

# رسالة التربية وعلم النفس

رسالة التربية وعلم النفس

## دورية علمية محكمة

١. تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن.
٢. اتجاهات طلاب اللغة العربية طغلة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه.
٣. برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.
٤. صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً.
٥. تأثير مستوى عدم التأكد في التصيف للصراع خلال مرحلتي معالجة الشبيه ومعالجة الاستجابة.
٦. أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مطهرة المضفرمة.
٧. توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
٨. آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة.
٩. تصور مقترح لعلاج مشكلات تعلم الرياضيات المتدني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تعليم الرياضيات.
١٠. نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية.



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي - جامعة الملك سعود

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

الرياض

# رَسَالَةُ التَّرْبِيَةِ وَعِلْمِ النَّفْسِ

دورية علمية محكمة

### أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	كلية التربية - جامعة الملك سعود	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي
نائباً	كلية التربية - جامعة الملك سعود	الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي
عضواً	كليات الشرق العربي	الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي
عضواً	كلية التربية - جامعة الملك سعود	الأستاذ الدكتور السيد بن محمد أبو هاشم
عضواً	كلية التربية - جامعة الملك سعود	الدكتور راضي بن سعد السرور
عضواً	كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود	الدكتور محمد بن إبراهيم الزكري

### سكرتير التحرير

الأستاذ/ حمود بن سعيد السليمي

© ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

هاتف: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

[Jes.gesten@ksu.edu.sa](mailto:Jes.gesten@ksu.edu.sa)

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

### مجلة دورية محكمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (أيلول - كانون الأول - آذار - حزيران)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

\*\*\*\*\*

### الرؤية - الرسالة - الأهداف

#### الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

#### الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث يصبح مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

#### الأهداف:

- ١) المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- ٢) نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعربي.
- ٣) نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- ٤) توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- ٥) عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

\*\*\*\*\*

## حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان ١٤١٠هـ / مارس ١٩٩٠م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٤٤) جمادى الأولى ١٤٣٥هـ / مارس ٢٠١٤م	٢٤٩ بحثاً
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	٢٢٣ بحثاً (~ ٨٥%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	٤٠ بحثاً (~ ١٥%)
عدد البحوث قيد النشر	٥٠ ~

### القواعد العامة للنشر بالمجلة

- ١- استكمال النماذج الموجودة على موقع المجلة (<http://gesten.org.sa>) وترسل على بريد المجلة ([Jes.gesten@ksu.edu.sa](mailto:Jes.gesten@ksu.edu.sa)).
- ٢- خلو البحث من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- ٣- التقيد بقواعد النشر بالمجلة.
- ٤- ألا يتجاوز عدد صفحات البحث (٣٠) صفحة مطبوعة على شكل وورد ووفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود وخاصة من حيث نوع الخط والبنط.
- ٥- كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا المخلص باللغة العربية أو الانجليزية.
- ٦- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- ٧- يرسل خطاب (قبول البحث للنشر) للباحث في حالة قبوله للنشر، ويحدد فيه العدد الذي سوف ينشر فيه.
- ٨- في حالة قبول البحث للنشر، لا يجوز نشره في منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

\*\*\*\*\*

## المحتويات

الصفحة	الموضوع
١	تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن عبد العزيز بن ناصر الشثري
٣٧	اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه مختار عبد الخالق عطية
٦٥	برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي أسامة كمال الدين سلمان
٩٧	صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً عبد العزيز بن علي الخليفة
١٢٥	تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة هشام حنفي العسلي
١٥٩	أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة عادل عبد الجليل بترجي
١٨٩	توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم وداد بنت عبدالرحمن أباحسين
٢١٥	آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة جبر بن محمد الجبر
٢٤٧	تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تعليم الرياضيات محمد بن صنت الحربي و خالد بن عبدالله المعثم
٢٧٩	نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية سارة بنت عبدالله المنقاش

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

## تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن

### إعداد

عبدالعزیز بن ناصر بن عبدالعزیز الشثري

أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

قدم للنشر ١٠/٦/١٤٣٤هـ - وقبل بتاريخ ٢٩/٦/١٤٣٤هـ

**مستخلص:** سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع ممارسة التقويم المؤسسي وعلى متطلبات ومعوقات تطبيق منهجية التقويم المؤسسي القائمة على مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن. وكذلك التعرف على مبررات استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن في التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وذلك للتوصل إلى وضع تصور مقترح يعتمد على استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد تم تطبيق المنهج الوصفي على أفراد مجتمع الدراسة (رؤساء الأقسام العلمية بالكليات التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) وعددهم (٥٢ رئيس قسم علمي).

وتم إعداد استبانة مكونة من (٦٨) عبارة، وقد صنفت عبارات الاستبانة إلى أربعة محاور هي (واقع ممارسات التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ١- وافق أفراد ومجتمع الدراسة (بدرجة عالية) على بعض العبارات وكان أبرزها:
  - ٢- تسعى القيادات الجامعية باستمرار إلى تطوير عملية التقويم المؤسسي.
  - ٣- وجوب الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في مجال التقويم المؤسسي.
  - ٤- حاجة الجامعة إلى تطوير خططها الاستراتيجية وفقاً لنتائج التقويم المؤسسي.
  - ٥- نقص الكوادر البشرية المتخصصة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.
- واختتمت الدراسة الحالية بالتوصل إلى تصور مقترح بناءً على النتائج يهدف إلى توضيح كيفية القيام بتطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن.

**الكلمات المفتاحية:** مفهوم المقارنة المرجعية، مدخل قياس الأداء المتوازن، التقويم المؤسسي.

## المقدمة:

والتواصل، والبحث، ووجوب العمل على نشر ثقافة التنمية المهنية للارتقاء بمستوى أداء العاملين بها، وأن يتم تحويل القاعات الدراسية إلى بيئات للتعلّم؛ ليتم من خلالها بناء الإنسان القادر على العيش في مجتمع المعرفة ومواجهة تحدياته المتنوعة والمتسارعة (الصغير ٢٠٠٥، ص. ١٣)، وسيساعد أيضاً على تحقيق كل ذلك وجود أهداف وغايات محددة تهدف جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ للتأكد من تحقيقها لأهدافها.

### مشكلة الدراسة :

إن التعليم الجامعي يواجه الكثير من المشكلات والانتقادات ، منها جمود وتقليدية نظام التعليم الجامعي وتدني فاعليته وكفاءته، التي تتضح من ضعف قدرته على الاستجابة لمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والإدارية، إضافة إلى أنه لا يواكب الثورات العلمية والصناعية والمعلوماتية والتقنية التي تحتاح المجتمعات (الخطيب، ١٩٩٩ : ص ٦-٧)، وهذا الجمود أدى إلى زيادة الفجوة بين التغيرات الهائلة في المعرفة ، وما تقدمه الجامعة، وأيضاً زيادة الفجوة بين متطلبات المجتمع ومخرجات التعليم الجامعي، ومراجعة المؤتمرات والندوات الدولية والإقليمية والمحلية يتضح أن هناك شبه إجماع على وجود مشكلات في التعليم الجامعي ، والتي يجب معالجتها قبل الإقبال على أية محاولة للتطوير، ويشير (أبو عويشة) إلى أن التعليم العالي يعاني عدداً من المشكلات والصعوبات التي تحد من نتائجه، وتجعله غير قادر على مسايرة التقدم المتسارع الذي يعرفه عالم المعرفة (٢٠٠٥، ص ٥٤).

ونتيجة لضعف اهتمام الجامعات بعملية التقويم المؤسسي التي تتم على جميع مستويات العمل، فإن الجامعات تعاني بعض التحديات التي من أهمها ضعف نظم المتابعة والرقابة التي يتم من خلالها الحكم على مدى فعاليته وكفاءته في تحقيق الأهداف الموضوعية له، ما قد يحول دون توفر البيانات والمعلومات التي يمكن تقديمها لتقديم تغذية راجعة لتطوير العمل وتحديثه، وأن ذلك يحد من استخدام نظام المساءلة والمحاسبة والرقابة الإدارية على هذه المؤسسات (الخطيب، ١٩٩٠، ص ٢١٠)؛ ولكي تقوم الجامعات بدورها الرائد في

بمر العالم اليوم بمجموعة من المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والتقنية ... الخ، التي لها عظيم الأثر في تحسين الأداء داخل المؤسسات المختلفة، وكان لهذا انعكاس على أداء الجامعات وجعلها أكثر حرصاً على أداء مهامها بجودة وكفاءة أعلى، وجعلها تضع الآليات المختلفة لتقييم أدائها للتأكد من تحقيق أهدافها التي تسعى إليها.

ويعد التعليم على وجه العموم والتعليم الجامعي بشكل خاص من العوامل بالغة الأهمية في وضع أسس التطور لأي مجتمع. وكما هو معلوم ، فإن للتعليم الجامعي دوراً بارزاً فيما يتعلق أيضاً بالعمولة، وكيفية تطور هذا المفهوم (بيتر ٢٠٠٨، ص. ١٥٧)، لذا يحظى التعليم الجامعي بهذه الأهمية لأنه قمة النظام التعليمي، إذ إنه يُعدّ مسؤولاً عن تقديم الكفاءات المؤهلة للمجتمع لتزيده وعياً ومعرفة، وأصبحت الجامعة ذات تأثير عميق، وأساسى داخل مجتمعاتها (السلمي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٤٩١)، ولكن لمجموعة من الأسباب، فإن التعليم الجامعي يعاني كثيراً من المشكلات التي قد تؤثر في كفاءته الداخلية التي أشارت إليها نتائج دراسة كل من (جونسون وآخرون، ٢٠٠٥، ص. ١٨٥) و(السكران ٢٠٠١، ص. ٨)، فقد كان من نتائج هاتين الدراستين أن النمو الكمي للتعليم الجامعي لم يواكبه تطوير كيفي، وأن محاولات الإصلاح الكثيرة قد غلب عليها التفكير التقليدي، واتسمت بطابع النقل والاستعارة ولم تتسم بطابع التجديد والابتكار والملائمة للبيئة العربية؛ لذا فإن استمرارية الجامعة داخل المجتمع وبقائها يتطلب منها أن تحافظ على التقاليد الجامعية بوصفها أهم ما يميز الجامعة عن بقية المؤسسات الأخرى في المجتمع، وكذلك استجابتها لاحتياجات المجتمع، ومراعاتها التغيرات الاجتماعية المحيطة بها، على أساس أن هذه الاستجابة ضرورية لتجديد حيوية الجامعة، ولضمان تأييد المجتمع ومساندته لها.

وفي ضوء ذلك سعت الدراسة الحالية للاستفادة من الاتجاهات الحديثة التي تستخدم في تقويم المؤسسات التعليمية، لوضع بعض الآليات التي يتم في ضوءها تقويم أداء



عبدالعزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

الاعتماد بوصفه شرطاً رئيساً لاستمراريتها ومنافستها في العمل الجامعي، وأخيراً لا بد من المساهمة أيضاً في عملية التحسين المستمر القائم على الوعي بالواقع الفعلي والتوجه نحو تحقيق رؤية الجامعة.

