ممارسة التدريس.

٢- الهدف الخاص:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية لتطوير وتنمية مهارات المعلم بكل ما هو جديد في ميدان التربية.
٢. البعد عن الروتين ومواجهة العوائق لتوفير الجو المناسب لتحقيق الأهداف.
٣. الدعم الإعلامي للمعلم من أجل رفع مكانته في المجتمع.
٤. اختيار أفضل الكوادر.

معوقات التمهين

يوجد العديد من التحديات أمام المعلم في تطبيق مبدأ التمهين منها :

١. عدم تقبل المعلم للتغيير ومحاربه له.
٢. وجود دائرة ثابتة من المعارف لدى المعلم لمواكبة التغيير والتطوير.
٣. عدم وجود الوعي المهني عند المعلم.

٤. الضعف في إعداد عمل القيادة التربوية والمشرفين والموجهين في المدارس مما ينعكس سلباً على توجيه المعلمين لمستويات مهنية (العويلي، ٢٠٠٦).

الدراسات ذات العلاقة:

وذكرت دراسة الحلاق (٢٠٠٨) بعنوان "متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، وهدفت الدراسة إلى تعرف متطلبات تطوير الإشراف، واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٧٨) مشرفاً ومشرفة، و(١١٢) مديراً ومديرة في فلسطين، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج: جاءت مجالات الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً كما يلي، اختيار وتحسين المشرف التربوي، ومهام المشرف، وأساليبه في الإشراف التربوي، وتدريب المشرفين، وهناك علاقة موجبة دالة إحصائياً في مجالات تطوير الإشراف التربوي مما يشير إلى أن جميع المجالات هامة.

أجرى الجميل، عبدالله (٢٠٠٨) دراسة بعنوان " دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس " هدفت الدراسة إلى التعرف على المعايير الواجب توافرها فيمن يرغب في مزاوله مهنة التدريس ضمن ثلاثة محاور: التقديم لمهنة التدريس، المهنة التجريبية، ومنح رخصة المعلم. وتحديد أهمية تلك المعايير وترتيبها تنازلياً، والتعرف على دور المشرف التربوي في تفعيلها. استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للدراسة، على عينة من (الأكاديميين، المشرفين، المعلمين) بلغ مقامهم (١٥٠) تربوياً، من مناطق تعليمية في المملكة العربية السعودية، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج :

- تم التوصل إلى (٤٢) معياراً حقق (٣٦) معيار درجة هام بما يعادل (١٠٠-٧٠) درجة الأهمية، في حين حققت (٣٥) معيار درجة عالية بما يعادل نسبة (٧٠-٩٠%) من حيث درجة الموافقة على تفعيل المعايير المعتمدة من المشرف التربوي.

- وجدت فروق دالة إحصائية حيث أهمية المعايير اللازمة لتمهين التدريس لصالح الأكاديميين.

- تم التوصل إلى التصور المقترح لتمهين التدريس من الأهداف، والهيكل التنظيمي، والمعايير اللازمة لتمهين التدريس والإجراءات.

- وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة الدكتوراه والبالوريوس لصالح الدكتوراه في تحديد درجة الموافقة على تفعيل المعايير اللازمة لتمهين التدريس.

وأوصى الباحث بإعداد دليل من قبل إدارة الإشراف التربوي يتضمن المعايير المعتمدة في المحور الأول التقديم لمهنة التدريس، والمحور الثاني السنة التجريبية، والثالث: منح رخصة المعلم. وإطلاع المشرفين التربويين على المعايير المعتمدة لتمهين التدريس في المحاور الثلاثة، وتدريبهم في الميدان التربوي، واقترح عمل دراسات حول تمهين الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.

وذكرت دراسة عيداروس (٢٠٠٨) بعنوان "التمهين القيادي لمديري المدارس كمدخل لتحقيق الفعالية المؤسسية"، هدفت الدراسة التعرف على طبيعة التمهين القيادي والفاعلية المؤسسية في الفكر الإداري المعاصر، والتوصل إلى تصور مقترح شامل ومتكامل نحو التمهين القيادي لمدراء المدارس بما يحقق الفاعلية المؤسسية. وأستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمستهدفون من البرنامج هم مديرو المدارس، وكلاء المدارس والمدرسون الأوائل في مصر. وأسفرت نتائج الدراسة بوضع تصور مقترح يتميز بالشمولية، والتخصصية، والتوازن والحافزية، والتقويم المستمر، وإجراء التطوير التنظيمي من خلال تمهين كافة العاملين بالمدرسة، وإعداد برامج تدريبية، والاهتمام بتدريب المدير على أساليب التعلم الذاتي، ووضع معايير لاختيار المديرين. وأوصى الباحث الاختيار العلمي الدقيق للمدربين، وتقييم كفاياتهم التدريبية، وتحديد الاحتياجات اللازمة للبرنامج التمهيني قبل التنفيذ.

وذكرت دراسة الهادي (٢٠٠٨) بعنوان "واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان: دراسة ميدانية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية، وسعت لوضع مقترحات لتطوير التنمية المهنية. وبلغت العينة (٣٧٨) عضواً بهيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم تطبيق إستبانة على عينة الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية جاءت متوسطة في مجال التدريس والإشراف. وأوصت الباحثة بالتركيز على مجالات التنمية المهنية ككل، وتخصيص ميزانية للتنمية المهنية في كل مؤسسة للتعليم العالي.

وذكرت دراسة كفاني (٢٠١٠) بعنوان "تصور مقترح لإعداد معلم الرياضيات المحترف في ضوء معايير ترخيص مزاوله مهنة التدريس"، وهدفت الدراسة إلى اقتراح نظام لمنح رخصة للمعلم المحترف لمزاوله مهنة التدريس، ووضع معايير خاصة بالنظام. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج المسحي، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس، والمشرفين، والتربويين، والمعلمين (ذكور وإناث). وتم تطبيق استبانة عليهم، ومن أبرز النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين آراء العينة ذكور وإناث، ووافق أفراد العينة ككل على مناسبة النظام المقترح لمزاوله المهنة.

وذكرت دراسة حسين (٢٠١١) بعنوان "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات الترخيص لمزاوله مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر"، وهدفت الدراسة إلى تعرف واقع الكفايات المهنية للمعلمين، وبناء برنامج تدريبي للارتقاء بالمعارف والمهارات اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي. واستخدم الباحث أسلوب النظم، وبلغت العينة (١٤٩) معلماً ومعلمة، تم تطبيق اختبار تحصيلي موضوعي، وبطاقة تقويم، وتم تطبيق برنامج تدريبي مقترح. وأسفرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح حقق فاعلية بدرجة مناسبة في تنمية التحصيل المعرفي والجانب الأدائي لمهارات التقويم التربوي لدى معلمي التعليم الأساسي، وأوصى الباحث إلى أهمية وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتأهيلهم وتدريبهم وعقد البرامج التدريبية.

وذكرت دراسة السعدوي (٢٠١١) بعنوان "بناء إطار مقترح للمعايير المهنية للتدريس الجامعي"، وهدفت الدراسة إلى تقديم إطار مقترح للمعايير المهنية للتدريس الجامعي في ضوء التوجهات الحديثة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأيضاً استخدم أسلوب التحليل العملي التوكيدي، وطبق استبانة على عينة من طلاب جامعة الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية، بلغ مقامهم (٢٠٥) من الطلاب. وأسفرت النتائج عن صدق بناء الإطار المقترح لمعايير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس الذي يتكون من (٩) معايير عامة، وأوصى الباحث الأخذ بمدخل المعايير في العمل المهني الأكاديمي والقيام بالخطوات اللازمة للتعريف بالتدريس الجامعي صفة المهنة.

وذكرت دراسة سويلم (٢٠١١) بعنوان "الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية"، هدفت الدراسة إلى

المساهمة في انتقاء العناصر الجيدة للعمل بمهنة التعليم من خلال وضع رؤية مقترحة لترخيص المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي النظري، وأظهرت نتائج الدراسة: رؤية مقترحة للترخيص المهني للمعلمين في مصر، انطلاقاً من المراحل المهنية للمعلم (ما قبل الإعداد للمهنة – مرحلة الإعداد للمهنة- مرحلة ممارسة المهنة- مرحلة النمو المهني للمعلم)، وأوصى الباحث على ضرورة توافر المعايير في كل مرحلة التي تحتوي على تمهين التعليم وتكون ذو جودة عالية.

وقدم الرويلي (١٤٣١) في دراسة له تصوراً مقترحاً لتمهين الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية. وهدف الرويلي من خلال دراسته إلى تحديد المعايير المقترحة لتمهين الإشراف التربوي وفق ثلاثة أبعاد: (١) معايير اختيار المشرف التربوي، (٢) معايير الحصول على رخصة ممارسة الإشراف التربوي، (٣) معايير تجديد رخصة المشرف التربوي، واستخدمت المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتمهين الإشراف التربوي في ضوء المعايير والحوافز المقترحة.

الدراسات الأجنبية:

أجرت Tara (٢٠٠٠) دراسة حول الإشراف على المعلمين من خلال خطط تطوير المهنة، وهدفت إلى تحليل أثر تطبيق قوانين وسياسات التدريس الجديدة على مهنة التعليم وذلك في جامعة Alberta في كندا. واستخدمت الدراسة أسلوب المقابلات مع المشرفين والمعلمين في مختلف مدارس كندا، وتم التوصل إلى: (١) أن السياسات الجديدة قد ساهمت في دفع المعلمين إلى إتباع أسلوبهم الشخصي، (٢) تمتعت الخطط التنموية للمعلمين بالحرية والاستقلالية بشكل واضح، ركزت الخطط التنموية للمعلمين على معرفة المخاطر التي يقع بها المعلمين وكيفية التعامل معها وعلى الإبداع وقوة الشخصية في مزاولة المهنة. و أوصت الدراسة بأهمية تشجيع المعلمين على التنمية المهنية الذاتية من خلال إيجاد معايير للتنمية المهنية كدليل إرشادي للمعلمين ، و إيجاد وسائل لتقييم التطور المهني للمعلمين.

وذكرت دراسة Moswela (٢٠٠٦) وهدفت الدراسة للكشف عن احتياجات المعلمين أثناء الخدمة وذلك لتحسين أداء المعلم، وطُبقت إستبانة على عينة من المعلمين ومديري المدارس، وتم عمل مقابلات أيضاً معهم. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن برامج التنمية المهنية لا تقتصر على المعلمين فقط ولكنها يجب أن تشمل المديرين، ويجب أن تصمم برامج التنمية المهنية على أساس

الاحتياجات التدريبية. وأوصت الدراسة بضرورة ربط التدريب بالتنمية المهنية للمعلمين و المديرين من خلال دراسة الاحتياجات التدريبية ، و وضع معايير للتنمية المهنية المستدامة.

وذكرت دراسة Whitty (٢٠٠٦) عن احترافية المعلم في الحقبة الجديدة، وهدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل التي تؤثر سلباً على تطور مهنة التدريس في بريطانيا والتي كان من أهمها تدخل السياسة بالتعليم. واتبع الباحث أسلوب دراسة الحالات وقضايا مهنة التعليم في بريطانيا، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن مهنة التعليم في بريطانيا تتوجه بشكل واضح إلى الديمقراطية، وتتطلب وجود معلمين ذوو شخصيات قوية.

وذكرت دراسة كل من Yeom& Ginsburg (٢٠٠٧) حول المهنة وإعادة تشكيل التعليم والمعلمين في كوريا والولايات المتحدة الأمريكية، والمقارنة بينهم، وتم تحليل بعض الوثائق الحكومية وغير الحكومية للدولتين، وأسفرت النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق تلك الوثائق منها اقتصار مفهوم مهنة التعليم في أمريكا على الصبغة النظرية دون التركيز على الجانب العملي والعوامل المؤثرة على تمهين التعليم. وتعريف المهنة في كوريا كان يركز على الجانبين النظري والعملي، وكوريا لديها رؤيا أفضل في الإصلاحات التعليمية وتطويرها، ومقارنة مع أمريكا تعتبر كوريا سباقة في فهم التطور المهني وتحسين جودة التعليم

وذكرت دراسة Sarsar (٢٠٠٨) تقويم برامج التنمية المهنية، انتقد التطور المهني للمعلمين المتبع في استراليا بشكل خاص. واستخدم أسلوب دراسة الحالة، واهم النتائج: (١) أن التطور المهني في غالب الأحوال مبني على إجبار المعلمين على خوض ندوات ومحاضرات أو اجتماعات قد لا تكون مصب اهتمامات شخصية للمعلمين، (٢) أن المعلمين قد يشاركون في الخطط التطويرية التي لا تتضمن احتياجاتهم الفعلية من برامج التطويرية للمعلمين. و أوصت الدراسة بضرورة العناية بمعايير التنمية المهنية، و التحول إلى تمهين بوضع معايير واضحة و واقعية يمكن تطبيقها و قياسها. و توصيات الدراسة تشير إلى ضرورة تعزيز و تنوع أساليب التنمية المهنية حتى تؤدي الغرض منها و تؤثر على أداء المعلمين فعليا.

وذكرت دراسة Grossman (٢٠٠٩) بعنوان "سياسة الدولة في تحسين التنمية المهنية للمعلم"، وتهدف الدراسة إلى تحسين التنمية المهنية، والمساعدة

على ضمان الاستثمارات في التنمية المهنية لتحسين أداء تعلم الطلبة، وتطوير نماذج جديدة للتنمية المهنية. وأسفرت النتائج إلى التأكيد على أنه ينبغي من الدولة أن تقوم بجمع واستخدام بيانات تحقيق الطالب لتقييم مدى فعالية التنمية المهنية، واستخدام تقييمات المدرس والطالب البيانات لإنشاء خطط فردية في التنمية المهنية للمعلمين، ووضع معايير قائمة على الأبحاث من أجل خلق رؤية للتنمية المهنية عالية الجودة؛ وإنشاء مبادرة تنمية مهنية نابعة من الحوافز للمعلمين لاكتساب المهارات المتقدمة.

وذكرت دراسة Cano and Garcia (٢٠١٣) بعنوان "استراتيجيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين الإشراف التعليمي" وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم وتحليل الاستراتيجيات والمقترحات وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحولاً نموذجياً في الإشراف التربوي أن تعزز بالمدارس. واستخدم الباحث المنهج الكمي، بدراسة الممارسات والتصورات بعدد ٢٧٨ من المشرفين المحليين، في ثلاث مناطق مختلفة من (إسبانيا) مدريد، وقشتالة لامانشا، والأندلس، طبقت عليهم إستبانه. وأظهرت النتائج أن المشرفين الذين كانوا أكثر ثقة حول مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أكثر احتمالاً في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، على أساس المهارة في مهامهم الإشرافية. وبالإضافة إلى ذلك، تستند إلى مهارة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقد اختار المشرفين الذين يشعرون بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تسهم في أداء أفضل للوظائف الإشرافية، المشرفين الذين كانوا من فئة الشباب ومع أقل سنوات من الخبرة، كانوا أكثر استعداداً لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهم. إلى جانب ذلك، المشرفات الإناث كن أقل تأييداً في استخدام تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالمقارنة مع زملائهن الرجال. وكشفت النتائج أن المشرفين الذين تلقوا التدريب على الحاسوب يؤيدون أن الإشراف الظاهري ممكن وضروري للمستقبل.

المنهج والإجراءات:

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري و رؤساء الأقسام في جميع مدارس التعليم العام بالكويت في المراحل الثلاث (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)، و الذين يمثلون المشرفين المقيمين في المدارس، جميع الموجهين العاملين في

المناطق التعليمية الست (العاصمة ، حولي ، الفروانية ، مبارك الكبير ، الأحمدي ، و الجهراء) ، و يمثلون المشرفين الخارجيين.
عينة الدراسة
 من خلال النظر في الجدول (١) ، يمكن تحديد عينة الدراسة و هي كالتالي:

جدول (١)

المتغيرات	وصف عينة الدراسة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	234	32.9%
	أنثى	478	67.1%
المنطقة التعليمية	العاصمة	116	16.3%
	الجهراء	101	14.2%
	مبارك الكبير	147	20.6%
	الفروانية	138	19.4%
	حولي	109	15.3%
	الأحمدي	101	14.2%
الدرجة العلمية	دبلوم	16	2.2%
	بكالوريوس	653	91.7%
	ماجستير	43	6.0%
سنوات الخبرة الإشرافية	أقل من ٥ سنوات	217	30.5%
	٦ - ١٠ سنوات	153	21.5%
	١١ سنة وأكثر	43	6.0%
الرتبة الوظيفية	رئيس قسم	686	96.3%
	موجه	18	2.5%
	مدير	8	1.1%

أداة الدراسة:

استبانة من إعداد الباحث لقياس (اتجاهات رؤساء الأقسام نحو تمهين الإشراف التربوي في مدارس التعليم بدولة الكويت) من عدد (٤٦) بندا وتتضمن أربعة محاور كالتالي: المحور الأول: معايير الإشراف التربوي يتضمن (١٥ بندا)، المحور الثاني: معايير التنمية المهنية (٦ بنود)، المحور الثالث: العوامل المساعدة

في المؤسسات التربوية على تطبيق معايير تمهين التعليم في الكويت (٨ بنود)، المحور الرابع: دور تمهين الإشراف التربوي في تطوير أداء المعلمين (١٧) بندا. وقد تم وضع خمسة اختيارات للحصول على استجابات أكثر دقة متدرج من (١-٥) يمثل الفئات التالية: كبير جدا (١) كبير (٢) متوسط (٣) قليل (٤) قليل جدا (٥).

صدق الاستبانة وثباتها:

صدق المحكمين:

بعرض عبارات الاستبانة على عدد من المحكمين في المجال وترتب على صدق المحكمين أن تم تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة ونظرا لأن صدق المحكمين صدقا سطحيا فقد قام الباحث بحساب الصدق عن طريق الصدق التكويني Construct Validity بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً، من بين رؤساء أقسام بمدارس التعليم العام بدولة الكويت.

الثبات: Reliability

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها عشوائياً، والتي بلغ عدد أفرادها (٥٠) من رؤساء الأقسام، بحساب ثبات الاستبانة ككل، وحساب ثبات كل محور من محاورها الأربعة، بطريقة الفا كرونباخ Alpha Cronbach

جدول (٢)

حساب ثبات الاستبانة الكلي

القيمة الفا	عدد البنود	القسم
.880	15	معايير تمهين الإشراف التربوي
.848	8	تطبيق معايير التمهين
.797	6	معايير التنمية المهنية
.931	17	تطوير أداء المعلمين
.958	46	الأداة الكلية

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي الذي يدرس العلاقة بين متغيرات الدراسة دون محاولة التأثير عليها أو ضبطها والغرض منه الكشف والتنبؤ. المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثون الحاسب الآلي في إدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج (SPSS) تم اختيار الاختبارات الإحصائية التي تتناسب مع أدوات القياس المستخدمة ومتغيرات الدراسة وهي:

١. المتوسط والانحراف المعياري.
٢. النسبة المئوية والتكرارات.
٣. تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
٤. اختبار T-test.
٥. معامل الانحدار المتعدد Multiple Regression.
٦. تحليل المسار Path Analysis.

نتائج الدراسة:

١. السؤال الأول: ما مدى توافر معايير تمهين الإشراف التربوي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمحاور الاستبانة، والجدول (٣) كما يلي:
جدول (٣)

تقييم المشرفين التربويين لمعايير الإشراف التربوي

القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
معايير تمهين الإشراف التربوي	4.6966	.48460	كبيرة جدا

يوضح الجدول (٣) بأن المتوسط الحسابي جاء مرتفعاً، والانحراف المعياري قليل وهو ما يشير إلى اتفاق أفراد العينة على رأيهم بدرجة موافق بشدة طبقاً لحساب قياس المسافة المعتمد لمقياس ليكرت الخماسي كما سبق ذكره. وقد تعزى هذه النتيجة إلى التطوير الذي يتمتع به قطاع الإشراف والتوجيه التربوي في وزارة التربية بدولة الكويت داخل المدارس أو المناطق التعليمية، من خلال توفير معايير واضحة وموضعية للإشراف التربوي. و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الحلاق، ٢٠٠٨؛ عيداروس، ٢٠٠٨؛ الرويلي، ١٤٣١) ودراسة (Tara, 2008; Saesar, 2000) والتي تشير توافر معايير التمهين بشكل كبير.

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق معايير التمهين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة المشرفين التربويين؟

جدول (٤)

تقييم المشرفين التربويين للعوامل المساعدة في المؤسسات التربوية على تطبيق معايير تمهين التعليم

القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
تطبيق معايير التمهين	4.5330	57854.	كبيرة جدا

ويوضح جدول (٤) بان المتوسط الحسابي جاء مرتفعاً، والانحراف المعياري قليل وهو ما يشير إلى اتفاق أفراد العينة على رأيهم بدرجة موافق بشدة طبقاً ، و قد تعزى هذه النتيجة للاهتمام في عمليات و تطبيق معايير الإشراف التربوي على مستوى المشرفين في المناطق التعليمية أو المشرفين المقيمين في مدارس التعليم، إذ أصبح العمل الإشرافي أكثر تأثيراً على تطوير أداء المعلمين من خلال تنوع أساليب و نماذج الإشراف و التخلي على ثقافة التفتيش و تصيد الأخطاء التي لم تعد تجدي في مدارس و نظام يسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة و تعزيز الأداء الكلي للنظام التربوي في دولة الكويت . و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الحلاق، ٢٠٠٨؛ عيداروس، ٢٠٠٨؛ الرويلي ، ١٤٣١) و دراسة (Tara, 2000; Saesar, 2008; Cano & Garcia, 2013) و التي تشير تطبيق معايير التمهين بشكل كبير.

السؤال الثالث: ما مدى توافر معايير التنمية المهنية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

جدول (٥) تقييم المشرفين التربويين لمعايير التنمية المهنية

القسم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
معايير التنمية المهنية	4.4515	65074.	كبيرة جدا

ويوضح جدول (٥) بان المتوسط الحسابي جاء مرتفعاً، والانحراف المعياري قليل وهو ما يشير إلى اتفاق أفراد العينة على رأيهم بدرجة موافق بشدة، و قد تعزى هذه النتيجة إلى الإهتمام المتزايد في التنمية المهنية سواء للمشرفين أو المعلمين أو المدارس و المناطق التعليمية كمنظمات متعلمة، تسعى إلى تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها في إطار موضوعي من خلال تحقيق معايير التنمية المهنية ، و خصوصاً المتعلقة بتطوير المعلمين الذين يعملون بشكل مباشر مع المتعلمين الذين يمثلون محور العملية التعليمية. و تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الحلاق، ٢٠٠٨؛ عيداروس، ٢٠٠٨؛ الرويلي ، ١٤٣١) و دراسة

(Moswela, 2006; Saesar, 2008; Grossman, 2009) والتي تشير إلى توافر معايير التنمية المهنية بشكل كبير.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول ما مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية والتأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات (النوع، المنطقة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة الإشرافية، الرتبة الوظيفية)؟

الفروق في النوع

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع على الاستبانة

المحور	النوع	المتوسط	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معايير الإشراف التربوي	ذكر	4.6795	-0.660	710	.509
	أنثى	4.7050			
تطبيق التمهين	ذكر	4.5470	.452	710	.652
	أنثى	4.5262			
معايير التنمية المهنية	ذكر	4.3868	1.861	710	.063
	أنثى	4.4833			
تطوير أداء المعلمين	ذكر	4.6859	-1.110	710	267.
	أنثى	4.7280			

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً بالنسبة لكل محور من محاور الدراسة، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة من الذكور و الإناث على محاور الدراسة. وقد يعزى هذا على أن إلى أن معايير و تطبيق تمهين الإشراف و التنمية المهنية لا يوجد فيها فرق بين المشرفين التربويين الذكور و الإناث و رأيهم في تطوير أداء المعلمين في مدارس دولة الكويت. و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (كفاني ، ٢٠٠٩) و التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق بين آراء الذكور و الإناث.

الفروق بين فئات الخبرة الإشرافية:

جدول (٧)

استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة الإشرافية على الاستبانة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
معايير تمهين الإشراف التربوي	بين المجموعات	1.601	2	.801	3.600	.028
	داخل المجموعات	91.185	410	.222		
	المجموع	92.786	412			
تطبيق التمهين	بين المجموعات	2.208	2	1.104	3.841	.022
	داخل المجموعات	117.816	410	.287		
	المجموع	120.024	412			
معايير التنمية المهنية	بين المجموعات	2.881	2	1.441	3.736	.025
	داخل المجموعات	117.816	410	.287		
	المجموع	120.024	412			
تطوير أداء المعلمين	بين المجموعات	.886	2	.443	2.062	.128
	داخل المجموعات	88.033	410	.215		
	المجموع	88.919	412			

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً بالنسبة لكل من المحور الأول والثاني والثالث للدراسة، وهذا يعني وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرات المختلفة بالإشراف على الاستبانة، وبعد إجراء الاختبار البعدي (شيفيه) تبين أن فئة خبر (١١ عام وأكثر) هي الدالة مع محاور معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية. وقد تعزى أن هذه الفئة لازالت تتمتع بالإعداد الأكاديمي و الخبرات و المهارات و لا يزالون نشطاء في الميدان و لديهم موضوعية في تقييم الواقع و جراءة في إبداء الآراء و

المشاركة في الدراسات بشكل إيجابي. و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجميل & عبدالله ، ٢٠٠٩) و التي تشير الى أهمية الخبرة الأعلى في عمليات التمهين و التطوير.