لذلك تعمل الدراسة الحالية -إن شاء الله- على دراسة كيفية بناء وتصميم آلية أو منهجية للتقويم المؤسسي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية تمكّن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الوقوف على فهم مكانتها، والدور الذي تقوم به للاستفادة من الاتجاهات الحديثة التي تستخدم في تقويم المؤسسات التعليمية، واختيار الطرق والأدوات التي توظفها بدقة، لتطبيق استراتيجية عملها بنجاح، ولتنفيذ رؤية الجامعة ورسالتها من خلال الاستفادة من أساليب عمل الجامعات الأخرى ووضع المؤشرات لقياس العمل وتقويمه.

أسئلة الدراسة:

يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

"كيف يمكن استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن في التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟" ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ١- ما واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟
- ٢- ما متطلبات تطبيق جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمنهجية التقويم المؤسسي القائمة على القياس المرجعي والأداء المتوازن من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟
- ٣- ما مبررات استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن في التقويم المؤسسي داخل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟
- ٤- ما معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة؟
- ٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى اختلاف متغيراتهم (الدرجة العلمية، نوع الكلية)؟

المجتمع، فإنها في حاجة إلى تصحيح مسار نظم التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، بحيث تتحول الجامعات إلى مجتمعات للتعلّم، ووجوب التأكيد في عملها على التعلّم النشط، والتعلم التعاوني، والعمل بروح الفريق، وعلى وجوب إقامة علاقات شراكة على المستوى المحلي والعالمي، واستخدام التقنية بشكل مكثف في عمليات التعلم الجامعة إلى تحقيقها، وسياساعدها على تنفيذ ذلك وضع نظام لتقويم العمل بشكل مستمر على جميع المستويات داخل الجامعة، ولكن ليتم تحقيق كل هذه الأمور وتنفيذها يجب أن يقوم هذا النظام على السير بهذا الاتجاه وفق عدد من المؤشرات.

وكما هو معلوم، فإن التقويم المؤسسي هو الذي يعمل على المنظومة الكلية للعمل داخل المؤسسة من خلال قياس المخرجات، وذلك في ضوء وجود مؤشرات كمية ووصفية تتمثل باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن، اللذين بدورهما سيعملان على تمكين المؤسسة من دعم ما تقوم به داخل المجتمع وتأكيد ما ستسعى لتحقيقه، وإنه يعمل على تحويل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات قادرة على تقديم ما تقوم به من عمليات، وما تخطط لتنفيذه في المستقبل في صورة واضحة ومحددة قابلة للقياس، ما يجعل الجامعة في حاجة إلى توافر نظام للتقويم المؤسسي يعتمد على قياس جميع المؤشرات في كل مجالات عملها؛ لترى بوضوح ما تقوم به، وبالطبع فإن هذا النظام يجب أن يعتمد على مدخل يراعي العمل في ضوء استراتيجية واضحة تهدف إلى تحقيق رؤيتها ورسالتها داخل المجتمع العالمي.

ومن ثم، فإن مشكلة البحث تتمحور في كيفية التوصل لمنهجية للتقويم المؤسسي، يمكن من خلالها أن تقوم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من تطبيقها على جميع مستويات العمل داخل الجامعة، بشرط أن يتحقق في هذه المنهجية عوامل عدة مهمة، أهمها: الشمولية، بحيث "تتضمن جميع أبعاد العمل"، والتكامل بحيث تتكامل عناصر منظومة العمل مع بعضها بعضاً، وتؤدي إلى تحقيق النتائج والمخرجات المرغوبة، إضافة إلى ضرورة المساهمة في تحقيق ضمان الجودة والاستيفاء لمعايير الاعتماد الدولية لتتوافق مع التوجه العالمي القائم على حصول المؤسسات التعليمية على شهادات

#### حدود الدراسة:

##### ١- الحدود الموضوعية (البعد الموضوعي):

تمثلت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في دراسة مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن، وكيفية استخدامهما في عملية التقويم المؤسسي داخل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

##### ٢- الحدود المكانية (البعد المكاني):

تمثلت الحدود المكانية للدراسة الحالية في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

##### ٣- الحدود البشرية (البعد البشري):

تمثلت الحدود البشرية للدراسة الحالية في رؤساء الأقسام العلمية في الكليات التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال العام الجامعي ١٤٣٣ - ١٤٣٤هـ.

##### ٤- الحدود الزمانية (البعد الزمني):

تمثلت الحدود الزمانية للدراسة الحالية في المدة التي أجريت فيها هذه الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٣٣ - ١٤٣٤هـ.

#### مصطلحات الدراسة:

##### ١- مفهوم المقارنة المرجعية Benchmarking Approach:

ويترجمها بعض الدارسين إلى القياس المقارن، أو المقارنة المرجعية وهي الأفضل، وتعرف بأنها "عملية منظمة لقياس ومقارنة عمليات عمل المنظمة بأخرى ذات أداء متميز في المجال نفسه، من خلال التركيز الخارجي على الأنشطة الداخلية والوظائف والعمليات (Joffery, A., 1997) .

ويعرفها المركز الأمريكي للجودة والإنتاجية (APQC) بأنها "عملية قياس منتظمة ومستمرة لمقارنة وقياس أداء منظمة ما بأداء المنظمات الرائدة في أي مكان في العالم، بهدف التعرف على أساليب العمل، والحصول على معلومات يمكن أن تساعد المنظمة في اتخاذ ما تراه من إجراءات لتحسين أدائها (أحمد محمد غنيم، ٢٠٠٤). وتستخدم المقارنة المرجعية في تقييم جانب أو جوانب الأداء في منظمة ما، ثم البحث عن نموذج أو قيمة مرجعية Benchmarking متميزة وأفضل أسلوب للعمل Best Practice يتوافر داخل المنظمة أو في منظمة

٦- ما التصور المقترح للتقويم المؤسسي من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن؟

#### أهداف الدراسة:

##### تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي :

١- التعرف على واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢- التعرف على متطلبات تطبيق جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمنهجية التقويم المؤسسي القائمة على القياس المرجعي والأداء المتوازن.

٣- التعرف على مبررات استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن في التقويم المؤسسي داخل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤- التعرف على معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم (الدرجة العلمية، نوع الكلية).

٦- التوصل إلى تصور مقترح يعتمد على استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن للتقويم المؤسسي داخل الجامعة.

#### أهمية الدراسة:

الأهمية التطبيقية: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تقديم تصور مقترح للمسؤولين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وهو تقويم أداء الجامعة باستخدام مدخلي قياس الأداء المتوازن والقياس المرجعي.

وتقدم للمسؤولين بالجامعة مبررات ومتطلبات تطبيق جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمنهجية التقويم المؤسسي القائمة على القياس المرجعي والأداء المتوازن من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية بالكليات التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الأهمية النظرية: تتمثل في تقديم إطار نظري للتقويم المؤسسي ومدخل قياس الأداء المتوازن، والقياس المرجعي، ما سيمثل إضافة إلى المكتبة التربوية.

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ... أخرى، والتعرف على أسباب هذه الفجوة، ثم إدخال التغييرات الضرورية على الأنشطة والعمليات محل الدراسة. (عبدالوهاب، ٢٠٠٥).

٣- التقويم المؤسسي Institutional Evaluation: يُعد التقويم هو العملية التي تشتمل على تحديد الأهداف، وتوضيح الخطط، وإصدار الأحكام على الأدلة ومراقبة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام، ويعرف التقويم الجامعي بأنه "عملية منظمة فيها إصدار حكم على منظومة تدريس أو أحد مكوناتها أو عناصرها؛ بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل، أو على بعض مكوناتها أو عناصرها بما يحقق الأهداف" (زيتون، ١٩٩٩، ص. ٤٧٧).

والتعريف الإجرائي للتقويم المؤسسي الذي ستعتمد عليه الدراسة الحالية هو "العملية التي تعتمد الجامعة على القيام بها بشكل مستمر، وبصورة متكاملة ومرتنة بين أبعاد العمل المختلفة، لمعرفة مدى تحقق الغايات والأهداف التي تساعد على تحقق رؤيتها ورسالتها واستراتيجيات العمل بها".

## الإطار النظري

### المقدمة:

تعتمد جميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية بشكل رئيس على المقاييس المالية لقياس أدائها وتقييمه؛ إلا أنها تعد أساليب غير مناسبة لتبني بمفردها الأداة التي تعتمد عليها المؤسسات في قياس الأداء وتقييمه؛ لأنها لا تترجم استراتيجية المؤسسات والخطط المرسومة للإدارة والعاملين، و تمثل انعكاساً لنتائج تاريخية تتعلق بالأداء في الماضي، ولا ترتبط بالأداء الاستراتيجي طويل الأجل، إضافة إلى أنها لا توضح الأصول غير الملموسة التي تصوغ القيمة الفعلية للمؤسسة مثل (خبرات الإدارة، وعلاقات العملاء، ومهارات العاملين) ما يجعلها غير قادرة على توضيح الموقف التنافسي للمؤسسة (Ghobadian, & Ashworth, 1994, Ittner, & Larcker, 2000, Lipe, & salterio 1998)، وتحتاج المؤسسات التعليمية -الجامعات- إلى توافر مقاييس تقوم على النظرة المنظومية المتكاملة للعمل داخل المؤسسة، التي تعبر عن مجموعة من الأنشطة المصممة لتمكين الإدارة من التعرف على أداء النظام المؤسسي لتوفير المعلومات اللازمة لدعم اتخاذ القرار؛ إذ يرتبط

التعريف الإجرائي لمدخل القياس المرجعي الذي ستعتمد عليه الدراسة الحالية "هو القيام بالتعرف ودراسة وتحليل كيفية تنفيذ مؤسسات التعليم العالي المتميزة عالمياً، والمحققة لمعايير الاعتماد الدولية بعملية التقويم المؤسسي بداخلها، للتوصل لمنهجية يتم من خلالها التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

### ٢- مدخل قياس الأداء المتوازن Balanced Scorecard:

قدم دافيد ب. نورتن وروبرت س. كابلان David B. Kaplan & Robert S. Norton عام ١٩٩٢م مدخل قياس الأداء المتوازن (BSC) وهو "عبارة عن استخدام مجموعة من المقاييس تسمح بتكوين نظرة كلية وشاملة عن أداء العمل، وقد بدأ استخدامها في البداية لبناء "مقاييس مُتممة للمقاييس المالية التقليدية تعتمد على معايير تقيس الأداء من ثلاثة أبعاد إضافية" (Kaplan & Norton, 1996, P.75)، فهو "عبارة عن مجموعة من المقاييس المالية والإدارية تتعلق بالعوامل الأساسية التي تحقق نجاح المنظمة، ويعتمد على أبعاد أساسية هي: البعد المالي والبعد العملي والبعد العمليات الداخلي والبعد التعليم والنمو (البرادعي، ٢٠٠٨، ص ٤٩، ٥٠).

ويعد وسيلة لتحديد أهداف دورية (سنوية مثلاً) للمؤسسة، بحيث لا يطنخ جانب واحد على هذه الأهداف، فغالباً يتم الاهتمام بالأهداف المادية الخاصة بالعام أو الأعوام القادمة، ما يؤدي إلى نتيجة سيئة على المدى البعيد، ليس ذلك بسبب ضعف أهمية الأهداف المادية؛ ولكن لوجود أشياء أخرى يجب الاهتمام بها، فيجب أن تحافظ المؤسسة على تميزها فيما تقوم به، وتحاول إرضاء العملاء، وتحاول تطوير نفسها، وإلا سوف تفاجأ بأنها غير قادرة على المنافسة على المدى البعيد (المهايني، ٢٠٠٨، ص. ١).

والتعريف الإجرائي لمدخل قياس الأداء المتوازن الذي ستعتمد عليه الدراسة الحالية "مدخل يعتمد على مجموعة من المقاييس والمؤشرات الواضحة التي تستخدم بشكل مستمر لتقويم مستوى أداء العمل، الذي يرتبط بشكل مباشر باستراتيجية عمل المؤسسة، فيجعله منهج العمل الذي يتم من خلاله

Objectives والغايات وGoals الأهداف (KPA)، التي تتضمن الأهداف ومجالات التحسن الاستراتيجي Strategic Leverage Areas؛ إذ تمثل مقاييس الأداء التعبير عن ماهية نظم المؤسسة، سواء الحالية أم الماضية (الشقاوي، ٢٠٠١، ص٥٥).

لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بتوظيف أساليب متنوعة ومختلفة في نظام قياس الأداء وتقويمه داخل المؤسسات الجامعية، وعلى الرغم من صعوبة ذلك؛ إلا أن الخدمات التي تقدمها الجامعات لا تعتمد على معايير كمية، بل تقدم منتجات غير ملموسة، ما يجعل قياس وتقويم هذه الخدمات أمراً صعباً وغير دقيق، إضافة إلى صعوبة تحديد درجة العلاقة بين هذه الخدمات ونتائجها، فالمؤسسات الجامعية لا تحتاج فقط إلى التعرف على نسبة مخرجات نشاط ما إلى مدخلاته، إنما تحتاج إلى التعرف على كفاءتها الإنتاجية عند القياس والتقويم، وهي الاستخدام الأمثل للمدخلات للحصول على أفضل قدر ممكن من المخرجات (Hardiman and M. Mulreany, 1991, p.112)، أو أنها مستوى استخدام الموارد (المدخلات) في تحقيق إنتاج السلع والخدمات (المخرجات) في ظل عوامل البيئة المحيطة (العزاز، ٢٠٠٠، ص٣٦).

يتضح مما سبق تنوع الأساليب والمدخل التي يمكن استخدامها لتنفيذ عملية التقويم المؤسسي داخل الجامعات؛ فحينما يتم الاعتماد على أساليب متنوعة ومختلفة، تتمكن المؤسسة من تقويم جميع أبعاد العمل بها، إضافة إلى قدرتها على اختيار أكثر الوسائل التي تناسبه، إضافة إلى إمكان الجمع بين وسائل عدة لتقويم العمل، والتقويم لكل المهام والوظائف التي يتم القيام بها داخل المؤسسة.

مراحل عملية تقويم التقويم المؤسسي داخل الجامعة:

يحتاج التقويم المؤسسي إلى إتباع خطوات عدة تساعد الجامعة على تنفيذ عملية التقويم المؤسسي بشكل جيد، وتوضح هذه الخطوات فيما يأتي:

- ١- تحديد النشاط المراد تقويمه: تُحدّد الأنشطة والعمليات والنتائج المتحققة من التنفيذ الفعلي للاستراتيجيات والسياسات والخطط والبرامج المطلوب متابعتها وتقويمها (الترجمان، وحنان عبداللطيف، ٢٠٠٥، ص ١٣٥ - ١٣٦).
- ٢- وضع معايير الأداء: انطلاقاً من رسالة المؤسسة وأهدافها وغاياتها توضع معايير للأداء لاستخدامها في قياس الأداء،

الأداء عادة بالمخرجات والنتائج، فنظام قياس الأداء يمكن التعبير عنه بأنه دراسة وفهم أداء المؤسسة لاتخاذ قرارات تؤدي إلى أداء العمل بشكل أفضل (Asian Productivity Organization, 2001, p. 4-12). لذا، فالاهتمام بتقويم الأداء أصبح من العوامل الأساسية المؤثرة في تنفيذ العمل ونجاحه.

أولاً: التقويم المؤسسي للجامعات:

إن التقويم المؤسسي للجامعات يتعلق بدراسة العمل والتعرف عليه بوصفه منظومة كاملة، وتقويم أداء الجامعات المؤسسي يرتبط بتقديم المؤسسة للأدلة والمؤشرات الكافية عن عملياتها وتخطيطها المستقبلي الجديد لأنشطتها وتوجهاتها، ويمكن أن يتخذ التقويم المؤسسي أشكالاً متعددة، ويمكن أن تتنوع طرقه وأساليبه بين الحوار والتفاعل المنفتح، واستخدام كثير من أدوات جمع البيانات وتحليلها.

أساليب وأدوات تقويم التقويم المؤسسي للجامعات:

تتعدد مداخل القياس والتقويم داخل المؤسسات الخدمية - ومنها المؤسسات التعليمية - فتتضمن: مدخل قياس الجهد المبذول الذي يعكس قياس مقدار الموارد المالية وغير المالية التي تتطلبها البرامج والأنشطة التي تتم داخل المؤسسة ليتم تنفيذها، ومدخل قياس الإنجازات الذي ينقسم إلى نوعين هما: مقاييس المخرجات Output وكمية الخدمات المقدمة، ومقاييس النتائج Outcome وهي آراء العملاء حول نتائج البرامج والخدمات المقدمة، ومدخل قياس ربط الجهد بالإنجازات الذي يقوم بقياس الموارد المستخدمة أو التكاليف لكل وحدة من المخرجات، فهو يوضح العلاقة بين التكاليف والنتائج (Governmental Accounting standard Board, 1994, pp. 6-9)، أي يتم حساب العائد الذي سيتم الحصول عليه مقابل الجهد المبذول (مثال ذلك العائد من الدورات التدريبية المقدمة للعاملين بالمؤسسة)، ونظام تقويم الأداء الجيد هو الذي يحقق الارتباط بين المخرجات والمدخلات؛ بحيث يعمل على العملية ككل التي تتضمن الحصول على البيانات وتحويلها إلى معلومات وتحديد التأثيرات لمعرفة الأسباب الكامنة، لتقوم في النهاية بعكس استراتيجية المؤسسة بما تتضمنه من خطط ومدخلات وأفراد وموارد... إلخ، أي إنها تعمل على توضيح جميع مجالات العمل الرئيسة "Key Performance Areas"

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

وقوعها ، ومن ثم معالجتها لتحسين أدائها، ويمكن توظيف منهجية كل من مدخل القياس المرجعي ومدخل الأداء المتوازن ليساعدا المؤسسة على بلوغ هذا الهدف، ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يأتي:

ثانياً: "القياس المرجعي بوصفه مدخلاً للتقويم المؤسسي للجامعات:

بدأ تاريخ هذا المدخل في خمسينيات القرن الماضي عندما قامت اليابان بزيارة لكثير من المنظمات الغربية، واستطاعوا استيعاب ما نقلوه من الغرب من خلال مجموعة ضخمة من التعاقدات للحصول على حق المعرفة، مع مراعاة اختيار ما يناسبهم ويتواءم مع ظروفهم (أفندي، ٢٠٠١ ص١٤٧)، وبعد ذلك في الثمانينات قامت الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام هذا المدخل عندما واجهت الشركات الأمريكية تحديات تسويقية قوية من المنافسين الأجانب، إذ إن منتجاتها لم تكن بالجودة المطلوبة، منذ ذلك الحين بدأت تلك الشركات في النظر بشكل مباشر في طرق وممارسات وعمليات ومنتجات منافسيهم لتحسين منتجاتهم أو للتفوق عليهم (Weisendanger, 1993, pp. 200-211)، وأصبح "القياس بالغير" اليوم جزءاً متأسلاً بعمليات التشغيل أو العمل للمنظمات البارزة في كثير من الصناعات الإنتاجية والخدمية (Haserot, 1993, pp. 81- 83)، فالقياس المرجعي يساعد الجامعات على النهوض بعملياتها وبأدائها المؤسسي من خلال التعرف على المؤسسات الجامعية العالمية ودراساتها وفهم عوامل النجاح الحرجة التي ساعدتها على تحقيق التميز الأكاديمي، وبعد الدراسة يمكن للجامعات وضع خطة في ضوء مواردها وإمكاناتها لتساعدها على بلوغ أهدافها المنشودة، وفيما يأتي توضيح لهذا المدخل:

مفهوم مدخل القياس المرجعي:

يعرف القياس المرجعي بأنه "عملية قيام مؤسسة بقياس ومقارنة عمليات عمل المؤسسة بأخرى ذات أداء متميز في المجال نفسه من خلال التركيز الخارجي على الأنشطة الداخلية والوظائف والعمليات (Joffrey A., 1997, p.3)، ويعرفه ليستون Leston بأنه "أداة مستخدمة لتحسين المنتجات والخدمات أو عمليات الإدارة عن طريق الاسترشاد بأفضل

والمعايير هي المستوى المحدد من قبل الإدارة بوصفه نموذجاً لتقويم الأداء، وتستخدم نقاطاً يمكن أن يقارن بها الأداء الفعلي، وتوجد شروط عدة يجب توافرها في المعايير الجيدة التي من خلال استخدامها يمكن الحكم على الأداء، وهي تتضمن ما يأتي (الغالي، و إدريس، ٢٠٠٧، ص ص ٤٨٧- ٤٨٨): الواقعية، والارتباط بالنشاط، والدقة، والمرونة، وعدم المغالاة في عدد المعايير، والموثوقية، وأن يكون علمياً.

٣- قياس الأداء: بعد تحديد المعايير التي سيتم بها قياس الأهداف تأتي مرحلة قياس الأداء، وجوهر خطوة القياس في عملية جمع المعلومات التي تمثل الأداء الفعلي للنشاط أو للأفراد، وقياس الأداء الفعلي لا بد أن يشتمل على كلا الجانبين الكمي والنوعي (الغالي، إدريس، ٢٠٠٧، ص ٤٨٧).

٤- مقارنة الأداء الفعلي بالمعايير الموضوعية (تقييم الأداء الحالي): وفي هذه الخطوة يتم مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المرغوب ، لتحديد ما إذا كان هناك تطابق بينهما أم أن هناك اختلافاً، وهل هذا الاختلاف مقبول أم غير مقبول (تركمان، حنان عبداللطيف، ٢٠٠٥، ص ١٣٧).

٥- اتخاذ الإجراءات التصحيحية: تمثل هذه المرحلة الخطوة الأخيرة في عملية التقويم المؤسسي، حيث نصل إلى خيارين هما: تطابق الأداء الفعلي مع الأداء المخطط له، أو وجود انحراف عن الأداء المخطط له، وفي هذه الحالة لا بد من اتخاذ الإجراءات التصحيحية (Philip, 2000, p. 143).