الفروق بين المناطق التعليمية:

جدول (٨)

استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية على الاستبانة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
معايير تمهين الإشراف التربوي	بين المجموعات	.916	5	.183	.779	.565
	داخل المجموعات	166.056	706	.235		
	المجموع	166.972	711			
تطبيق التمهين	بين المجموعات	5.197	5	1.039	3.153	.008
	داخل المجموعات	232.777	706	.330		
	المجموع	237.974	711			
معايير التنمية المهنية	بين المجموعات	4.393	5	.879	2.091	.065
	داخل المجموعات	296.685	706	.420		
	المجموع	301.078	711			
تطوير أداء المعلمين	بين المجموعات	.581	5	.116	.511	.768
	داخل المجموعات	160.505	706	.227		
	المجموع	161.087	711			

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ف) دالة إحصائيًا بالنسبة للمحور الثالث، عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة بين المناطق التعليمية، وباستخدام الاختبار البعدي شيفيهللتعرف على اتجاه الفروق اتضح دلالة منطقة حولي التعليمية مع تطبيقات معايير التمهين. قد تعزي هذه النتيجة أن المشرفين التربويين في المناطق التعليمية يعملون بشكل مستقل ، و كل جهاز إشرافي في أي منطقة لديه الحرية في إدخال الأنشطة و الفعاليات التي تخدم معايير التمهين و كيفية تطبيقها ، و آليات ربطها بمعايير التنمية المهنية سواء للمشرفين أول المعلمين في المدارس.

٦- الفروق بين المؤهل:

جدول (٩)

استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل على الاستبانة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
معايير تمهين الإشراف التربوي	بين المجموعات	1.540	2	.770	3.299	.037
	داخل المجموعات	165.432	709	.233		
	المجموع	166.972	711			
تطبيق التمهين	بين المجموعات	.070	2	.035	.104	.901
	داخل المجموعات	237.904	709	.336		
	المجموع	237.974	711			
معايير التنمية المهنية	بين المجموعات	.244	2	.122	.288	.750
	داخل المجموعات	300.834	709	.424		
	المجموع	301.078	711			
تطوير أداء المعلمين	بين المجموعات	1.717	2	.859	3.820	.022
	داخل المجموعات	159.369	709	.225		
	المجموع	161.087	711			

يتضح من جدول (٩) أن قيمة ف دالة إحصائيًا بالنسبة للمحور الأول والرابع، وهذا يعني وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل على الاستبانة، وبعد إجراء الاختبار البعدي اتضح دلالة مؤهل البكالوريوس مع محور معايير تمهين الإشراف التربوي ، ومؤهل الدبلوم مع محور تطوير أداء المعلمين. و قد تعزى هذه النتيجة الى معايير تمهين الإشراف

تحتاج لإعداد أكاديمي عالي و متخصص ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجميل & عبدالله ، ٢٠٠٨) و الذي يشير الى أثر الأعداد الأكاديمي في التحول إلى التمهين، و تعزى تطوير أداء المعلمين يحتاج إلى خبرات طويلة ، حيث أن اغلب حاملي الدبلوم في القطاع التربوي هم من خريجي المعلمين و لديهم تاريخ وظيفي طويل في الميدان .

الرتبة الوظيفية

جدول (١٠)

استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة الوظيفية على الاستبانة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
معايير تمهين الإشراف التربوي	بين المجموعات	1.465	2	.732	3.137	.044
	داخل المجموعات	165.507	709	.233		
	المجموع	166.972	711			
تطبيق التمهين	بين المجموعات	1.787	2	.894	2.683	.068
	داخل المجموعات	236.187	709	.333		
	المجموع	237.974	711			
معايير التنمية المهنية	بين المجموعات	2.026	2	1.013	2.402	.091
	داخل المجموعات	299.052	709	.422		
	المجموع	301.078	711			
تطوير أداء المعلمين	بين المجموعات	1.283	2	.642	2.846	.059
	داخل المجموعات	159.804	709	.225		
	المجموع	161.087	711			

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة ف دالة إحصائيًا بالنسبة للمحور الأول والرابع، وهذا يعني وجود فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير

الرتبة الوظيفية على الاستبانة، وبعد إجراء الاختبار البعدي شيفيه اتضح دلالة المدير مع محور معايير تمهين الإشراف التربوي ورئيس القسم مع محور تطوير أداء المعلمين. و تعزى هذه النتيجة إلى دور المديرين القيادي و الذي يتمحور على توافر معايير التمهين ، أم دور رئيس القسم عادة يتمحور حول تطوير المعلم و الارتقاء بأدائه من خلال الملاحظة عن قرب. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Tara, 2000; Whitty, 2007; Cano& Garcia, 2013) .

السؤال الخامس: ما مدى توافر معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي و معايير التنمية المهنية والتأثير على تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في دولة الكويت؟

الهدف من السؤال هو التعرف على الأثر الوسيط لمعايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية على تطوير أداء المعلمين، ويشير الجدول التالي إلى تقييم النموذج (أي التأكد من مدى ارتباط المتغيرات المستقلة المضمنة في النموذج بالمتغير التابع الذي يفسره) وفي النموذج الحالي، يتم التأكد من حجم التأثير الكلي لمعايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية على تطوير أداء المعلمين.

جدول (١١)

نتائج اختبار ANOVA وقمة R2 لنموذج الانحدار المتعدد

مجموع المتوسطات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F	Sig	R2
62.925	3	20.975	151.285	0.0	.625
الانحدار					

يتبين من الجدول (١١) أن نتيجة تحليل التباين قد أدت إلى نتيجة ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع لا يساوي صفر، وهو ما يعني كذلك انه يمكننا من خلال النموذج الحالي التنبؤ بمستوى تأثير معايير و تطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية على المتغير التابع وهو تطوير أداء المعلمين، فقيمة R^2 التي تساوي (.625). تشير إلى أن النموذج يفسر ما نسبته (٦٢,٥%) من حجم التباين فبتطوير أداء المعلمين وهذه نتيجة جيدة تعطي قيمة للنموذج. ويشير الجدول (١٢) إلى تقييم تأثير المتغيرات من خلال تحديد المتغيرات المستقلة المتضمنة في النموذج والتي كان لها إسهام مميز في التنبؤ بالمتغير التابع، وكذلك تقدير إسهام كل منها على حدة، ونتائج المعاملات الخاصة بالنموذج.

جدول (١٢)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لعناصر المحاور الدالة إحصائياً

المحور	المتغير	Beta	T	Sig
١-	معايير تمهين الإشراف التربوي	.391	11.445	.000
٢-	تطبيق التمهين	.193	5.577	.000
٣-	تطبيقات معايير التمهين	.192	5.621	.000



الشكل (١) قيمة المعاملات المعيارية Beta

يتبين من الجدول (١٢) و الشكل (١) وبالنظر إلى قيمة المعاملات المعيارية Beta أنها كلها داله إحصائياً ويمكن ترتيبها من الأكثر تأثيراً ابتداء من المحور الأول وهو معايير تمهين الإشراف التربوي حيث بلغ تأثيره (.391) ويأتي بعد المحور الثاني وهو معايير التنمية المهنية حيث بلغ تأثيره (.193) وقل المتغيرات المستقلة تطبيق معايير التمهين حيث بلغ تأثيره (.192).

a قيم Beta B الارتباط C معامل الارتباط r التوصيات:

بعد الاطلاع على نتائج البحث، يوصى الباحثون بالتالي:

١. ضرورة سعي الجهات المعنية في وزارة التربية وجمعية المعلمين لوضع آلية لتطبيق تمهين التعليم في كافة مجالات الميدان التربوي على مستوى المدارس أو المناطق التعليمية أو ديوان الوزارة.

٢. الحرص على تطوير الإشراف التربوي بكافة أبعاده الإدارية و الفنية و الإنسانية و التكنولوجية ، وتمهين أساليب الإشراف لتواكب التطور في الميدان التربوي.
٣. عمل برامج للتنمية المهنية والتدريب عليها من قبل إدارة التطوير والتدريب، وذلك لتطوير أداء المعلمين والمشرفين في مجال التربية.
٤. تشكيل لجنة خاصة في الوزارة للإشراف على مشروع تمهين الإشراف التربوي، ومدى تطبيقه بالشكل الصحيح.
٥. العمل على تمهيد وتعريف المشرفين التربويين بتطبيق معايير تمهين التعليم، وتفسير جوانبه المختلفة.
٦. عمل دراسات مشابهة مع عينات أخرى مثل مديري المدارس ، القيادات على مستوى ديوان وزارة التربية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان (٢٠٠٣). الإشراف التربوي. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.
- البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي (١ط). الرياض.
- الجميل، عبدالله حمود (٢٠٠٨). دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس: تصور مقترح. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حسين سلامة، وعوض الله (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. مصر: دار الوفاء.
- حسين، أسامة ماهر (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر، مجلة مستقبل التربية، ١٨، ٢٣٩-٣٣٤.
- الحلاق، دينا يوسف (٢٠٠٨). متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير

- (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، كلية التربية، قسم الأصول، ٢-٢٠٣.
- الرويلي، سعود بن حبيب (١٤٣١). تمهين الإشراف التربوي: تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السخني، حسين عبدالرحمن ،. ميسون، محمد الزعبي ،& الخزاعلة، محمد سلمان (٢٠١٢). الإشراف التربوي قراءة معاصرة ومستقبلية. الأردن، عمان، دار صفاء للنشر.
- السعدوي، عبدالله بن صالح (٢٠١١). بناء إطار مقترح للمعايير المهنية للتدريس الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٥ (١)، ٦٣٤-٦٠٧.
- السعود، راتب (٢٠٠٢). الإشراف التربوي "اتجاهات حديثة". عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.
- سويلم، محمد محمد (٢٠١١). الترخيص المهني للمعلم في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة التربية، مصر، ١٤، ٦٣-١١٣.
- الشرعة، سالم و الباكر، جمال (٢٠٠٠). اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثيرها ببعض العوامل الديموغرافية. المجلة التربوية، ١٤، ٢٣-٥٦.
- شوق، محمود و محمود، محمد (٢٠٠١). معلم القرن الحادي والعشرين اختياره، إعداد، تنميته في ضوء الاتجاهات الإسلامية (ط١). مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطاهر، رشيدة السيد (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية "تحديات وطموحات". مصر: دار الجامعة الجديدة.
- العبدالجليل، عدوية (٢٠٠٦). أسس رخصة التعليم للمعلمين والمعلمات في مدارس دولة الكويت والخليج العربي. مكتبة الكويت الوطنية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عبدالجواد، نور الدين (١٩٩٢). معايير تمهين التعلم. مجلة رسالة الخليج العربي السعودية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٤٣، ٤١-١٥.
- عبيدات، ذوقان ، & أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). إستراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار الفكر.

عطيوي، جودت عزت (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. عمان، الدار العلمية الدولية.

العويلي، ابراهيم (٢٠٠٦). المعلم ومهنة التعليم بين التمهين والتنمية المهنية تحقيقاً للتطبيع المهني، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣١، ٤٨٥-٥٤١.

عيداروس، أحمد نجم (٢٠٠٨). التمهين القيادي لمديري المدارس كمدخل لتحقيق الفعالية المؤسسية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ٦١، ٢٤٧-١٣١.

كريم، محمد أحمد ،&آخرون (٢٠٠٢). مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة.

كفاني، وفاء (٢٠١٠). تصور مقترح لاعداد معلم الرياضيات المحترف في ضوء معايير ترخيص ومزاولة مهنة التدريس. المؤتمر الخامس " مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير"، مصر، ٦٥١-٦٧٢.

الكندري، جاسم يوسف ، & فرج، هاني عبدالستار (٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي. المجلة التربوية، ١٥، ١٣-٥٥.

متولي، مصطفى (١٩٨٥). الإشراف الفني في التعليم: دراسة مقارنة. الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة.

متولي، مصطفى أحمد (١٩٩٣). مقياس تمهين التعليم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٥، ١٧٩-٢٠٥.

محمد، محمد جاسم (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس (ط١). الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المنيفي، أحمد سعد (ابريل ٢٠٠٩). رخصة التعليم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم. المنتدى الثاني للمعلم، كلية التربية الأساسية، الكويت.

المهدي، مجدي. (٢٠٠٧). المعلم ومهنة التعليم بين الصالة والمعاصرة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٣). إعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت. المؤتمر الثالث لقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت، الورقة الثانية، تجربة دولة البحرين في إعداد المعلم، ١٦-١.

الهادي، بدرية بنت راشد (٢٠٠٨). واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان. "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، قسم الأصول والإدارة التربوية، ١-١٦٢.

المراجع الأجنبية:

- Cano, Esteban Vazquez;& Garcia, Ma. Luisa Sevillano(2013). ICT STRATEGIES AND TOOLS FOR THE IMPROVEMENT of INSTRUCTIONAL. Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, 12 (1), 77-87
- Grossman, Tabitha; Hirsch(2009). State Policies To Improve Teacher Professional Development. NGA Center For Best Practices, ERIC Number: ED507644 P:1-9 .
- Moswela, B. (2006). Teacher Professional Development For New School Improvement. International Journal of Lifelong Education, 25(6).
- Sarsar, N. M. (2008). Adopting A Reflective Approach To Professional Development.
- Tara, J. F. (2000). Teacher Supervision Through Professional Growth Plans: Balancing Contradictions and Opening Possibilities. Educational Administration Quarter, 37 (3), 401-424.
- Whitty, G. (2006). Teacher Professionalism In A New Era. The First General Teaching Council For Northern Ireland Annual Lecture. London: Institute Of Education, University Of London.
- Yeom, M & Ginsburg, M. (2007). Professionalism And The Reform Of Teachers And Teacher Education In The Republic Of Korea & USA, Asia Pacific Education. 8 (2), 298-310.

القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من نمط السلوك (أ) والثقة بالنفس لدى**طلبة الجامعة بدولة الكويت**

إعداد

د. أحمد سعيدان العازمي

تم الموافقة على النشر في ٢٠١٨/٤/٤

تم استلام البحث في ٢٠١٨/٣/١

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على دور كل من نمط السلوك (أ/ب) و الثقة بالنفس في ظهور أعراض القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت ، ومعرفة الأثر المشترك لكل من نمط السلوك و الجنس على القلق الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) من طلبة جامعة الكويت من عدة كليات، ومن مختلف الفرق الدراسية ، وقد بلغ الطلاب الذكور (١٠٢) ، و (٨٩) من الطالبات الإناث ، وتراوح المدى العمري للعينة الكلية بين ١٨ – ٢٧ عام بمتوسط قدره (٢١,٠٢) عام وانحراف معياري (٤,٠٩) سنة . واستخدمت الدراسة كل من : مقياس القلق التفاعلي اعداد لاراي (Leary,1983) ، وتعريب بدر الأنصاري (١٩٩٣) ، و مقياس نمط السلوك (أ) إعداد (أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠) ، و مقياس الثقة بالنفس اعداد فريخ العنزي (٢٠٠١)

وقد أشارت النتائج الى :

- ارتباط القلق الاجتماعي بصورة سالبة و دالة إحصائيا بنمط السلوك أ و الثقة بالنفس بكل من عينة الذكور و الإناث ، و العينة الكلية.
- تسهم الثقة بالنفس في التنبؤ بصورة عكسية و دالة إحصائيا بدرجات القلق الاجتماعي . بينما لا يسهم نمط السلوك في التنبؤ بالقلق الاجتماعي
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي بين الذكور و الإناث من طلبة الجامعة ، لصالح عينة الذكور
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي بين ذوى نمط السلوك أ ، و نمط السلوك ب من طلبة الجامعة ، لصالح ذوى النمط ب .
- عدم وجود أثر لتفاعل عامل نمط السلوك و النوع على القلق الاجتماعي ،

مقدمة :

تصاحب ظاهرة القلق الانسان منذ مولده ، فالرضيع يعيش القلق في صورة صدمة الميلاد ليتعلم بعد ذلك أن يستأنس جزء من هذا القلق يستخدمه إشارة انذار لتحريك مبدأ اللذة و الألم لاستنهاض الدفاعات. (صلاح مخيمر ، ١٩٧٩، ٩٩)، واحد أنواع القلق الشائعة هو القلق الاجتماعي ، و الذي يعد ثالث الاضطرابات النفسية انتشاراً بعد الاكتئاب وسوء استعمال المواد المخدرة، حيث يعرفه عكاشة بأنه خوف من الوقوع محل لملاحظة الآخرين مما يؤدي إلي تجنب المواقف الاجتماعية (أحمد عكاشة، ١٩٩٢، ٦٨) - وهو حالة خوف مستديم وملحوظ في المواقف الاجتماعية أو مواقف العمل أو الأداء، قد يحدث فيها للفرد ارتباك، وغالباً ما يؤدي التعرض لهذه المواقف إلى استثارة واستجابة قلق فورية، والتي تأخذ شكل نوبة هلع، يلجأ الفرد إلى تجنب المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء (بشير الرشيد وآخرون: ٢٠٠١، ٥١٥)

وقد تلعب بعض سمات الشخصية وأنماطها دوراً في ظهور أعراض القلق الاجتماعي ،، ومن بين الأنماط السلوكية التي زاد الاهتمام بها في العقود الأربعة الماضية ما يعرف بالنمطين (أ،ب)، خاصة في علاقتها بالحالة الصحية وخصوصاً النمط السلوكي (أ) ومن أهم خصائصه الدافعية للإنجاز ومستوي الطموح والسرعة والمنافسة والعدائية، حيث بدأ روثمان وفريدمان وآخرون Freedman & Rothman et أبحاثهما في هذا المجال من الائتلاف بين تيارين هما علم النفس الطبي ومجال فروق الفردية في ذلك الوقت والطب السلوكي مما أدّى إلي ظهور اهتمامات تجمع بين التيارين بأسلوب إجرائي وعياني يظهر في سلوك الأفراد . وقد قاموا بالعديد من الدراسات في إطار مسلمة أساسية وهي وجود نماذج شخصية معينة لديها الاستعداد للإصابة والاضطراب العضوي الناتج عن المعاناة النفسية مع وجود مجموعة من الأعراض مثل فقدان الشهية، تدخين السجائر، القلق، ضغط الدم المرتفع والتعرض للضغوط البيئية الحادة والمزمنة مثل مرضي القلب التاجي ومرض الشريان التاجي (امال عبد السميع باظة، ٢٠٠٠)

و الى جانب تأثير و علاقة نمط السلوك (أ) بالصحة النفسية ؛ فلسمة الثقة بالنفس علاقة وثيقة بالصحة النفسية والإحساس بالسعادة، و الشعور بالطمأنينة، والشخص غير الواثق من نفسه يكون غير متوافق نفسياً وبالتالي يصبح عرضه في أي لحظة للاضطراب. (السقاف، ٢٠٠٦، ١٣).

و الثقة بالنفس هي احدي عوامل الشخصية الأساسية التي ترتبط بالتكيف العام للفرد. ومن ذلك تتضح أهمية هذه السمة بالنسبة للشخصية الإنسانية، فالثقة بالنفس تساعد الفرد على إشباع حاجاته إلى الاستقلال وتمكنه من تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي. (العبيد، ١٩٩٥، ١٧)

ولأهمية ودور متغيري نمط السلوك (أ) و الثقة بالنفس في توافق الفرد و تعامله مع المواقف الاجتماعية؛ فقد سعت الدراسة الحالية لبحث علاقة القلق الاجتماعي ببعض متغيرات الشخصية مثل نمط السلوك أ و الثقة بالنفس.

مشكلة الدراسة :

يمكن لتلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

١. هل توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات القلق التفاعلي ودرجات نمط السلوك أ، و الثقة بالنفس لدى كل من الذكور و الاناث ، و مجموعهما من طلبة جامعة الكويت؟

٢. هل تسهم مقاييس نمط السلوك أ ، و الثقة بالنفس في التنبؤ بصورة دالة بدرجات القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة الكويت ؟

٣. هل يوجد اثر لتفاعل عامل الجنس (ذكور / و اناث) و نمط السلوك (أ، ب) على القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على دور كل من نمط السلوك (أ/ب) و الثقة بالنفس في ظهور أعراض القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت ، ومعرفة الأثر المشترك لكل من نمط السلوك و الجنس على القلق الاجتماعي

اهمية الدراسة

أولاً : الأهمية النظرية

١- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال العلاقة التي تحاول اكتشافها بين القلق الاجتماعي وبين نمط السلوك (أ) و الثقة بالنفس، ومحاولة اكتشافها في إطار مجتمع طلبة الجامعة الكويتيين.

٢- كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية متغيراتها حيث أن القلق الاجتماعي و نمط السلوك "أ" و الثقة بالنفس لم تلق اهتماماً بحثياً واضحاً داخل المجتمع الكويتي .

٣- كما يرجع أهمية الدراسة لعاملية الخطورة في كل من القلق الاجتماعي و نمط السلوك "أ" في التنبؤ بالمشكلات النفسية .

ثانياً : الأهمية التطبيقية

- ١- قد تخرج نتائج الدراسة ببعض النتائج التي تفيد المهتمين في مجال الصحة النفسية في إعداد برامج إرشادية لمساعدة الأفراد على التحكم في القلق الاجتماعي و التخفف من حدة سلوكيات النمط "أ"
- ٢- إعداد برامج لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل في مواقف التفاعل الاجتماعي خاصة

تعريف المصطلحات :

أولاً: تعريف القلق الاجتماعي social anxiety :

عرف فاخر عاقل (١٩٨٨) القلق الاجتماعي بأنه الخوف المزمن من مواقف مختلفة يشعر فيها الشخص بأنه محط الأنظار والخوف من القيام بشيء ما.

ويعرفه وحيد مصطفى كامل (٢٠٠٣، ٤) بأنه " استجابة مصحوبة بالتوتر و الاضطراب عند مواجهة الآخرين كالأقران ، و الوالدين ، و المدرسين و الجيران

ويعرفه الباحث إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس القلق التفاعلي لبدر الأنصاري

ثانيا نمط السلوك (أ) "Behaviour" "Type A"

عرفه (أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠ : ٤) بأنه "نمط سلوكي مركب ثابت إلى حد كبير يميز الفرد ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات

و يذكر (جمعه سيد يوسف، ٢٠٠٢) أن التعريف الذي قدمه كل من (فريد مان وروزينمان) ما زال هو التعريف الذي يشكل الإطار الذي تنطلق منه معظم الدراسات حيث يشير النمط (أ) إلى أي شخص ينهمك بعدوانية في كفاح مرير ومستمر لانجاز المزيد والمزيد في أقل وقت ممكن وهو ما يسمى (بمرض العجلة)

و اجرائياً يعرفه الباحث بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس نمط السلوك (أ) لأحمد عبد الخالق

ثالثاً : الثقة بالنفس

عرفها (فريخ العنزى، ٢٠٠١، ٢) بأنها " قدرة الفرد على ان يستجيب استجابات توافقية تجاه المثيرات التى تواجهه، و إدراكه تقبل الآخرين له و تقبله لذاته بدرجة مرتفعة"

وإجرائيا يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الثقة بالنفس لفريخ العنزى (٢٠٠١) المستخدم بالدراسة الحالية

الاطار النظرى :

أولا القلق الاجتماعي

يعرف الدليل التشخيصي الرابع للأمراض النفسية القلق الاجتماعي بأنه " خوف ملاحظ ومستمر من عدد من المواقف الاجتماعية وخاصة مواقف الأداء ، حيث يظهر الفرد أمام أشخاص غير مالوفين او أن يكون تحت تدقيق أو فحص من الآخرين عندها يشعر المصاب بالارتباط و الخوف و القلق المحرج له أثناء المقابلة للآخرين ، والفرد يدرك هذا القلق غير عقلاني ويؤثر على النشاطات الاجتماعية و المهنية و الدراسية له (DSM-IV,1997,205)

ويعرفه سامر رضوان (٢٠٠١) بأنه الخوف المزمن من مواقف مختلفة يشعر فيها الفرد بأنه محط الأنظار والخوف من القيام بشي مخجل أو فاضح ، ومن أعراضه الخوف من الحديث أمام الجمهور ومن مراقبة الناس للشخص أثناء ممارسة بعض النشاطات . (سامر رضوان ، ٢٠٠١-٤٧)

ويرى رياض العاسمي (٢٠١٢) القلق الاجتماعي هو قلق من التقييم السلبي للذات في مواقف التفاعل الاجتماعي، وهوشكل من الاضطرابات النفسية الناجمة عن نقص المهارات الاجتماعية وضعف في تقدير الذات (رياض العاسمي ، ٢٠١٢، ٢٧)

مستويات القلق الاجتماعي: يظهر القلق الاجتماعي وفق ثلاثة مستويات هي :

١- المستوى السلوكي : ويتجلى في سلوك الهرب من مواقف اجتماعية مختلفة يتجنبها، كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية والتقليل من الاتصالات الاجتماعية

٢- المستوى المعرفي : ويتمثل في أفكار تقييميه للذات ، وتوقع الفضيحة أو عدم لباقة السلوك والمصائب والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة والمثيرة للقلق ، والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء .

٣- المستوى الفسيولوجي : ويتضح من معاناة الشخص من مجموعة مختلفة من الأعراض الجسدية المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المرهقة بالنسبة له ، كالشعور بالغثيان والأرق والإحساس بالغصة في الحلق والارتجاف

والتعرق، وتترابط هذه المستويات مع بعضها بشكل وظيفي، فإن توقع التقييم السلبي للسلوك الشخصي يقود إلى تنشيط في الانتباه الذاتي يتجلى من خلال تكثيف ملاحظة الذات، فالأشخاص الذين يعانون من قلق اجتماعي ينشغلون في إدراك إشارات الأخطاء الممكنة والفشل والفضيحة في سلوكهم ويقود هذا إلى العزو السببي الخاطئ لأعراض القلق كدليل على التقييم السلبي من قبل الآخرين، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع حدة الآثار الجسدية واعراض القلق، الذي يتم عزوها إلى التقييمات الاجتماعية (Stangier & Heidenreich, 2003)

تشخيص القلق الاجتماعي : يتم تشخيص القلق الاجتماعي إذا كان القلق ناتجاً عن المواقف الاجتماعية، أي الخوف من المواقف الاجتماعية والذي من شأنه إعاقة النشاطات اليومية المعتادة للفرد. (عبد الستار ابراهيم، ١٩٩٤) ويمكن تشخيص القلق الاجتماعي بوصفه اضطراباً إكلينيكيًا وفق المحكات التالية

١- القلق أو الخوف الواضح، والمستمر من المواقف الاجتماعية التي ينبغي فيها على الشخص أن يواجه أشخاصاً غير معروفين، أو عندما ينبغي تقييمه من هؤلاء، حيث يخشى الشخص هنا أن تظهر أعراض القلق أو أن يتصرف بشكل غير لبق أو مخجل.

٢- تظهر أعراض القلق دائماً عندما تتم المواجهة مع المواقف الاجتماعية التي يخشاها الشخص.

٣- يدرك الشخص أن خوفه مبالغ فيه وغير مبرر.

٤- تجنب المواقف الاجتماعية التي يخشاها الفرد.

٥- الضرر الواضح الذي يصيب حياة الفرد نتيجة سلوك التجنب، والتوقعات المقلقة، والضيق الشديد في المواقف الاجتماعية، ومواقف الانجاز.

٦- يستمر الخوف عند الأشخاص تحت سن ١٨ لأكثر من ستة أشهر على الأقل.

٧- أن سبب الخوف الاجتماعي لا يرجع مباشرة إلى سوء استخدام الأدوية والمواد المسببة للإدمان أو إلى مرض عضوي، ولا يمكن تفسيره من خلال اضطرابات نفسية أخرى كقلق الانفصال أو متلازمة الهلع أو غيرها

(Wittchen, H. U., & Perkonig, 1997)

ويبدأ ظهور القلق الاجتماعي أثناء فترة المراهقة، وتكون المخاوف معظمها مرتبطة بالمدرسة أو الأنشطة الاجتماعية، وإذا لم يعالج قد يستمر

طوال الحياة ، وقد يؤدي إلى ظهور اضطرابات أخرى كالاكتئاب والخوف من الأماكن العامة أو الواسعة، وقد يؤدي في النهاية إلى قصور في شبكة العلاقات الاجتماعية كما يصاحبه زيادة في عدد محاولات الانتحار ، وضعف في الصحة الجسمية ، وقصور في المساندة الاجتماعية ، وأيضاً قصور في الأداء (Al-bano,1995)

ثانيا : نمط السلوك (أ)

ويشير نمط السلوك (أ) إلى متصل أو بعد ذي قطبين هما النمط (أ) المتطرف بضاده النمط (ب) في القطب المقابل . نمط السلوك (أ) ذا خصائص نفسية مميزة ، و العامل الكامن والمسبب والمسئول عن بدء سلوك النمط (أ) واستمراره هو عدم الأمان الداخلي أو الدرجة غير الكافية من تقدير الذات ، أما أكثر الجوانب الملاحظة والظاهرة لسلوك النمط (أ) فهي الإحساس بضغط الوقت، أو نفاذ الصبر الذي يؤدي إلى إحساس مزمن بالتهيج ، أو السخط والغضب أما المظهر الانفعالي الظاهر لسلوك النمط (أ) فهو العدائية الطليقة (أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠).

وقد أشار فريدمان وروزينمان (FreidemR Rosenmen,1996.4) إلى وجود خصال شخصية يتميز أصحابها بالرغبة في التنافس والطموح والعدوانية والعدائية والرغبة في النجاح وحب العمل، والقلق، والغضب والرغبة في التحدي والإحساس بضيق الوقت ، وقد أطلقا عليه نمط السلوك (أ) ويذكر أحمد عبد الخالق أن نمط السلوك (أ) من أشهر الأنماط السلوكية التي وضعت في القرن العشرين والحقيقة أن النمط السلوكي (أ) قد نبع عن ملاحظات دقيقة جداً لواقعي المفهوم ، ولكن التحليل السيكومترى التالي لذلك لم يكن مناسباً حيث كان مغفلاً أبعاد الشخصية التي استقرت بشكل جيد في التراث النفسي (أحمد محمد عبد الخالق ٢٠٠٠ : ٩)

و للنمط (أ) مكونات مضمرة وأخرى صريحة من بينها عدم الأمان ، وانخفاض تقدير الذات. مع محاولات تعويضية لاستبدال غياب العاطفة والإعجاب الوالدي والخوف المستمر من حدوث كوارث في المستقبل والحساسية المتطرفة للنقد وعدم الاستجابة نسبياً للمديح ويؤدي عدم الأمان وانخفاض تقدير الذات إلى القلق والاكتئاب مع معاناة من الأرق نتيجة للغضب أو الإحباط فضلاً عن الفشل في تقديم المساعدة التي تستغرق زمناً للآخرين والفشل في عملية التعويض للآخرين ووضع مواعيد نهائية لا حاجة لها والعدائية الحرة الطليقة وتكرار فقد الشخص لأعصابه أثناء قيادة السيارة ، وعدم القدرة على الشعور

بالسرور تجاه انجازات الآخرين فضلاً عن عدم تحمل مجرد الأخطاء التافهة وعدم الاعتقاد في الإثاريه .(Freidem R Rosenmen,1996) ويذكر (جمعه يوسف ، ١٩٩٤) أن هناك عدداً من الدراسات التي تكشف عن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها أصحاب نمط السلوك (أ) خاصة عندما تسيطر عليهم الحالة الوجدانية المرتبطة بهذا النمط ، وليس هذا فقط، فقد أجريت على نمط السلوك (أ) بحوث كثيرة برهنت أنه ينبغي بمرض الشريان التاجي وان هناك خصائص نفسية مرضية كثيرة لأصحاب الدرجة المرتفعة على مقاييس نمط السلوك (أ) .

وتشير الدراسات الخاصة بنمط السلوك (أ) إلى أن أصحاب النمط (أ) سريعو الغضب ، وهذا الغضب الحاد له انعكاسات سيئة على ذات الفرد وعلى التعبير عن انفعالاته نحو المواقف التي يتعرض لها ونحو الأشخاص الذين يتعامل معهم ويكون له نتائج سيئة على كثير من متغيرات حياة الفرد الاجتماعية ومنها المهارات الاجتماعية الممثلة في القدرة على التعامل الايجابي في المواقف الاجتماعية المختلفة (Allen, 1990)

كما أن اصحاب هذا النمط ذو حساسية للتحدي القادم من البيئة الفيزيقية أو الاجتماعية وأنه نمط يتكون من عناصر اساسية مثل العدائية والقابلية للاستثارة وعدم التحلي بالصبر والنشاط المتعجل والاحساس بضيق الوقت والتنافس العام ويقيمون أداءهم بطريقة اكثر نقداً ويرجعون فشلهم إلى أنفسهم وبهذا المعنى لا يعتبر نمط السلوك (أ) بُعداً أو سمة شخصية في حد ذاته ولكنه اسلوب سلوكي وانفعالي مبالغ فيه ويستجيب به الأفراد الذين يملكون خصال شخصية معينة ويؤكد جنكينز Jenkins أن النمط (أ) من السلوك يعكس اسلوباً سلوكياً أكثر منه استجابة . (جمعة سيد يوسف، ٢٠٠٠)

ثالثاً : الثقة بالنفس :

يرى فريخ العنزى أن مفهوم الثقة بالنفس يعاني مثل غيره من المفاهيم من ازدواجية في تحديد مصطلح علمي متفق عليه من قبل الباحثين ، فيطلق عليه بعض الباحثين : تقدير الذات و بعضهم الآخر السلوك التوكيدي، وآخرون الكفاية النفسية و الاجتماعية ... الخ (فريخ العنزى ، ٢٠٠١)

والثقة بالنفس ترتبط بأن يكون لدى الفرد شعور كاف بأنه قادر على النجاح في هذا الأمر الذي يرغب القيام به (بطرس، ٢٠٠٨ ، ٥٢٩).

و فسرت نظرية البناء الاجتماعي الثقة بالنفس باعتبارها جزء من البناء الاجتماعي للذات ، حيث تتكون في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويلعب التقدير الذي يقيم به الفرد ذاته الدور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن الثقة بالنفس هي العامل الذي يحدد نوعية التغييرات التي ستحدث في تقييم الفرد تبعاً لذلك، وطبقاً لما افترضه فإن الثقة بالنفس يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك فإن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاية في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. (أبو جادو، ٢٠٠٠، ١٥٤)

بينما يشير جيلفورد الى أن مظاهر الثقة بالنفس هي الشعور بالكفاية ، والشعور بتقبل الآخرين ، والإيمان بالنفس و الاتزان الانفعالي ، بينما اهم مظاهر ضعف الثقة بالنفس التمرکز حول الذات و الشعور بعدم الرضا . (العنزي، ٢٠٠١)

وبين (لندنفيلد، 2005) صفات الأشخاص الواثقين من أنفسهم وسلوكياتهم، حيث نجد أن الأشخاص الواثقين يتصرفون كما لو أنهم:

١. محبون لذواتهم، ولا يمانعون البتة من التعرف على أنهم يهتمون بذواتهم.
٢. متفهمون لذواتهم، ولا يتوقفون عن التعرف على ذواتهم بينما ينمون ويتطورون.
٣. يعرفون ما يريدون، ولا يخافون من الاستمرار في وضع أهداف جديدة في حياتهم.
٤. يفكرون بطريقة إيجابية، ولا يشعرون بالتردد والانسحاب تحت وطأة المشكلات التي تواجههم.
٥. يتصرفون بمهارة، ويعرفون أي سلوك يناسب كل موقف فردي.

الدراسات السابقة :

لم يجد الباحث كثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاث مجتمعة خاصة في التراث العربي ، ولكن هناك العديد من الدراسات التي تناولت كل متغير منهما على حدة في علاقته بالعديد من المتغيرات الاخرى ومن بين هذه الدراسات:

دراسة المشعان (١٩٩٨) وهدف من خلالها إلى التعرف على دافع الانجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي . وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٣ من الموظفين

في القطاع الحكومي بواقع ١٨٩ من الذكور و ١١٤ من الإناث ، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس الثقة بالنفس ، ومقياس الدافع للإنجاز ، ومقياس القلق والاكتئاب ، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في القلق والاكتئاب و الثقة بالنفس ، كما لم تظهر فروق إحصائية بين الكويتيين وغير الكويتيين في مقياس القلق ، والاكتئاب ، والثقة بالنفس . كما أتضح أن هناك ارتباطاً موجباً بين الدافعية والانجاز ، والثقة بالنفس ، كما ارتبط القلق سلبياً بالثقة النفس.

وأجرى العنزي (١٩٩٩) دراسة عن الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، على عينة من ٤١٧ طالباً و طالبة من المرحلة الجامعية بالكويت ، طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس و قائمة مراجعة الأعراض واستخبار العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الثقة بالنفس سمة على درجة كبيرة من الأهمية وقد حصل الذكور فيها على متوسط أعلى من الإناث ، وأظهرت الدراسة ارتباطات سلبية بين الثقة بالنفس و المقياس الفرعية لقائمة مراجعة الأعراض ، وكذلك بين الثقة بالنفس والعصابية داخل كل عينة ، وارتباطات موجبة بين الثقة بالنفس وبين كلاً من الانبساط ، والتفتح ، والطيبة ، وبقطة الضمير في عينة الذكور ، في حين بينت نتائج عينة الإناث ارتباط جوهري موجب بين الثقة بالنفس وكلاً من : الانبساط ، والتفتح ، الطيبة.