ويتضح من العرض السابق أن خطوات التقويم المؤسسي داخل الجامعة تتطلب التعرف على الأنشطة والأعمال التي تقوم بها الجامعة بوضوح ، لتحديد ما يتم قياسه بدقة وبوضوح، يلي ذلك القيام بوضع معايير الأداء التي ستحدد الوضع الأمثل الذي ينبغي للمؤسسة الوصول له لتحقيق رسالتها، وبالطبع فإن هذه المعايير الجيدة ستساعد الجامعة على تقويم أدائها الحالي مع مراعاة اختيار المعايير الواقعية ، وعدم تعددها وكثرتها عن الحد المعتاد، ثم يلي ذلك القيام بقياس الأداء الحالي للجامعة ومقارنتها بالوضع الأمثل؛ ومن ثم التعرف على فجوات الأداء، وهي نقطة انطلاق المؤسسة نحو اتخاذ الإجراءات التصحيحية لتقويم أدائها ، وتحسين أوضاعها، ومن ثم تحتاج الجامعة إلى القيام بعملية التقويم المؤسسي بشكل دائم ومستمر، ما يساعدها على التعرف على الأخطاء فور

## ٢- المقارنة المرجعية الخارجية External Competitive

### : Benchmarking

تتم من خلال إجراء مقارنة بين منطمتين أو أكثر لتحديد نقاط الضعف والثغرات الموجودة في نظامها، وفي عملياتها واقتراح الوسائل للقضاء عليها، والاستفادة من معلومات المقارنة في عمليات التخطيط ورسم الاستراتيجية (عبدالمحسن، ٢٠٠٤، ص ٣٦-٣٩).

## ٣- المقارنة المرجعية العامة General Benchmarking :

تتم من خلال تحديد أفضل الممارسات العامة والمقارنة بها والتعلم منها، ويساعد هذا النوع على مواجهة مشكلات المقارنة بين المنافسين، ويركز على مقارنة الاستراتيجية، وتنظيم العمليات، والممارسات التنظيمية، وأساليب الأداء ومستوياتها (السلمي، ٢٠٠٦، ص ١٢٧-١٢٩).

## ٤- المقارنة التنافسية Competitive Benchmarking :

يتم هذا النوع بإجراء المقارنة ليس فقط في هيكل الخدمة، ولكن من ناحية فهم الطرق الخاصة بالمنافسين والاستراتيجيات التي يتبعونها للمحافظة على أوضاع المنافسة، وتسمى أيضاً بمقارنة البيانات Data Benchmarking، وفي غالب الأحوال تتم من خلال طرف ثالث مثل المكاتب الاستشارية للجودة، للحفاظ على سرية المعلومات المتبادلة (السلمي، ٢٠٠٦، ص ١٢٧-١٢٩).

## ٥- المقارنة المرجعية التشغيلية Benchmarking

### :Operational

يركز هذا النوع على الأنشطة الحيوية، وبين الوظائف أو العمليات الإدارية ذات الطبيعة الواحدة، ويعد هذا النوع من الأنواع التي تحتاج إلى التخطيط الاستراتيجي، بحيث يتم إدخاله ضمن الأهداف طويلة الأجل للمنظمة التي تتيح فرص التعلم، من خلال التغيير الكامل في ثقافة المؤسسة التقليدية وتوجيهها نحو ثقافة التعلم والابتكار (Dale, 2004, pp. 121- 123).

## ٦- المقارنة المرجعية الاستراتيجية Strategic

### : Benchmarking

تركز على دراسة الاستراتيجيات طويلة الأجل والمداخل العامة التي أدت إلى نجاح المنظمات الأخرى، وأدت إلى تغيير أنشطة ومجالات العمل، ومع أن هذه النوعية تتسم بصعوبة التنفيذ

التطبيقات في شركات ومنظمات نموذجية لتحديد المستويات الإنتاجية، وكيفية تحقيقها من أجل زيادة رضا العميل أو طرف آخر" (Leston, 1996, p. 156)، ويعرفه المركز الأمريكي للجودة والإنتاجية APQC بأنه "عملية قياس منتظمة ومستمرة لمقارنة وقياس أداء مؤسسة ما بأداء المنظمات الرائدة في أي مكان في العالم، بهدف التعرف على أساليب العمل، والحصول على معلومات يمكن أن تساعد المؤسسة على اتخاذ ما تراه من إجراءات لتحسين أدائها" (غنييم، ٢٠٠٤: ص ٤٣٢)، ويستخدم القياس المرجعي في تقييم جانب أو جوانب الأداء في مؤسسة ما، ثم البحث عن نموذج أو قيمة مرجعية Benchmarking متميزة وأفضل أسلوب للعمل Best Practice يتوافر داخل المؤسسة أو في مؤسسة أخرى، والتعرف على أسباب هذه الفجوة، ثم إدخال التغييرات الضرورية على الأنشطة والعمليات محل الدراسة (عبدالوهاب، ٢٠٠٥: ص ٤).

لذا، فهو مدخل يعتمد على فهم وقياس ودراسة مستوى الجودة بمؤسساتنا، مقارنة بالمؤسسات الرائدة في المجال نفسه، ومن ثم اكتشاف ودراسة وتعلم كيفية الوصول للأفضل لهذا المستوى المتفوق والتميز، وأخيراً تبني أو تعديل الممارسات والأساليب بعد إضافة قيمة إليها، ويُعد مدخل القياس المرجعي المقارن أحد المدخلات الإدارية المعاصرة التي تنتمي إلى مجال التحسين المستمر، إذ يعدّ عملية تعلم فيما بين المنظمات، فالمؤسسة تتعلم وتأخذ الدرس من غيرها، وترجمه إلى آليات تطبيقية في إطار البيئة والثقافة الخاصة بالمؤسسة بما يساعد على التحسين المستمر.

### أنواع القياس المرجعي:

تشير الكتابات والدراسات العلمية إلى وجود أنواع أساسية عدة للقياس المرجعي، يمكن توضيحها فيما يأتي: Wober, K., 2002 & Hudson, P. 1997 & Fuchs, M. & Weiermair, (K., 2004)

## ١- المقارنة المرجعية الداخلية Internal Benchmarking

تعمل هذه المقارنات على تحقيق التناسق والاستقرار داخل المنظمة، وذلك فيما يتعلق بخطوات وإجراءات سير العمل فيها، وتساعد على التعلم الجماعي واكتساب المعرفة لقطاعات المؤسسة المختلفة (هيلين وهنجر، ٢٠٠٦، ص ١١٩-١٢١).

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

فنية عدة مثل الرسومات البيانية وخرائط التدفق، ومخطط السبب والنتيجة في فهم الأداء الحالي.

**٣- التخطيط:** وفيها يتم تحديد ما سيتم مقارنته مرجعياً (سواء أكانت عمليات أم مدخلات أم مخرجات) وتحديد بمن أو بماذا سيتم المقارنة، سواء أكانت معايير مرجعية أم أداء مؤسسة، بغض النظر عن مكانها أو من يعمل فيها، أو طرق جمع البيانات المطلوب الحصول عليها.

**٤- دراسة الآخرين:** ويتم ذلك بهدف وصف كيفية ممارسة أفضل العمليات، ونتائج هذه الممارسات القابلة للقياس، ويتم دراسة الآخرين من خلال أساليب فنية مثل الاستبانة، والزيارات الميدانية، والمجموعات المركزية التي تتكون من شركاء في عملية القياس المرجعي، وتوجد مجموعة تساؤلات تساعد على دراسة الآخرين مثل: لماذا المؤسسة الأخرى أفضل مما نحن عليه؟ وما مدى الأفضلية؟ وما أفضل الممارسات التي يتم استخدامها الآن أو يمكن توقعها؟ وكيف يمكن تكيف ممارستهم للاستخدام في منظمنا؟

**٥- التعلّم من البيانات:** يشمل التعلّم من البيانات التي يتم جمعها من دراسة القياس المرجعي على الإجابة عن سلسلة أسئلة مثل: ما الفجوة بين أداء المؤسسة وأداء أفضل المنظمات؟ وما مقدار حجمها؟ ولماذا توجد هذه الفجوة؟ ما الشيء الذي تفعله أفضل المنظمات على نحو مختلف بحيث تصبح هي الأفضل؟

**٦- استخدام النتائج:** عندما تكتشف دراسة القياس المرجعي عن فجوة سالبة في الأداء، يكون الهدف هو تغيير العملية لسد الفجوة، وترجمة نتائج القياس المقارن إلى أهداف وغايات لتحسين الأداء وتطويره.

ومن ثم يمكن للمؤسسات الجامعية استخدام مدخل القياس المرجعي للقيام بدراسة الأساليب والطرق والمداخل التي استخدمتها الجامعات العالمية المتميزة، للوصول إلى مستويات أداء مرتفعة، وتبادل المعلومات والخبرات معها، واختيار الأساليب المناسبة لها والعمل في ضوءها، فالمدخل يسهل تطبيقه داخل الجامعات، خاصة لتوافر الجامعات العالمية الناجحة التي استطاعت أن تصل لمستويات أكاديمية مرتفعة، إضافة إلى ضرورة الأخذ بتطبيق مدخل القياس المرجعي عند

وطول الوقت الذي تستغرقه، فإنه يترتب عليها إحداث نقلة كبيرة في مجال التركيز الكلي للمنظمة (السلمي، ٢٠٠٦، ص ٩٧-٩٩).

وتكمن أهمية القياس المرجعي المقارن في أنه يساعد الجامعة على الكشف عن فجوات الأداء عند القيام بمقارنتها مع جامعات أخرى، وتحديد مجالات التحسين المطلوبة بسرعة أكبر، ويؤدي إلى تعزيز الأداء الجماعي؛ لأنه يعتمد على توظيف مقاييس الإنتاجية والكفاءة والفعالية التي تتطلب مشاركة الجميع. وفيما يأتي توضيح لمراحل وخطوات القياس المرجعي:

مراحل القياس المرجعي وخطواته :

يعتمد مدخل القياس المرجعي المقارن على دائرة "P-D-C-A" التي قدمها (إدوارد ديمينج) إذ يتم تحديد العملية Plan ثم تجميع البيانات عن العمليات المشابهة لها لدى الآخرين Do ثم تحليل الفجوة في الأداء Check وتنتهي الدورة بتطبيق الحلول Act التي تسد الفجوات. (Deming, 1986).

وتعمل المؤسسات التي تقوم بعملية القياس المرجعي على تكييف عملياتها، للتوافق بشكل أفضل مع احتياجاتها وثقافتها، وعلى الرغم من أن عدد الخطوات بالنسبة إلى عملية القياس المرجعي قد تتباين من مؤسسة إلى أخرى، ويمكن أن تتم عملية المقارنة المرجعية من خلال الخطوات الست الآتية (ديبل بستر فيلد وآخرون: ٢٠٠٤: ص ٢١٣-٣٢٢):

**١- تحديد ما يجب قياسه مرجعياً:** عند تحديد ما يجب قياسه مرجعياً، فإنه من الأفضل البدء بالتفكير في المهمة وعوامل النجاح الحرجة، وتحليل العمليات، ويعدّ تحليل "باريتو" أسلوباً فنياً مفيداً لتقرير ما هي العمليات المطلوب تحليلها؟، والبدء بالمخرجات وتتبعها حتى المدخلات، وتعدّ الرسومات البيانية التي توضح العلاقة بين الأسباب والتأثيرات أداة ممتازة لتتبع المخرجات، وصولاً إلى المدخلات، وفحص العوامل التي تؤثر في العملية.

**٢- فهم الأداء الحالي:** لمقارنة ممارسات المؤسسة مع المقاييس المرجعية الخارجية، فإنه من الضروري فهم وتوثيق عمليات المؤسسة تماماً، ويساعد في ذلك استخدام أساليب

من التركيز على النتائج فقط، ما يحقق التوازن بين المقاييس التشغيلية والمقاييس الاستراتيجية (عبدالرحيم محمد، ٢٠٠٧: ص ٥)، ويعتمد القياس المتوازن على قياس عناصر الأداء وتحليلها واستخلاص النتائج التي ترتبط بكل عنصر من العناصر التي تحقق الأداء المتوازن، ثم اتخاذ القرارات المناسبة التي تساهم في تطوير جودة الأداء وتحقيق الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة. (إبراهيم، ٢٠٠٥: ص ٢٢٧)، فالميزة الرئيسية في قياس الأداء المتوازن هي أنه يرى أن النتائج المالية وحدها لا تتمكن من تقديم أنشطة تحقق القيمة. (Kaplan, R. S. & Norton, D. P., 2001: pp. 73-78)، فتعدّ المقاييس المالية مقاييس ممتدة، ومن ثم ليست فعّالة في التعرف على الموجهات أو الأنشطة التي تؤثر على النتائج المالية، وأصبح من الضروري على المؤسسات التي تستخدم مقاييس مالية أن تقوم بتطوير مجموعة كاملة من المقاييس الإضافية لاستخدامها بوصفها مؤشرات واضحة، تتضمن أربعة أبعاد متكاملة تعتمد على المرونة، وترتكز حول استراتيجية المؤسسة؛ بحيث تختلف بؤرة الاهتمام وفقاً لطبيعة عمل المؤسسة، وتتضمن:

١- **بُعد التعلم والنمو:** يعكس هذا البُعد مدى استمرارية التحسين والتجديد في المؤسسة على المدى الطويل والاستجابة السريعة للتغيرات البيئية؛ إذ تركز المقاييس والمؤشرات المستخدمة في هذا البُعد على عمليات البحث والتطوير ومعرفة متطلبات العملاء واحتياجاتهم، ويعتمد هذا البُعد بشكل رئيس على قدرات ومهارات العاملين على الإبداع والتطوير والابتكار إضافة إلى تقنيات إنتاج مستحدثة وتقنية متطورة ذات كفاءة عالية، بهدف التوصل إلى ابتكارات متجددة لتحسين الجودة وزيادة الإنتاجية والحدّ من معدلات العيوب، ويتطلب تحقيق ذلك توجيه اهتمام أكبر لتعليم وتدريب العاملين، وزيادة مشاركتهم للقيام بمهام مختلفة ومتكاملة، بما يحقق مرونة أكبر في الإنتاج وتحسين الجودة وخفض التكلفة، ومن ثم تحسين الموقف التنافسي للمؤسسة (C. D. Ittner & D. F. Larcker, 1998: pp. 205- 239)، ويُعد الأفراد هم رأس المال البشري للمؤسسة؛ لأن قدراتهم على الإبداع والابتكار تؤدي إلى تحسين جودة وكفاءة العمليات الداخلية، التي تساهم بدورها في تحسين المنتجات والخدمات المقدمة،

العمل على تحسين الوضع الحالي للجامعة؛ بحيث يتم مقارنة أدائها مع تلك الجامعات التي استطاعت تحقيق معايير الجودة العالمية ومعايير الأداء المتميز، ما يساعدها على تحقيق الاعتماد المؤسسي والأكاديمي على المستوى المحلي والعالمي، مع ضرورة تحديد مداخل تمكّن المؤسسة من القياس المستمر لأدائها من خلال الاعتماد على المعايير والمؤشرات، الذي يتمثل بوضوح في مدخل الأداء المتوازن الذي يُعد أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تعتمد على قياس الأداء المؤسسي، وتقييمه من خلال المؤشرات الكمية التي تمكّن من تقييم العمل بدقة وتقييم الأداء بالطريقة المناسبة، وسيتم توضيح لهذا المدخل من خلال ما يأتي إذ سيتم عرض وتوضيح لمدخل الأداء المتوازن بوصفه مدخلاً للتقويم المؤسسي للجامعات.

ثالثاً: "الأداء المتوازن بوصفه مدخلاً للتقويم المؤسسي للجامعات": يوضح العرض الآتي مدخل قياس الأداء المتوازن وكيفية استخدامه في التقويم المؤسسي؛ إذ سيتم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية:

مفهوم مدخل الأداء المتوازن:

يُعد مدخل الأداء المتوازن **Balanced Scorecard Approach** الذي قدمه كابلان ونورتون عام ١٩٩٢ (Kaplan and Norton, 1992) من المداخل الإدارية الحديثة التي تهدف إلى تقويم العمل بالمؤسسة بالاعتماد على قياس مؤشرات الأداء؛ إذ وجد أن القرارات الإدارية العليا لا بد أن تعتمد على أهداف واضحة وتركيز الاهتمام بالأداء على المجالات الحيوية بالمؤسسة، فهو عبارة عن مجموعة من الترتيبات التي تقوم بها الإدارة العليا لتساهم في توضيح رؤية شاملة للعمل، تتضمن التدابير المالية ونتائج الإجراءات التي أُخذت بالفعل (Kaplan, R., & Norton, D., 1992: pp. 70-79)، ويعد سبيلاً للوصول إلى الأداء المتميز الداعم للتفكير الاستراتيجي؛ إذ يقوم بتعزيز وتوفير الإطار العام لعملية قياس الأداء لأعمال وإجراءات المؤسسات، ويمثل نموذج لوصف غايات المؤسسة وإنجازاتها (Sofie, R., 2004).

ويعد مدخل الأداء المتوازن أداة استراتيجية وليس أداة رقابية، إذ إنها أداة تساعد الإدارة العليا على النظر إلى المستقبل والحد



عبد العزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

فصعوبة العمل الجامعي في الأساس تكمن في طبيعة العملاء؛ لأنها تستهدف أعداد الأفراد وتشكيلهم علمياً وفكرياً، مع تدعيم قيمهم وأخلاقهم الذي يعد أمراً غاية في الصعوبة ، لأن من يقوم بذلك هم أيضاً أفراد -عملاء داخليون- ينبغي الاهتمام بتحقيق رضائهم ليحققوا رضا العملاء الخارجيين، ويتضح ذلك فيما يأتي في البعد الخاص بالعميل.

٣- البعد الخاص بالعميل: توجه المؤسسات الناجحة اهتماماً كبيراً للمحافظة على عملائها الحاليين، وتبحث باستمرار عن الطرق والمداخل الحديثة التي تمكنها من جذب عدد من العملاء الجدد، فهي تعدّ من الدعائم الأساسية التي تساعد على استمرار المؤسسة وبقائها للحصول على رضا العملاء والوفاء باحتياجاتهم، وكسب ثقتهم من خلال التنوّع في الخدمات المقدمة، والتجديد والابتكار، وقد ازداد وعي العملاء ومعرفتهم، وذلك نتيجة للعوامل التنافسية، وديناميكية المجتمعات وتغيُّرها بشكل مستمر، ما جعله يسعى الآن للحصول على الأفضل في الجودة، والأسرع في تلبية احتياجاته، والمؤسسات الجامعية ينبغي أن تهتم بالعمل على تحقيق رضا كل من العملاء الداخليين وهم (العاملون داخل الجامعة والمساهمون)، وأما العملاء الخارجيون هم (الطلاب، وأولياء أمورهم، والمعنيون).

٤- البعد المالي: هو ذلك البعد الذي يهدف إلى وضع مقاييس داخلية وخارجية لتحديد مدى مساهمة الاستراتيجية وتطبيقاتها في تحقيق التحسّن المالي، ويرتبط بالمؤشرات والمقاييس المتعلقة بالأرباح والخسائر والموارد المالية، فهذا البعد يركز على مجال الأداء المالي لقياس الأداء في الأجل القصير، وإظهار نتائج الأفعال والقرارات التي تم اتخاذها بالفعل؛ وليس على مسببات ومحركات هذه النتائج، باعتبار أن المقاييس المالية المستخدمة تعتمد على قياس الربحية والنمو والقيمة المضافة للمساهمين في الأجل القصير (J. Brignall & S. Modell, 1998:pp. 71- 94).

وتهتم المؤسسات التي تقوم بتطبيق مدخل قياس الأداء المتوازن بالاعتماد على تطبيق الإدارة الاستراتيجية التي تهتم بتوظيف الاستراتيجيات التي تحقق لها رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية، ويعتمد تطبيق مدخل قياس الأداء المتوازن على تصميم بطاقة الأداء المتوازن التي تراعي التحليل

وجذب المزيد من العملاء الجدد الذين يدعمون في النهاية زيادة إيرادات المؤسسة وتدقيقها النقدية ، وارتفاع معدلات الأرباح بها.

ويعد التحسّن في هذا البعد عاملاً رئيساً في تنمية مهارات الأفراد والعاملين داخل المؤسسة، وإن المقاييس المقترحة تساعد على التعرف على طبيعة الأفراد الذين ينبغي أن يعملوا بالجامعة، وتحديد القدرات والمهارات التي ينبغي تنميتها بهم، لكي يقوموا بتنفيذ عمليات العمل بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، ويمكن ذلك من تقديم خدمات جديدة ومتنوعة، وزيادة صقل الأبحاث العلمية التي يقوم بها الأفراد الذين ينتمون للجامعة، ومساهمتها في تحسّن البحث العلمي على المستوى المحلي والعالمي.

٢- بُعد العمليات الداخلية: يتم قياس العمليات التشغيلية الداخلية للتعرف على مسببات التكلفة التي تعكس كيفية قيام المؤسسة بترجمة وتحويل المدخلات إلى مخرجات ذات قيمة للعملاء، ويمكن في هذا الأمر الاهتمام بأمرين هما: إعادة صياغة هيكل العمليات التشغيلية؛ بحيث يتم تحديد العمليات التي ينبغي التفوق فيها لتحقيق التطوير والنجاح، إضافة إلى ضرورة البحث عن العمليات والأنشطة المهمة لضمان استمرار عمل المؤسسة وتفوقها، وتتضمن مقاييس العمليات التشغيلية: مستويات الجودة، ومدة الاستجابة، والتكاليف، والمرونة والانتاجية، وينبغي القيام بتحليل العمليات الداخلية إلى مجموعة من الأنشطة المكونة لها، وتحديد درجة مساهمة كل منها في بناء القيمة التي يكتسبها المنتج، ما يستلزم ضرورة إعادة النظر في كل العمليات التي تُنفذ داخل المؤسسة، وتقييم أهميتها ومدى الحاجة إليها، والمقارنة بين القيمة الناتجة منها وتكلفة تنفيذها، ومن ثم يتم التخلص من العمليات غير الضرورية ما يؤدي إلى تخفيض التكاليف دون التأثير على نظرة وتقييم العميل للمنتج (S. Harrison Perera & M. Poole, 1997:pp. 557- 572).