وفي دراسة أحمد عبد الخالق (2000) بهدف اختبار العلاقة بين نمط السلوك " أ " وبعض المتغيرات الاجتماعية والنفسية، حيث طبق المقياس العربي لنمط السلوك " أ " مع عشرين متغيراً أو مقياساً على عينة من طلبة الجامعة من الجنسين عددهم ٢٣٠ طالب وطالبة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط غير دال بين نمط السلوك " أ " وكل من : العمر، والجنس، و برج المولد، والمعدل الدراسي، والتدخين، وتقدير الصحة الجسمية، والقلق، في حين كان الارتباط جوهرياً بين نمط السلوك " أ " وكل من : تقدير الفرد لصحته النفسية، وتدينه.

وفي دراسة محمد ابراهيم عيد (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تحديد المكونات الأساسية لإضطراب القلق الاجتماعي ، والكشف عن الفروق في القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغيري النوع والتخصص ، وتكونت عينة الدراسة من ٤١٩ من طلبة جامعة عين شمس ١٠٢ ذكور، و ٣١٧ إناث ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين النوع والتخصص في

الخوف من التقييم السلبي ، وكذلك في القلق الاجتماعي العام ، وفي زملة الأعراض الفسيولوجية ، و الاستغراق في الذات ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الخوف من التقييم السلبي وفي القلق الاجتماعي العام، وكذلك عدم وجود فروق نتيجة للتفاعل بين النوع و التخصص في القلق الاجتماعي.

وفى دراسة سامر رضوان (٢٠٠١) و التى هدفت الى إعداد مقياس للقلق الاجتماعي وفحص البنية العاملية له ، واختبار صدقه و ثباته، وتكونت عينة الدراسة من ٤٣٧ مفحوصا من طلبة جامعة دمشق ، واعتمد الباحث على مقياسين أجنيين لبناء مقياسه ، وأشارت نتائج التحليل العائلي الى وجود خمسة أبعاد للمقياس أكبر من الواحد الصحيح تتضمن ٢٩ بندا ، و الى استخراج معاملات ثبات مقبولة للمقياس وتحديد انتشار ظاهرة القلق الاجتماعى فى عينة الدراسة واستخراج معايير مبدئية له.

وفى دراسة حنان بنت محمد أمين محبوب (٢٠٠١)، والتى هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين نمط السلوك والخصائص المزاجية لعينة مرضى ضغط الدم من ذوي النمط السلوكي (أ)، والتعرف على الفروق في النمط السلوكي (أ)، والخصائص المزاجية بين عينة من مرضى ضغط الدم الأساسي والأسوياء ، وتم اختيار عينة من مرضى ضغط الدم الأساسي عددهم (٢٦٦) ، واختيار عينة الأسوياء عددهم ٢٦٦، من الذكور والإناث .وتكونت أدوات الدراسة من : مقياس النمط السلوكي (أ) لعبد الرحمن وعبد الحميد / مقياس الخصائص المزاجية لعبده وأشارت نتائج الدراسة الى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين نمط السلوك (أ) والخصائص المزاجية لمرضى ضغط الدم من ذوي النمط (أ) . وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في النمط السلوكي (أ) بين مرضى ضغط الدم الأساسي والأسوياء لصالح مرضى ضغط الدم، وذلك في البعد الأول (الميل للسرعة وانعدام الصبر)، والبعد الثاني (التنافس وصعوبة الانقياد) والدرجة الكلية للمقياس . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط السلوك (أ) تبعاً لاختلاف الجنس فيما ماعدا البعد الثاني في نمط السلوك (أ)

ودراسة فخرية الجارودي (٢٠٠١) التى هدفت لمعرفة العلاقة بين نمط السلوك (أ) وكل من أبعاد الانبساط و العصابية لدى طلبة جامعة الامارات العربية المتحدة، و تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب و طالبة من طلبة جامعة

الإمارات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة و الطالبات من ذوى النمط أ فى مكونات بعد العصابية ، و بعد الانبساطية.

ودراسة منار سعيد بنى (٢٠٠٣) و التى هدفت الى التعرف على مستوى الاضطرابات النفسجسمية ونمط السلوك أ ، و العلاقة بينهما ، وذلك لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك وعددهم ١٤٢ عضو هيئة تدريس من الجنسين ، واستخدمت الباحثة مقياس للاضطرابات النفسجسمية من اعدادها ، ومقياس نمط السلوك أ للفرح و العتوم ، وقد أشارت النتائج الى وجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين الاضطرابات النفسجسمية و بين نم السلوك أ ، بينما لم تكن هناك فروق دالة احصائيا فيما تعود للجنس .

ودراسة ريتشارد وآخرون (Richard et al,2004) و التى هدفت لمعرفة العلاقة بين القلق الاجتماعي، واستراتيجيات تقديم الذات، الخجل، وتناقض إدراك الذات الواقعي والواجب، وذلك في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الغرباء لدى عينة مكونة من (133) طالباً جامعياً، بواقع 71 طالبة، و62 طالباً، متوسط أعمارهم 19,6 سنة . أما الأدوات فكانت استبيان سمة الخجل ومقياس الذوات الذي أعد ههينغز ومقياس استراتيجيات تقديم الذات في التفاعلات الاجتماعية الذي أعده جلاسمر ليزي ولارسن ومقياس القلق كسمة وحالة لسبيلبيرجر ورفاقه وقد طلب من المفحوصين أن يجروا مقابلة مع فرد من الجنس الآخر، ومراقبة أشكال التفاعل والقلق الذي يبديه المفحوص من جراء هذه المقابلة . وأشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من القلق والخجل في المواقف الاجتماعية يتسمون بدرجة عالية من تناقض إدراك الذات الوجودي أو الواجب بالمقابل مع إدراك الذات الواقعي، كذلك استخدام استراتيجيات دفاعية أكثر من استخدام الاستراتيجيات التوكيدية أثناء تقديم أنفسهم للآخرين.

وأشارت دراسة جولى وآخرون (Julie,2009) التى هدفت لفحص أثر أساليب المعاملة الوالدية على ادراك الثقة و تقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعة . وتكونت عينة الدراسة من 441 طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية . طبقت عليهم اختبارات لاساليب المعاملة ومقاييس لإدراك الثقة بالنفس و تقدير الذات والاكتئاب ، وأشارت النتائج إلى أن أساليب معاملة الآباء التى تتسم بمنح الثقة و حرية اتخاذ القرار تمنح وقاية من الاكتئاب لدى الأبناء . بينما كان لأسلوب الحماية الزائدة و التسلط أثرا عكسيا على تقدير الذات لدى الأبناء.

ودراسة لمياء العزى ، ودعاء الخشاب (٢٠١٠) و التى هدفت الى فى التعرف على مستوى القلق الاجتماعي، و العلاقة بين القلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعدادالمعلمات (نينوى / الموصل) في مركز محافظة نينوى، و تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى/ الموصل) في مركز محافظة نينوى و عددهم ١٠٢ طالبة، و تم استخدام مقياس للقلق الاجتماعي، وأشارت النتائج الى إن مستوى القلق الاجتماعي لدى الطالبات منخفض مقارنة مع الوسط النظري للمقياس. ولا توجد علاقة ارتباطيه بين القلق الاجتماعي للطالبات مع درجة تحصيلهن.

ودراسة عبد العزيز النفيسة (٢٠١٠) و التى هدفت الى مقارنة تأثير القلق الاجتماعي و الاكتئاب على بعض العمليات المعرفية ومقارنة ذلك بين المرضى النفسيين و الأسوياء. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة المرضى و عددهم ٧٣، منهم ٣٩ يعانون القلق الاجتماعي و ٣٤ يعانون الاكتئاب البسيط ، ومجموعة الأسوياء و عددها ٩٥ من جامعة الملك سعود. وأستخدم الباحث اختبار المصفوفات المتدرجة ، و اختبار التفكير الاستدلالي، و الذاكرة السمعية البصرية المباشرة ، و مقياس الطمانينة النفسية. وقد أشارت النتائج الى وجود فروق بين المجموعات الثلاث فى عمليات التفكير و الذاكرة و الإدراك لصالح الأسوياء.

وفى دراسة على موسى دبایش (٢٠١١) التى هدفت الى معرفة أثر فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات، أجريت على عينة قوامها ٢٤ طالبا من الطلاب الملتحقين بمدرسة خالد الحسن الثانوية بمحافظة خان يونس، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة قوام كل منهما (١٢) طالب ن طبق عليهم مقياس محمد السيد عبد الرحمن للقلق الاجتماعي ، ومقياس لتقدير الذات ، و برنامج ارشادى معرفى سلوكى، وقد أشارت النتائج الى وجود أثر ايجابي للبرنامج الارشادى فى خفض القلق الاجتماعي وتحسين تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، ودلالة فاعلية البرنامج.

ودراسة رياض العاسمي (٢٠١٢) التى هدفت للتعرف على العلاقة بين تناقض إدراك الذات وكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب، إضافة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث من طلاب جامعة دمشق من خلال عينة مكونة من (٢٣٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية و العلوم بواقع (٩٤) طالبا و (١٣٦) طالبة. أما الأدوات التي تم استخدامها فكانت: استبيان تناقضات إدراك

الذوات لهيغينز، ومقياس القلق الاجتماعي من إعداد الباحث، ومقياس الاكتئاب لبيك. قد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين تناقض إدراك الذات الواقعية /الواجبة والقلق الاجتماعي، ووجود علاقة بين تناقض إدراك الذات الواقعية /المثالية والاكتئاب النفسي.

دراسة احمد صمادى و مأمون غواتمة (٢٠١٢) التى هدفت الى التعرف على مستوى نمط السلوك " أ " لدى مرضى القلب في مركز الملكة علياء لأمراض وجراحة القلب في الأردن، وإلى معرفة مدى قدرة متغيرات الجنس الالتزام الدينى، الدعم الاجتماعي، المستوى التعليمي، وكمية التدخين، و العمر في التنبؤ بمستوى نمط السلوك " أ " لدى مرضى القلب . وتكونت العينة من (١٩٧) مريضاً بالقلب استجابوا على مقياس نمط السلوك أ. أشارت النتائج إلى أن هناك درجة متوسطة من نمط السلوك أ لدى مرضى القلب ، وكانت المتغيرات التى استطاعت تفسير جزء من التباين بنسبة ٤٠% في نمط السلوك أ هي متغيرات الالتزام الديني و الدعم الاجتماعي و الجنس و التدخين .

دراسة جميلة الوائلى (٢٠١٢) و التى هدفت الى التعرف على مستوى المعنى في الحياة و نمط السلوك أ و الفروق بين الجنسين فيهما لدى طلبة الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب و طالبة من طلبة جامعة بغداد . واستخدمت الباحثة كل من مقياسين لكل من معنى الحياة و نمط السلوك أ من إعدادها. وأشارت النتائج الى ميل طلبة الجامعة نحو نمط السلوك أ ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط السلوك أ تعود للجنس أو التخصص العلمى لدى طلبة الجامعة

فروض الدراسة :

١. توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات القلق التفاعلي ودرجات نمط السلوك أ، و الثقة بالنفس لدى كل من الذكور و الاناث ، و مجموعهما من طلبة جامعة الكويت

٢. تسهم مقاييس نمط السلوك أ ، و الثقة بالنفس في التنبؤ بصورة دالة بدرجات القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة الكويت

٣. توجد يوجد أثر لتفاعل عامل الجنس (ذكور / و اناث) و نمط السلوك (أ ، ب) على القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت

الإجراءات المنهجية للدراسة :

منهج الدراسة : تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن

عينة الدراسة :

عينة الدراسة الأساسية من (٢٠٠) من طلبة جامعة الكويت من عدة كليات، ومن مختلف الفرق الدراسية ، وقد بلغ الطلاب الذكور (١٠٢) ، و (٨٩) من الطالبات الإناث، وتراوح المدى العمري للعينة الكلية بين ١٨ – ٢٧ عام بمتوسط قدره (٢١,٠٢) عام وانحراف معياري (٤,٠٩) سنة

الأدوات :

أولاً مقياس القلق التفاعلي : (IAS) Interaction Anxiety Scale

وهو من اعداد لاراي (Leary,1983) ، وتعريب بدر الأنصاري (١٩٩٣) الذي أعده للتطبيق بالبيئة الكويتية. ويتكون المقياس في صورته الأخيرة من ١٥ بنداً، قبل كل منها ٥ اختيارات ، تقيس الجوانب المعرفية و الوجدانية للقلق الاجتماعي و الخجل ، و قد عرف لاراي القلق التفاعلي بأنه نزعة لدى الفرد للاستجابة بنرفزة و توتر في مواقف المواجهة و الشعور بالكف والتكتم او عدم الرغبة في المخالطة و التجنب الاجتماعي. ويتمتع المقياس بمعاملات صدق و ثبات مقبولة في العديد من العينات الأجنبية و المحلية. (بدر الأنصاري ، ١٩٩٣)

و قام الانصاري بحساب صدق المقياس بالبيئة الكويتية من خلال تطبيقه على عينة من ٣٤٥ طالب و طالبة من طلبة جامعة الكويت وذلك على النحو التالي :

- تحليل البنود : حيث قام بحساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس بعينات الذكور و الاناث و العينة الكلية ، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة احصائية لكل البنود بالعينات الثلاث .
- كما قام بحساب الصدق العاملي للمقياس ، و استخرج من خلاله ٥ عوامل فرعية للقلق التفاعلي وتبين تشبع جميع البنود على العوامل المستخرجة من التحليل، وبلغت نسبة التباين الكلي للعوامل المستخرجة ٥٦,٥%.
- كما قام بدر الانصاري بحساب الصدق التقاربي/ الاختلافي بحساب علاقة القلق التفاعلي بالعديد من سمات الشخصية مثل مقياسي الخجل و الخجل المعدل و الغضب ، وتأكيد الذات و المسؤولية و العداوة. وحصل على معاملات ارتباط ذات دلالة احصائية اكدت صدق المقياس فيما وضع لقياسه (بدر الأنصاري ، ٢٠٠٢ ، ٣٠ : ٤١)

كما قام بدر الأنصاري بحساب ثبات المقياس على عينة قوامها (٤٣٠) من طلبة جامعة الكويت وأستخدم كل من معاملي التجزئة النصفية و معامل ألفا كرونباخ و اعادة الاختبار لحساب الثبات ، وبلغ معامل الثبات للمقياس بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩١) و بمعامل ألفا كرونباخ (٠,٧٧) وباعادة الاختبار (٠,٨٩).