ويلاحظ أن المؤسسات الجامعية تعتمد على عمليات عدة من أهمها عملية التدريس وعملية تعلّم الطلاب وتقومهم.... إلخ، وهذه العمليات تختلف في طبيعتها عن عمليات العمل المعروفة، ما يستلزم ضرورة التعامل معها بشكل مختلف يتناسب مع طبيعتها، وطبيعة العميل الذي تتعامل معه،

- ٧- تحديد ملكية العمليات للمحافظة على قياس الأداء وجمع البيانات وتحليلها.
- ٨- توضيح دور الأداء المتوازن في إدارة الوحدة أو القسم أو المؤسسة، ولكي يصبح إطار عمل قياس الأداء المتوازن متاحاً يجب المحافظة على وضوحه.
- ٩- مراجعة رؤية القسم وأهدافه والمقاييس: لضمان أنها تمثل نظرة دقيقة للتركيز والتوجه المستقبلي؛ إذ تسمح عملية التغذية الراجعة بمراقبة النتائج قصيرة المدى والاستفادة من التعلّم الفعلي، مع ضرورة التأكد من أن مقاييس الأداء لا تشجع السلوك المضاد للإنتاجية.
- تطبيق مدخل قياس الأداء المتوازن بتقسيمه إلى مراحل: يمكن القيام بتوضيح استخدام المدخل من خلال تقسيم مراحل بناء البطاقة إلى أربع مراحل؛ يتضمن كل منها عوامل عدة وهي على النحو الآتي: (Oana Adriana Gica, 2007:p 145)
- (١) التصميم **Designing**: وذلك من خلال: الحصول على دعم الإدارة العليا، وقياس ما يجد العملاء والمعيّنون والعاملون أنه ذو قيمة وعدم قياس كل شيء، والاعتماد على الحوكمة لضمان مشاركة المعنيين، وتصميم نظام لمتابعة العمل الفعلي للمؤسسة.
- (٢) التطوير **Development**: وذلك من خلال: بدء وضع المقاييس عند كل من مستوى المؤسسة الأعلى والأدنى، ونشرها في كلا الاتجاهين، والقيام بحملة للاتصال، توضيح بطاقة قياس الأداء المتوازن التي تعكس وتوجه التركيز على الرسالة.
- (٣) التنفيذ **Implementation**: وذلك من خلال: توافق النظم: تحقيق الارتباط بينها وبين دورات التخطيط والقياس والميزانية داخل المؤسسة، وضمان مصداقية العملية وتقديم ذلك في التقرير.
- (٤) الاستمرارية **Sustainability**: وذلك من خلال: بناء نظام يهدف إلى تطبيق الشفافية، وهذا عامل أساسي للمصداقية والإفادة لكل من المديرين بإدارة العليا والدنيا، وتوافق الحوافز وربط المكافآت بالأداء من خلال التقويم الفعال وتقدير الأداء.
- الاستراتيجي لكل عنصر من العناصر المكونة لبيئة العمل داخل المؤسسة، موزعة بعناية ودقة في أبعاد البطاقة التي يمكن أن تلتزم بالأبعاد الأربعة، أو تزداد لتضم عدداً أكبر من الأبعاد، أو يمكن أن تكون أقل وفقاً لطبيعة عمل المؤسسة. وفيما يأتي سيتم توضيح خطوات بناء البطاقة وتوضيح معوقات تطبيق مدخل قياس الأداء المتوازن: خطوات استخدام مدخل الأداء المتوازن في التقويم المؤسسي للجامعات:
- ينبغي أن تقوم المؤسسات الجامعية بعدد من الخطوات الإجرائية التي تمهّد لاستخدام مدخل الأداء المتوازن داخل المؤسسات الجامعية، وهي تتضمن الخطوات الآتية وهي على النحو الآتي: (-; Kristine A. Hafner, 1998:pp. 14-16; Haddad 1999 Kamal M.)
- ١- تحديد بؤرة العمل: يجب تحديد نقطة انطلاق استخدام مدخل الأداء المتوازن، من خلال تحديد رسالته، والمنتجات والخدمات الأساسية التي يقوم بها، والعملاء الأساسيين له، مع مشاركة الإدارة في الوظائف والعمليات التي سيتم قياسها.
- ٢- مشاركة الإدارة العليا للمؤسسة/ للقسم: إذ يتم القيام بتقديم مفهوم الأداء المتوازن وتوضيح فوائد المدخل الذي تقوده الرؤية لقياس الأداء، ودور الرعاية المستمرة لفريق الإدارة العليا الذي سيمتد طوال مدة تنفيذ المدخل.
- ٣- المشاركة في عملية وضع الرؤية والأهداف الاستراتيجية والإجماع على الحاجة إلى تحديد التوجه المستقبلي والاستراتيجية.
- ٤- إعداد المدخلات التي تعتمد على حاجات المعنيين والعملاء: لتوفير النظرة التي تعكس حاجاتهم وتوقعاتهم الطارئة من الأداء.
- ٥- مشاركة إدارة القسم: في تطوير أهداف طويلة المدى لتنفيذ عملياتهم التشغيلية، واختيار مقاييس الأداء لترافق تقدم تحقق الأهداف على مدار الوقت.
- ٦- تحديد أنواع المؤشرات المناسبة للمستويات المختلفة لتقديم التقارير في كل فئة من قياس الأداء المتوازن.

عبد العزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

واحدة بالأحساء، ومعهدان في الرياض أحدهما المعهد العالي للقضاء والآخر معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويوجد بها ست عشرة عمادة مساندة (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دليل أعضاء هيئة التدريس، ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ، ص ١١-١٥)، وحتى الآن يتم العمل على تطوير وتحسين العمل بها، وكذلك تم الاهتمام بزيادة عدد الكليات التابعة لإدارتها لتحسين فعالية التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وتوفير أنماط متنوعة ومختلفة من مجالات العلوم التطبيقية والاجتماعية والإنسانية، وبناءً عليه أصبحت الجامعة تضم عدداً كبيراً من الكليات المتنوعة التي تتضمن ما يأتي: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، دليل أعضاء هيئة التدريس، ١٤٣١/١٤٣٢ هـ).

كلية الشريعة، واللغة العربية، وأصول الدين، والعلوم الاجتماعية، والدعوة والإعلام، وعلوم الحاسب والمعلومات، واللغات والترجمة، والعلوم، والاقتصاد والعلوم الإدارية، والطب، والهندسة، والشريعة والدراسات الإسلامية في الأحساء.

واقع جهود عملية التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

شهد قطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مجموعة من الإصلاحات والتطورات الواسعة الهادفة إلى رفع القدرة الاستيعابية للجامعات وتوسيع إشرافها على الكليات التربوية والصحية، وحظي هذا القطاع بميزانية ضخمة من الدولة، وذلك بهدف إحداث نقلة نوعية في أدائه وتطوير مخرجاته وتجويدها، إضافة إلى العمل على التوسّع في مجال التعليم الإلكتروني وتشبيد مراكز التميز البحثية بما يتلاءم مع تحديات العصر، ويُعدّ التوسع في إنشاء الجامعات وازدياد أعداد الطلبة، والسماح للقطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي، إضافة إلى تقديم أنماط مختلفة من التعليم العالي كالتعليم الموازي والتعليم عن بُعد، كل ذلك أدى إلى أهمية توافر كثير من المتطلبات، من أهمها وجود آليات وأجهزة وطنية فاعلة للتقييم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي ولضمان جودتها، والتأكيد على المعايير التعليمية في هذه المؤسسات، وعلى توافرها مع المعايير العالمية، ومواءمة برامجها ومخرجاتها لمتطلبات التنمية البشرية. (العصيمي، ٢٠٠٩ م، ص ٥٢٨)، ومن هنا كان لا بد من وجود آلية واضحة ومحددة لتقويم مؤسسات التعليم

مما سبق يتضح أن استخدام مدخل الأداء المتوازن في التقويم المؤسسي يمكن المؤسسة من مراعاة وتقدير جميع جوانب العمل، فهو يساعد على التعرف على تفاصيل المؤسسة، والوعي بكل ما يدور بداخلها، ويساعد على اختيار المؤشرات والمقاييس التي تحدد الوضع المأمول للمؤسسة، وأن التقدير يكون مجدولاً مالياً وزمنياً، ما يساعد المؤسسة على متابعة أدائها بشكل مستمر، فالأداء المتوازن يمكن الجامعة من تقويم أدائها ومتابعته بدقة وبصفة مستمرة.

واقع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتطورها:

تعدّ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية هي إحدى الجامعات الحكومية التي تُشرف عليها وزارة التعليم العالي، والقائمة على تنفيذ سياستها التعليمية المتضمنة للخطة والمناهج، والوسائل التربوية، والتنظيم الإداري، وكل ما يتعلق بالأجهزة القائمة على التعليم وكل ما يتصل بعملية التربية والتعليم (وزارة التعليم العالي. التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ١٤١٩ هـ، ٦٥-١٦٠).

وفي عام ١٣٧٣ هـ أسست كلية الشريعة باسم "كلية العلوم الشرعية" في الرياض وتعدّ هذه الكلية النواة الأولى لقيام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد أتاحت الكلية الفرصة للطلاب الدارسين في معهد الرياض العلمي وغيرهم مواصلة دراستهم الجامعية، وفي العام الذي يليه ١٣٧٤ هـ افتتحت كلية اللغة العربية لتُعنى بدراسة اللغة العربية وآدابها، وافتتح في العام نفسه معهد إمام الدعوة العلمي ومجموعة من المعاهد العلمية الأخرى لتلبي رغبة كثير من طلاب العلم في مناطق المملكة (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود، ١٤١٩ هـ) مثل المعهد العلمي في بريدة والمعهد العلمي في الأحساء، والمعهد العلمي في المجمعة، وغيرها من مناطق المملكة (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في أربعين عاماً، ١٤١٢ هـ).

وتتكون جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من كثير من الكليات والعمادات المساندة والمراكز والمعاهد وفيما يأتي سيتم توضيح ذلك من خلال نبذة موجزة، على النحو الآتي:

الكليات التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

منذ إنشاء الجامعة، وهي في توسع مستمر، إذ يوجد بها الآن اثنتا عشرة كلية، منها إحدى عشرة كلية بالرياض، وكلية

الإجراءات التصحيحية الفورية لمعالجة وتدارك الأخطاء - قبل وقوعها - قدر الإمكان، وفي ضوء ذلك اهتمت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بإنشاء وكالة الجودة والاعتماد الأكاديمي، وأنشأت إدارة خاصة لمتابعة أداء تنفيذ المهام والأعمال بداخلها، وكذلك تم إنشاء عمادة التقويم والجودة تابعة لوكالة الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتعمل وكالة الجودة والاعتماد الأكاديمي على القيام بدور رئيس ومحدد، وهو الاهتمام بتقويم سير العمل بصفة مستمرة والتأكد من جدية الجهود المبذولة، من أجل ضمان الجودة التعليمية والمؤسسية.