وقام الباحث الحالي بإعادة حساب الثبات بالدراسة الحالية على عينة من ١٠٠ طالب و طالبة من طلبة جامعة الكويت وحصل على ويعرض لذلك الجدول التالي :

جدول (١)
قيم الثبات لمقياس القلق التفاعلي

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس القلق التفاعلي	.732	.716

تبين معاملات الثبات المعروضة في الجدول (١) تأكيد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

ثانيا : مقياس نمط السلوك (أ) Type A behavior إعداد (أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠) :

يشتمل المقياس على (٢٠) عشرين بنداً استخلصت من خمسة مقاييس تضم ستة وتسعين بنداً والمقياس يشمل خمسة عوامل هي الدقة ، المثابرة ، السرعة ، وضغط الوقت ، الرغبة في التقدم ، الجدية ، والتنظيم ، الانشغال وحب العمل ويتم الإجابة عليه من خلال متصل لخمس بدائل هي (لا مطلقاً – قليلاً – متوسط – كثيراً – كثيراً جداً) . وقد تم استخدام المقياس من قبل معد المقياس في أكثر من دراسة كما تم استخدام المقياس أيضاً في عدة دراسات عربية وقد توصل معد المقياس والباحثون إلى معاملات صدق وثبات مرتفعة .

...

وقام الباحث الحالي بإعادة حساب الثبات بالدراسة الحالية على عينة من ١٠٠ طالب و طالبة من طلبة جامعة الكويت وحصل على ويعرض لذلك الجدول التالي :

جدول (٢)

قيم الثبات لمقياس نمط الشخصية أ

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
نمط الشخصية أ	.860	.861

تبين معاملات الثبات المعروضة في الجدول (٢) تأكيد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

ثالثاً: مقياس الثقة بالنفس : اعداد فريخ العنزي (٢٠٠١) : و يتكون المقياس من ٢٥ عبارة تقيس مدى ثقة الأفراد بأنفسهم، وتتم الاستجابة عليه على مدرج خماسي للاستجابة تتراوح الإجابة عليها بين (١ - ٥) ، و تتراوح الإجابة الكلية على المقياس بين (٢٥) الى (١٢٥) درجة وجميع عبارات المقياس في الاتجاه الايجابي لقياس الثقة ، و الدرجة المرتفعة على المقياس تشير الى ارتفاع تقدير الفرد للثقة بالنفس لديه ، وقام معد المقياس بحساب الصدق و الثبات على عينة من طلبة جامعة الكويت ، و الهيئة العامة للتعليم التطبيقي كالتالى .

١- **حساب صدق المقياس :** قام معد المقياس بحساب صدقه بعدة طرق منها (العنزي ، ٢٠٠١ ، ٦) :

- الصدق الظاهرى : حيث عرضه على عدد من الأساتذة المتخصصين في قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت ، واستقرت أراء المحكمين على الموافقة على عبارات المقياس.
- الصدق العاملى : و تحقق معد المقياس منه بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة على بنود مقياس الثقة بالنفس و درجاتهم على مقياسي تقدير الذات لروزنبرج ، ومقياس الثقة بالنفس لبيرنرويتز على عينة ضمت (٤٠٥) من الطلبة ، و تبين ارتباط (٢٥) بندا من المقياس بصورة دالة بهذه المقاييس.
- الصدق العاملى : وأجراه معد المقياس بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وأسفرت نتائج الصدق العاملى عن استخراج (٤) عوامل فرعية للثقة بالنفس تشبعت بصورة دالة على بنود المقياس.
- الصدق الاختلافى : وتم الحصول عليه بحساب معاملات الارتباط بين المقياس ومقياس الخجل إعداد لولوه حمادة و حسن عبد اللطيف على عينة من (٣٤٢) طالبات و طلبة و تبين وجود معامل ارتباط سالب دال بينهما .

٢- حساب الثبات : قام العنزى بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ عند كل من الذكور و الإناث و العينة الكلية و حصل المعد على معاملات ثبات تراوحت بين (٠,٨٩ ، ٠,٩٣ ، ٠,٩٢) وهى معاملات ثبات جيدة و مرتفعة (العنزى، ٢٠٠١، ٧) وقام الباحث الحالي بإعادة حساب الثبات بالدراسة الحالية على عينة من ١٠٠ طالب و طالبة من طلبة جامعة الكويت وحصل على ويعرض لذلك الجدول التالي :

جدول (٣)

قيم الثبات لمقياس الثقة بالنفس

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الثقة بالنفس	.951	.965

تبين معاملات الثبات المعروضة فى الجدول (٢) تأكيد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

نتائج الدراسة :

الفرض الأول توجد علاقة دالة احصائيا بين درجات القلق التفاعلى ودرجات نمط السلوك أ، و الثقة بالنفس لدى كل من الذكور و الاناث ، و مجموعهما من طلبة جامعة الكويت

استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب طبيعة العلاقة الارتباطية بين القلق الاجتماعي و نمط السلوك أ والثقة بالنفس، ويعرض الجدول (٤) قيم الارتباط لدى كل من الذكور و الإناث و العينة الكلية .

جدول (٤)

معاملات ارتباط القلق الاجتماعي مع مقياس نمط السلوك أ و الثقة بالنفس

لدى العينات الثلاث

المقياس	عينة الذكور (ن = 102)	عينة الاناث (ن = ٩٨)	العينة الكلية (ن = ٢٠٠)
مقياس نمط السلوك أ	-.171*	-.175*	-.243**
مقياس الثقة بالنفس	-.363**	-.405**	-.432**

*دالة عند مستوى ٠,٠٥ **دالة عند مستوى ٠,٠١

تبين نتائج الجدول (٤) :

- ارتبط القلق الاجتماعي بصورة سالبة و دالة إحصائياً بنمط السلوك أ بكل من عينة الذكور و الإناث عند مستوى (٠,٠٥) و العينة الكلية عند مستوى (٠,٠١)
 - ارتبط القلق الاجتماعي بصورة سالبة و دالة إحصائياً بالثقة بالنفس بكل من عينة الذكور و الإناث و العينة الكلية عند مستوى (٠,٠١)
 - كما يلاحظ انخفاض قيم معاملات ارتباط القلق الاجتماعي بمقياس نمط الشخص مقارنة بقيم معاملات ارتباطه بمقياس الثقة بالنفس و ذلك بالعينات الثلاث الذكور و الإناث و العينة الكلية
- وتؤكد هذه النتيجة فرض الباحث المبدئي و تشير الى وجود علاقة سلبية بين نمط الشخصية و الثقة بالنفس مع القلق الاجتماعي ، حيث يرتفع القلق الاجتماعي بانخفاض نمط السلوك أ ، و الثقة بالنفس .
- الفرض الثاني:** تسهم مقاييس نمط السلوك أ ، و الثقة بالنفس في التنبؤ بصورة دالة بدرجات القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة الكويت
- استخدم تحليل الانحدار الخطي Linear regression للتعرف على الدلالة التنبؤية لقائمة الغضب على الثقة بالنفس. و يعرض الجدول (٥) لها:

جدول (٥)

تحليل الانحدار للمقاييس المنبئة بالقلق الاجتماعي

المتغير المستقل	R معامل الارتباط	R ² معامل التحديد	ف	B	beta	ت	الدالة
الثابت				57.520		22.794	.000
الثقة بالنفس	.432	.187	22.628	-.212	-.450	-5.563	.000
نمط السلوك أ				.023	.030	.375	.708

تشير نتائج تحليل الانحدار الى دلالة المعادلة التنبؤية حيث كانت قيمة ف لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) ، وتبين النتائج ان المتغيرات المنبئة يعود اليها نسبة (١٨,٧%) من تباين درجات القلق الاجتماعي لدى الطلاب. وتبين المعادلة أن متغير الثقة يسهم بالتنبؤ بصورة دالة احصائياً بالقلق الاجتماعي وكانت قيمة بيتا تسهم بنسبة عكسية بنسبة ٠,٤٥ في درجات القلق الاجتماعي ، في حين لم يكن متغير نمط السلوك أ ذا اسهام دال بالقلق الاجتماعي.

ومن نتائج الفرض الثاني يتبين أن الثقة بالنفس تسهم في التنبؤ بصورة عكسية و دالة احصائيا بدرجات القلق الاجتماعي .

بينما لا يسهم نمط السلوك في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى الطلبة.

الفرض الثالث : توجد يوجد اثر لتفاعل عامل الجنس (ذكور / و اناث) و نمط السلوك (أ ، ب) على القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت

لمعرفة الاثر المشترك لتفاعل عامل الجنس و نمط السلوك على القلق الاجتماعي ، قام الباحث بتقسيم درجات عينة الدراسة على مقياس نمط السلوك الى ذوى النمط (أ) وهم ذوى الدرجات المرتفعة على المقياس، وذوى النمط (ب) وهم ذوى الدرجات المنخفضة على المقياس . واستخدم تحليل التباين ثنائي الاتجاه

2 way anova (2X2)

ويعرض الجدول (٦) للمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للمجموعات الأربع على مقياس القلق الاجتماعي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لمجموعات التحليل على القلق الاجتماعي

النمط	النوع	المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
النمط ب	ذكر	50.2419	7.35446	62
	أنثى	46.5385	9.57202	39
	المجموع	48.8119	8.43174	101
النمط أ	ذكر	48.7250	5.68393	40
	أنثى	42.2712	7.79219	59
	المجموع	44.8788	7.67619	99
المجموع	ذكر	49.6471	6.75988	102
	أنثى	43.9694	8.75256	98
	المجموع	46.8650	8.28432	200

ويعرض الجدول (٧) لمعادلة تحليل التباين ثنائي الاتجاه

جدول (٧)

تحليل التباين ثنائى الاتجاه لأثر كل من نمط السلوك و النوع على القلق الاجتماعى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النموذج القابض	2094.656 ^a	3	698.219	11.836	.000
نمط السلوك	399.635	1	399.635	6.774	.010
النوع	1232.339	1	1232.339	20.889	.000
نمط السلوك X النوع	90.354	1	90.354	1.532	.217
الخطأ	11562.699	196	58.993		
المجموع	452923.000	200			
المجموع المصحح	13657.355	199			

من نتائج جدول (٧) يتبين التالى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى القلق الاجتماعى بين الذكور و الاناث من طلبة الجامعة ، حيث كانت قيمة ف ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، و تبين نتائج قيم المتوسطات ارتفاع القلق الاجتماعى لدى الذكور (٤٩,٦) مقابل الاناث (٤٣,٦)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى القلق الاجتماعى بين ذوى نمط السلوك أ ، و نمط السلوك ب من طلبة الجامعة ، حيث كانت قيمة ف ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، و تبين نتائج قيم المتوسطات ارتفاع القلق الاجتماعى لدى ذوى النمط ب (٤٨,٨) مقابل ذوى النمط أ (٤٤,٨)
- عدم وجود أثر لتفاعل عامل نمط السلوك و النوع على القلق الاجتماعى ، حيث كانت قيمة ف غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو أقل

وتبين نتائج الفرض الثالث على وجود ارتفاع القلق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة الذكور عن الطالبات ، و ارتفاع القلق الاجتماعى لدى ذوى النمط (ب) عن ذوى النمط (أ) . بينما لا يوجد تفاعل بين عاملي النوع و نمط السلوك على القلق الاجتماعى

تفسير ومناقشة النتائج :