ومن ثم تظهر حاجة المؤسسات التعليمية إلى وجود نموذج يساعدها على القيام بعملية التقويم الذاتي لما تقوم به من أعمال ومهام، فالجامعة في حاجة إلى أن تعتمد على مدخل يوفر لها الحصول على مرجعية تحدد لها مستويات الأداء المتميز الذي يجب أن تصل إليه، إضافة إلى وجود أداة تمكنها من تقويم عملها بشكل مستمر على جميع المستويات، ويشترط في هذا الأداء أن يساعدها على الرؤية الكلية للعمل ككل بشكل متكامل ومنظومي، إضافة إلى أن تكون أداة كمية تمكنها من القياس الدقيق للعمل وتقويمه ومتابعته بوضوح ودقة دون تدخل أو التباس في مؤشرات الأداء وإجراءاته.

والدراسة الحالية ستقدم مدخلاً متكاملًا للتقويم المؤسسي يعتمد على مدخل القياس المرجعي المقارن لمعرفة وتحديد أفضل الممارسات بالمؤسسات المناظرة على المستوى العالمي، ومن ثم العمل على تقويم أداء العمل بالجامعة باستخدام أداة منظومية متكاملة تتضمن جميع أبعاد العمل ومؤشراته، وهي بطاقة قياس الأداء المتوازن التي يمكن باستخدامها متابعة التقويم المؤسسي بصورة واضحة ومتكاملة، وتحقيق التوازن بين جميع أبعاد بيئة العمل.

ومما سبق تتضح أهمية الدور المهم والفعال لعملية التقويم والمتابعة المستمرة لإجراءات وآليات العمل التي تتم بالمؤسسات التعليمية، والتي يمكن أن تواجه كثيراً من المعوقات والصعوبات التي تحد من قدرتها على تحقيق التميز، مما يستدعي أن تهتم الجامعات بإنشاء إدارات ووحدات بداخلها تكون مسؤولة عن متابعة سير العمل والتأكد من تحقق الأهداف المرجوة التي

العالي بأشكالها المختلفة لضمان تحقيق أهدافها، والجودة في الأداء.

ومع أهمية تقويم العمل داخل الجامعات وتجويده، إلا أن معظم الجامعات السعودية لم تكن تعترف بنظام تقويم الأداء الجامعي أو الاعتماد الأكاديمي، ولا تعمل على وضع آليات أو أدوات لقياس الأداء وتقويمه، ومنذ بداية القرن الحادي والعشرين بذلت الجامعات السعودية جهوداً كبيرة في مجال تقويم وتحسين برامجها وأنظمتها المختلفة، فقد قامت وزارة التعليم العالي بإنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس) عام ١٤٢١هـ وذلك لإعداد اختبارات التحصيل والقدرات وغيرها من المقاييس وتطبيقها على الطلاب والطالبات، لأهداف منها ضبط مدخلات المؤسسات الجامعية، ثم صدر قرار إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد المؤسسي عام ١٤٢٤هـ لضبط مخرجات الجامعات وتطبيق معايير الجودة على الكليات والمؤسسات والبرامج الأكاديمية التي تقدمها (العصيمي، ٢٠٠٩م، ص ٥٠٦).

ومن الملاحظ في جهود التقويم وتطوير العمل الجامعي، اختلاف الجهود وتفاوتها كماً ونوعاً بين الجامعات، فقد عملت الجامعات بجد من أجل اعتماد برامجها والحصول على اعتماد من قبل الهيئات الأمريكية لاعتماد برامج الهندسة بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبدالعزيز من قبل الهيئات الأمريكية لاعتماد برامج الهندسة والتكنولوجيا، وبرنامج الإدارة بجامعة الملك فهد من قبل هيئة الارتقاء بمدارس الإدارة على مستوى الكليات الأمريكية، واعتماد برنامج طب الأسنان بجامعة الملك عبد العزيز من قبل هيئة تعليم طب الأسنان في أوروبا، في حين مازالت بعض الجامعات في مرحلة البداية، وبعضها الآخر في مرحلة تأسيس وإنشاء إدارات، ومراكز للتطوير، الجامعي ووحدات التقويم والاعتماد الأكاديمي ودعمها بالأنظمة والكوادر المدربة (المرجع السابق، ٢٠٠٩م، ص ٥٠٦).

وتعمل المؤسسات التعليمية بالملكة، وخاصة الجامعات على الاهتمام بوضع نظم وأساليب تمكنها من متابعة أدائها بشكل مستمر، ما يضمن لها تحقيق الكفاءة والفعالية على المدى الطويل، إضافة إلى قدرتها على اتخاذ

عبدالعزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

في استراتيجية المؤسسة، وكذلك في التخطيط لنظام إدارة المعلومات.

### ٣- دراسة Kettunen, Juha, 2005 :

وعرضت لاستخدام مدخل قياس الأداء المتوازن في تنفيذ استراتيجية للتعليم المستمر، وتحويل الاستراتيجية إلى أهداف ومقاييس وغايات ملموسة مع تحقيق التوازن، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك في المؤسسات الحكومية الأخرى بإدخال بعض التعديلات البسيطة على النماذج والخبرات العالمية التي يمكن الاستفادة منها في عملية تقويم الأداء المؤسسي، إذ يكون العميل بؤرة الاهتمام، والعكس يكون في المؤسسات الخاصة، فتكون بؤرة الاهتمام بالجانب المالي، وقدمت الدراسة نموذجاً لكيفية وصف الاستراتيجية باستخدام مفهوم خريطة الاستراتيجية.

### ٤- دراسة (N. Rompho, 2005) :

بعنوان "بناء بطاقة قياس الأداء المتوازن لاستخدامها في الجامعة، دراسة حالة: الجامعة في تايلاند"، وتوصلت إلى أنه على الرغم من أن الجامعات تستخدم بطاقات الأداء المتوازن بشكل متزايد؛ إلا أنه لا يوجد دليل كافٍ على أنه يتم بناء بطاقة قياس الأداء المتوازن للجامعات في ضوء آراء واضحة للمعنيين وارتباطها بتوجهاتهم. واعتمدت الدراسة على أسلوب دراسة الحالة على جامعة تامثسا Thammasat بتايلاند، وتوصلت إلى أن العاملين رُحّبوا باستخدام بطاقة قياس الأداء المتوازن لتنفيذ العمل وتقييمه، خاصة حينما ارتبطت بالاهتمام بالتعرف على آرائهم ومراعاتها عند بناء البطاقة واستخدام مدخل القياس المتوازن.

### ٥- دراسة (Mang Chuang, 2006) :

بعنوان: "استخدام قياس الأداء المتوازن لبناء نظام لإدارة الجامعات التقنية الخاصة في تايوان"، واهتمت الدراسة باستخدام طرق مختلطة تم تطويرها في ضوء استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن لبناء نظام لإدارة الجامعات محل الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وضع نظام إداري يعتمد على مدخل قياس الأداء المتوازن لتنفيذ رؤية ورسالة استراتيجية المؤسسة لتحسين أدائها ودعم الميزة التنافسية التي تعتمد عليها في تنفيذ

تسعى إلى تنفيذها، وفيما يأتي توضيح للجهود التي تتم داخل جامعة الإمام محمد بن سعود.

### الدراسات السابقة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الاهتمام بدراسة كيفية استخدام مدخلي القياس المرجعي وقياس الأداء المتوازن في التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد اهتمت الدراسات العربية التي استخدمت هذا المدخل بالتطبيق على المؤسسات التجارية والشركات الخاصة والبنوك فقط؛ لكن الدراسات الأجنبية اهتمت بدراسة استخدام المدخل في إدارة المؤسسات الربحية والخدمية، ثم اهتمت بدراسته في مجال التعليم وكيفية استخدامه بوصفه مدخلاً جديداً لإدارة المؤسسات التعليمية بشكل عام، ومدخلاً لتقويم مؤسسات التعليم العالي، وتطبيق الخطة الاستراتيجية باستخدام قياس الأداء المتوازن على وجه التحديد، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات الأجنبية السابقة التي ترتبط بمجال الدراسة الحالية.

### ١- دراسة Kettunen, Juha, 2004 :

اهتمت بتحليل دور التنمية الإقليمية في التعليم العالي باستخدام مدخل قياس الأداء المتوازن، الذي يقدم إطار عمل للمؤسسات لوصف استراتيجيتها، وتوصلت إلى أن قياس الأداء المتوازن لا يعدّ مدخلاً لتنفيذ الاستراتيجية فقط، وإنما يقدم إطاراً عاماً لتقويم الاستراتيجية من أبعاد مختلفة كما إن الرؤساء الأكاديميين في الإدارة العليا يجب أن يسعوا إلى الاهتمام بعملية التقويم المؤسسي، وقدمت أمثلة لمؤسسات قامت باستخدام المدخل الجديد للتقويم لتحليل السياسة التعليمية للتنمية والاستراتيجيات الإقليمية للمؤسسات التعليمية العالي للتعاون فيما بينها.

### ٢- دراسة Kantola, Ismo Kettunen, Juha, 2005 :

وهدف إلى وصف تخطيط وتنفيذ نظام لإدارة المعلومات داخل الجامعة في فنلندا باستخدام منهجية واضحة للتخطيط؛ إذ تم تخطيط هيكل لنظام إدارة المعلومات على أساس إدارة العملية، وتوصلت الدراسة إلى أن مدخل الأداء المتوازن يفيد في تنفيذ الأهداف والمقاييس والغايات المتضمنة

قياس الأداء المتوازي يؤثر بشكل إيجابي ومتوازن على آراء المقيمين؛ لأنهم يعتمدون في تقييمهم على مؤشرات محددة يجب مراعاتها لتقييم أعمال الأفراد العاملين داخل المؤسسة.

٩- دراسة (Daryush Farid, Heydar Mirfakhredini and Mehran Nejati, 2008)

بعنوان "تحديد مؤشرات أداء قياس الأداء المتوازن في التعليم العالي حسب الأولويات باستخدام المدخل الضبابي في البيئة الإيرانية" وهدفت إلى تحديد أولويات لمؤشرات الأداء عند بناء بطاقة قياس الأداء المتوازن لمؤسسات التعليم، العالي يتضمن مؤشرات للأداء الذي يجب أن تحققه مؤسسات التعليم العالي في الجامعة الإيرانية.

١٠- دراسة. Giapponi, McDevitt, Roselie, 2008 ;

:CatherineSolomon, Norman

بعنوان "استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن لتنشيط الاستراتيجية داخل الأوساط الأكاديمية (الجامعات)" وهدفت إلى تقديم نموذج جديد لقياس الأداء المتوازن يتم تطويره وتطبيقه من قبل إحدى كليات الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن البطاقة التي تم تصميمها أدت إلى تنشيط الكلية، وقد ظهرت في نموذج لعملية التغيير التنظيمي الذي يقوم على تطبيق مدخل قياس الأداء المتوازن الذي يمكن أن يُستخدم لتحسين العمل داخل كثير من الأقسام الأكاديمية، ويساعد على إعداد برنامج للتحسين المستمر، وتيسير صياغة الاستراتيجية.