أشارت نتائج الفرض الأول الى وجود علاقة سلبية بين نمط الشخصية و الثقة بالنفس مع القلق الاجتماعي ، حيث يرتفع القلق الاجتماعي بانخفاض نمط السلوك أ و لكن قيم الارتباطات بينهما ضعيفة ، و مع تناقض النتيجة المستخرجة مع الأدبيات التي تحدث عن ارتباط نمط السلوك (أ) مع الصعوبات الاجتماعية الاستعداد للإصابة والاضطراب العضوي الناتج عن المعاناة النفسية مع وجود مجموعة من الأعراض مثل فقدان الشهية، تدخين السجائر، القلق، ضغط الدم المرتفع والتعرض للضغوط البيئية الحادة والمزمنة مثل مرضي القلب التاجي ومرضي الشريان التاجي، و عدم الشعور بالأمان ، وانخفاض تقدير الذات. مع محاولات تعويضية لاستبدال غياب العاطفة والإعجاب الوالدي والخوف المستمر من حدوث كوارث في المستقبل والحساسية المتطرفة للنقد وعدم الاستجابة نسبياً للمديح ويؤدي عدم الأمان وانخفاض تقدير الذات إلى القلق والاكتئاب مع معاناة من الأرق، تزيد من احتمال وجود علاقة ايجابية بين القلق الاجتماعي و نمط السلوك (أ) ، الا أن الدراسة الحالية خرجت بوجود ارتباط عكسي ضعيف ، يرجعه الباحث لأحدى سببين ، الأول طبيعة العينة وهم من طلبة المرحلة الجامعية ، وبطبيعة هذه المرحلة فإن الخبرات التي يمرون بها لا تسمح بظهور جميع المكونات السلبية للنمط (أ) مثل الانغماس في العمل و التحدي و العجلة في الأداء و الشعور القوى بضغط الوقت، ، و السبب الثاني و الذي يفسره الباحث بالارتباطات الضعيفة بما يشير الى أن مستوى معين من النمط (أ) هو الذي يرتبط ايجابيا بالقلق الاجتماعي، أو قد تعود النتيجة بحكم ضعف قيمتها للصدفة و العشوائية في الاستجابة .

وقد جاءت علاقة القلق الاجتماعي بالثقة بالنفس مرتفعة و عكسية ، وهو ما يدل على أن ضعف تقدير الفرد لذاته ، وشعوره بعدم امتلاك القدرة على التعامل مع الآخرين، يجعل ادراكه للمواقف الاجتماعية مشوها و غير منطقي و يقف وراء أعراض القلق، حيث يتمثل القلق الاجتماعي في أفكار تقييميه للذات ، وتوقع الفضيحة أو عدم لياقة السلوك والمصائب والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة والمثيرة للقلق ، والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء وجميعها علامات على ضعف الثقة بالنفس. وتتفق النتائج مع نتائج دراسات ريتشارد وآخرون (Richard et al,2004) (Julie,2009) عبد العزيز النفيسة (٢٠١٠)، رياض العاسمي (٢٠١٢)

وقد أكدت نتائج الفرض الثاني نتائج الفرض الأول حيث كانت الثقة بالنفس هي العامل الوحيد الذى يسهم في التنبؤ بدرجات القلق الاجتماعي و وذا تأثير عليه، ويرجع ذلك الى ان الثقة بالنفس تكشف ادراك الفرد لذاته و تقييمه لما يمتلكه من مهارات و خبرات تسمح تمكنه من تحقيق أهدافه الاجتماعية و الذاتية ، و أن تقييم الفرد السلبي لقدراته وأهدافه يقابله تقييم مشوه للموقف الاجتماعي و الآخرين وهو ما يكون البعد المعرفي للقلق الاجتماعي . ولم يكن لنمط السلوك (أ) قيمة تنبؤية دالة مؤكداً بذلك تفسير الباحث للفرض الأول . وتتفق نتائج الفرض الثاني مع نتائج دراسات ريتشارد وآخرون (Richard et al,2004) (Julie,2009) عبد العزيز النفيسة (٢٠١٠)، رياض العاسمي (٢٠١٢)

وأشارت نتائج الفرض الثالث على وجود ارتفاع القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الذكور عن الاناث ، و ارتفاع القلق الاجتماعي لدى ذوى النمط (ب) عن ذوى النمط (أ) . بينما لا يوجد تفاعل بين عاملي النوع و نمط السلوك على القلق الاجتماعي. ويرى الباحث أن ارتفاع القلق الاجتماعي لدى الذكور يعود لكون الطلبة بالمرحلة الجامعية يرتفع تقييمهم للحياة الاجتماعية و الأدوار الاجتماعية لهم و التي تعد جزءاً من تقييمهم للدور الذكور و الرجولى ، وربما يرتبط اعطاء الذكور أهمية مرتفعة للأدوار الاجتماعية الى ارتفاع حساسيتهم تجاهها وزيادة ادراكها كمواقف تقييمية بما يزيد من مستوى توترهم و ظهور أعراض القلق بها؟

وبينت النتائج عدم وجود أثر لتفاعلي عاملي الجنس و نمط الشخصية في التأثير على القلق الاجتماعي .

ونخلص من دراستنا الى أن الثقة بالنفس و عامل الجنس هما العاملان الأساسيان المؤثران على مستوى أعراض القلق النفسي لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت .

وفي ضوء هذه النتائج فإن الباحث يوصى :

- بتدريب الطلاب مهارات الثقة بالنفس خاصة بالمراحل التي تسبق المرحلة الجامعية
 - تدريب الآباء على تربية البناء بطريقة تعزز ثقتهم بأنفسهم
 - عمل برامج ارشادية للطلاب الذى يعانون من القلق الاجتماعي تهدف لزيادة ثقتهم فى أنفسهم و قدراتهم
- كما يقترح الباحث الدراسات التالية :

- دراسة علاقة القلق الاجتماعي بالمهارات الاجتماعية
- علاقة القلق الاجتماعي بالشعور بنوعية الحياة و الرضا هن الحياة لدى الطلبة
- علاقة الثقة بالنفس بالذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

المراجع

- عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.
- صالح محمد علي أبو جادو (٢٠٠٠): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار الميسرة للنشر والتوزيع. ط٢. الأردن.
- احمد صمادى و مأمون غواتمة (٢٠١٢). نمط السلوك أ لدى مرضى القلب ، مجلة دراسات نفسية و تربوية. مخبر تطوير الممارسات التربوية و النفسية، العدد ٩، ص ص ٣٣ - ٥٦.
- احمد عبد الخالق (٢٠٠٠). نمط السلوك " أ " دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ١٠ (٤).
- أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠) نمط السلوك " أ " دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية والنفسية. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية العدد " ٤ " القاهرة المجلد (١٠).
- آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٠) الأنماط السلوكية للشخصية . القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية .
- بشير الرشيدى ، طلعت منصور ، محمد النابلسي ، إبراهيم الخليفى بدر الناصر فهد بورسلي ، و حمود القشعان : (2001) سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، المجلد التاسع ، الكويت :مكتب الإنماء الاجتماعي.
- بطرس. بطرس حافظ. (٢٠٠٨). التكيف والصحة النفسية للطفل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع . ط١.
- جمعه سيد يوسف (١٩٩٤) العلاقة بين نمط السلوك " أ " وبعض متغيرات الشخصية ذات الدلالة التشخيصية . مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب .

جمعه سيد يوسف (٢٠٠٠م) دراسات في علم النفس الإكلينيكي. القاهرة، دار غريب. للطباعة والنشر

جميلة الوائلي (٢٠١٢) المعنى في الحياة و علاقته بنمط الشخصية (A/B) لدى طلبة جامعة بغداد. **مجلة الأستاذ**، جامعة بغداد، العدد ٢٠١ ، ص ص ٦٠٩ - ٦٤٤

سهلة حسين قلندر (2003) ،القلق الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل، حسين ، سالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

حنان بنت محمد أمين محبوب (٢٠٠١). النمط السلوكي (أ) للشخصية، والخصائص المزاجية لدى عينة من مرضى ضغط الدم الأساسي ومقارنتهم بعينة من الأسوياء بمنطقة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رياض العاسمي (٢٠١٢) تناقضات إدراك الذات وعلاقته بكل من القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى طلاب جامعة دمشق. **مجلة جامعة دمشق** - المجلد ٢٨ - العدد الثالث. ص ص ١٧ - ٦٠

سامر رضوان (٢٠٠١) القلق الاجتماعي- دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة العاشرة ، العدد ١٩ ، ص ص ٤٧ - ٧٧.

صلاح مخيمر (١٩٧٩) **المدخل للصحة النفسية**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العزيز النفيسة (٢٠١٠) تأثير القلق الاجتماعي و الاكتئاب على بعض العمليات المعرفية ، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

محمد حسين الثلجي . العبيد (١٩٩٥). الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير منشورة. فلسطين: كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.

أحمد عكاشة (١٩٩٢). الطب النفسي المعاصر . القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

فاخر، عاقل (١٩٨٨). **معجم العلوم النفسية**، ط1 ، دار الرائد العربي، بيروت. فخرية الجارودي (٢٠٠١) سلوك الشخصية من ذوى النمط (أ) و علاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة و طالبات جامعة الامارات العربية

المتحدة ، رسالة ماجستير. معهد البحوث و الدراسات التربوية، جامعة القاهرة

فرح عبد القادر طه ، شاكركنديل ، حسن عبدالقادر ، مصطفى كامل (١٩٩٣) **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** . الكويت . دار سعاد الصباح .
فريح عويد العنزي (١٩٩٩) الثقة بالنفس وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية القاهرة . دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية) . (٣) مجلد ٩ . ص ص ٤١٧ - ٤٣٩ .

فريح عويد العنزي ، (٢٠٠١) . مقياس الثقة بالنفس . **مجلة العلوم الاجتماعية** . مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (٢٩) مجلد (٣) .
لمياء العزى ، ودعاء الخشاب (٢٠٠٥) . القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات، نينوى / الموصل . **مجلة، دراسات تربوية**، العدد التاسع ، ص ص ١٨٣ - ٢٠٦ .
جيل لندفيلد . (2005) **الثقة الفائقة**، : مكتبة جرير، جدة.

محمد ابراهيم عيد (٢٠٠٠) دراسة المظاهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس و التخصص لدى عينة من الشباب . **مجلة كلية التربية " التربية و علم النفس "** ، القاهرة ، مكتبة دار زهراء الشرق ، العدد ٢٤ .
الجزء ٤

المشعان، عويد (١٩٩٨) : دافع الاتجاز و علاقته بالقلق و الاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين و غير الكويتيين بالقطاع الحكومي ، الكويت ، **حوليات الآداب و العلوم الاجتماعية** (٢٠) الرسالة ١٣٩ .
منار سعيد بنى (٢٠٠٣) العلاقة بين الاضطرابات النفسجسمية ونمط السلوك أ لدى اعضاء هيئة التدريس فى جامعة اليرموك. **رسالة ماجستير** ، جامعة اليرموك.

منال محمد عمر السقاف (٢٠٠٦) . الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وجامعة أم القرى بمكة المكرمة . **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

وحيد مصطفى كامل (٢٠٠٣) . علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. موقع أطفال الخليج ، المكتبة الالكترونية www.gulfkids.com

- Al bano, Ann , Barlow .D.H., (1995) : cognitive Behavioral group treatment for adolescent social :A: prelim Mary study . **Journal of Nervous and mental of Nervous and Mental Disease** , 187,pp 649-566.
- Allen, Bem (1990) : **Personality. Social and Biological Perspectives on Personal Adjustment**. U.S.A. Cole Publishing
- American Psychological Association (1997) .**Diagnostic criteria for DSM-IV**,6Ed.APA New York.
- Friedman, M. (1996) :**Type "A" Behaviour. its diagnosis and treatment**. New York. Plenum.
- Friendman, M; Mlmar, D. (1984) :**Treating type "A" Behaviour and your heart**. New York Alfred A. Knopp.
- Julie A. Patock-Peckham and Antonio A. Morgan-Lopez .(2009) Mediatlional Links Among Parenting Styles, Perceptions of Parental Confidence, Self-Esteem, and Depression on Alcohol-Related Problems in Emerging Adulthood. **J Stud Alcohol Drugs**. March; 70(2): 215–226.
- Richard F. Haase and Paul J. Sturmer. (2004).Trait shyness actual-ought selfdiscrepancy and discomfort in social interaction, **Personality and Individual Differences**,Volume 36, 7, pp; 1597-1610
- Stangier, U., Heidenreich, T., & Peitz, M. (2003). **Soziale Phobien. Ein kognitivverhaltens- therapeutisches Behandlungsmanual**. Weinheim: Beltz.
- Wittchen, H. U., & Perkonigg, A. (1997). **DIA-X-Screening-Verfahren: Fragebogen . psychische Störungen**. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.