١١- دراسة، McDevitt, Roselie 2008 ; Giapponi,

:Catherine; Solomon, Norman

بعنوان "إطار عمل مفهومي للمساعدة في تقييم جودة الأداء المؤسسي" وهدفت إلى التوصل لإطار عمل يمكن أن يُستخدم لتقييم الجودة والأداء المؤسسي في التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن القيمة الرئيسة لهذه الأداة هي أنها حينما تقوم الهيئات الحكومية لضمان الجودة لتقويم الأداء، فإنها تعتمد على الآراء والخبرات الشخصية للمقيمين، ما يستدعي وجود إطار عمل واضح ومنظم يتم تقييم مؤسسات التعليم العالي في ضوءه، وهو ما تم التوصل إليه من خلال الدراسة.

أعمالها، وأكدت الدراسة أن مدخل قياس الأداء المتوازن يساعد المؤسسة على أن تتحول إلى مؤسسة تركز حول تنفيذ استراتيجيتها ما يحسّن أداءها.

٦- دراسة (Venatesh Umashankar and Kirti Dutta, 2007)

بعنوان: "استخدام قياس الأداء المتوازن في إدارة مؤسسات التعليم العالي في الهند" وهدفت إلى التعرف على مفهوم قياس الأداء المتوازن، ودراسة كيفية تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي في البيئة الهندية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن يقدم للمؤسسة فرصة لتكوين عدد من المقاييس التي تساعدها على بناء المعرفة الخاصة بها، ومشاركة الأفراد في صنع هذه المعرفة واستخدامها بشكل شامل ومتناسك، وكذلك دعم العمل بالنسبة إلى المعنيين والعاملين داخل المؤسسة.

٧- دراسة (M. D. Nayeri, M. M. Mashhadi and K.

:Mohajeri, 2008)

بعنوان "التقويم الاستراتيجي للجامعات باستخدام قياس الأداء المتوازن" وهدفت إلى استخدام بطاقات قياس الأداء المتوازن للقيام في تحليل المكانة الاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، وتمت الدراسة باستخدام أدوات تتضمن الاستبانة وقوائم التصحيح على أفضل كليات إدارة الأعمال بإيران، وقد تم تقييم هذه الكليات من المنظور الاستراتيجي لنموذج قياس الأداء المتوازن، وتحديد المكانة الاستراتيجية لكل منها بالنسبة إلى الآخر، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف الكليات في المنظور الأساسي الذي تعتمد عليه في عملها من بين الأبعاد الأربعة حسب أهمية البعد من وجهة نظر الخبراء.

٨- دراسة (Stephen L. Liedtka, Bryan K. Church

:and Manash R. Ray, 2008)

بعنوان: "أثر استخدام قياس الأداء المتوازن على تقويم الأداء" وركزت الدراسة على أن التعصب الحفي الذي لا يعبر الأفراد عنه يؤثر على رد فعل الأفراد الذين يتم تقييمهم، ويسبب تنوع الخلفيات الحضرية والثقافية للأفراد في حصولهم على درجات متوسطة في تقارير تقويم الأداء، إذ يعود ذلك إلى تعصب من يقومون بعملية التقويم، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام

عبدالعزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

تكون أداة الدراسة. ومن الملاحظ أن قياس الأداء المتوازن هو أسلوب يمكن استخدامه لتحسين الأداء أو لتقويم عمل المؤسسة ككل.

#### منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل من الدراسة توضيح منهج الدراسة المستخدم، ويتناول مجتمع الدراسة، ويتناول كذلك توضيحاً لأداة الدراسة، وبنائها، ووصفها، وكذلك وصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، وعرضاً للأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

#### أولاً: منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي منهجاً لدراسته لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، والمنهج الوصفي التحليلي لا يتوقف على وصف الظاهرة فقط بل يتعدى ذلك إلى البحث عن العلاقات التي تربط بين الظاهرة ومتغيراتها، وذلك لمعرفة الأسباب التي أدت إلى بروز الظاهرة ولأن الدراسة هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكذلك التعرف على الفروق في هذه الممارسات باختلاف نوع الكلية والدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي.

#### ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهم ( ٦٠ ) رئيس قسم يعملون في ( ١٢ ) كلية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك خلال مدة إجراء الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ وبالنسبة إلى محدودية مجتمع الدراسة وتمركزه في منطقة محددة ما يسهل عملية جمع البيانات المطلوبة اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل من خلال تطبيق أداة دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة وبعد التطبيق الميداني للدراسة تم الحصول على (٥٢) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

#### ١٢ - دراسة ( Mc Devitt Roselie ; Solomon, ) 2008:

بعنوان "التطبيق الناجح لبطاقة قياس الأداء المتوازن في التعليم العالي" وهدفت إلى التعرف على الأدوات التي يتم استخدامها في العمل التجاري والتي يمكن أن يقوم باستخدامها العاملون داخل بيئة العمل الجامعية بنجاح في التعليم العالي، وتوصلت إلى أن استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن يعد أحد هذه الأدوات المهمة، وقامت الدراسة بتقديم عدد من المقاييس التي يمكن أن يقوم المديرين باستخدامها عند تطبيق قياس الأداء المتوازن داخل بيئة العمل الجامعي.

#### ١٣ - دراسة Hamid, Suraya; Ijab, Yu, May Leen

Mohamad Taha; Soo, Hsaio Pei, 2009

بعنوان "قياس الأداء المتوازن الإلكترونية (e-BSC) لقياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس" اهتمت بدراسة استمرارية تبني بطاقة إلكترونية/ آلية لقياس الأداء المتوازن لإدارة وقياس تميز أداء أعضاء هيئة التدريس داخل بيئة التعليم العالي، وقد تم تطبيق الدراسة على جامعة حكومية في ماليزيا من خلال القيام بتحليل الوثائق، وإجراء المقابلات، وتطبيق الاستبانات، ما قدّم الأساس لتنمية النظام، وتوصلت الدراسة إلى أنه بتبني قياس الأداء المتوازن، فإن النظام المقترح سيقدم وسائل للتوافق من مستوى الإدارة العليا إلى الإدارة الدنيا مع الأهداف التنظيمية، وكذلك توفير وسيلة للتواصل بين المحاضرين والإدارة.

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

اهتمت الأديبات والدراسات السابقة الأجنبية بدراسة استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن في الأعمال التجارية في بداية الأمر، أعقب ذلك دراسة تم تطبيقها في مجال التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، ويلاحظ أنها كانت تتم غالباً باستخدام المنهج الوصفي أو أحد أنواعه، مثل منهج دراسة الحالة للحصول على نتائج واضحة عن مدى فائدة استخدامها، واهتمت معظم الدراسات أيضاً بالعمل على الربط فيما بين قياس الأداء المتوازن والإدارة الاستراتيجية أو الخريطة الاستراتيجية، لتوضيح العلاقة المتبادلة فيما بينهم، ويلاحظ أن بطاقة قياس الأداء المتوازن يمكن أن تستخدم أداة في بعض الدراسات؛ بحيث

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على كليات الدراسة

الكلية	العدد	عدد رؤساء الأقسام التعليمية	الاستبانات الموزعة	الاستبانات العائدة	المستبعدة	الصالحة للتحليل الإحصائي
الكليات العلمية	٤	٢٨	٢٨	٢٦	١	٢٥
الكليات الأدبية	٨	٣٢	٣٢	٢٩	٢	٢٧
المجموع	١٢	٦٠	٦٠	٥٥	٣	٥٢

# المصدر : جامعة لإمام محمد بن سعود الإسلامية ، دليل أعضاء هيئة التدريس ، ١٤٣٣هـ)

يتضح من الجدول السابق أنه تم التطبيق على جميع أفراد المجتمع الأصلي في حين كانت نسبة الاستبانات الصحيحة التي تم استلامها تصل إلى نسبة (٨٦,٧%).

ثالثاً: خصائص أفراد مجتمع الدراسة :

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير العمل الحالي

العمل الحالي	التكرار	النسبة
رئيس قسم	٥٢	١٠٠,٠
المجموع	٥٢	%١٠٠
الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	٨	١٥,٤
أستاذ مشارك	١٠	١٩,٢
أستاذ مساعد	٣٤	٦٥,٤
المجموع	٥٢	%١٠٠
المقر	التكرار	النسبة
كلية علمية	٢٥	٤٨,١
كلية أدبية	٢٧	٥١,٩
المجموع	٥٢	%١٠٠

و(٢٥) منهم يمثلون ما نسبته ٤٨,١% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة يعملون بكليات علمية.

أداة الدراسة:

في ضوء الأهداف التي سعت إليها الدراسة الميدانية، تم تصميم استبانة للتعرف على واقع التقويم المؤسسي بالجامعة، ومتطلبات تطبيقه، ومبررات استخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن، ومعوقاته، وتكونت الاستبانة من أربعة محاور.

ولقد تم بناء الأداة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة النظرية، التي تناولت التقويم المؤسسي، ومدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن، وواقع التقويم المؤسسي بجامعة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٥٢) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٨٦,٧%). من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة عملهم الحالي رئيس قسم.

و يتضح أن (٣٤) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٥,٤% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، وهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة ، و(١٠) منهم يمثلون ما نسبته ١٩,٢% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ١٥,٤% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة درجتهم العلمية أستاذ.

ويتضح كذلك أن (٢٧) من أفراد مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته ٥١,٩% من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة يعملون بكليات أدبية، وهم الفئة الأكثر من أفراد مجتمع الدراسة ،



عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ... الإمام محمد بن سعود، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة. وقد تم القيام ببناء استبانة تكونت من أربعة محاور، إضافة إلى صفحة غلاف تم بها كتابة بعض البيانات

### جدول (٣)

#### محاور الاستبانة وأعداد العبارات الموجودة بكل محور

المحور	موضوعه	أعداد العبارات
الأول	١- واقع ممارسات التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	٢٠
الثاني	٢- متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	١٦
الثالث	٣- مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	١٤
الرابع	٤- معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	١٨
	مجموع عبارات الاستبانة	٦٨

وقد تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة واتضح ذلك من خلال:  
١- صدق أداة الدراسة: تُعدّ الأداة صادقة إذا استطاعت قياس الظاهرة التي وضعت من أجلها، ويدل صدق الاستبانة على مدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله (العساف، ٢٠٠٦ م، ص ١٩١)، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

### جدول رقم (٤)

#### معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالمحور
واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١	**٠,٦٦٥	٨	**٠,٤٠٠	**٠,٦٩٣
	٢	**٠,٨٧٧	٩	**٠,٨٢٢	**٠,٥٧٨
	٣	**٠,٧٠٦	١٠	**٠,٥٣٦	**٠,٧٧٣
	٤	**٠,٦٥٤	١١	**٠,٦١١	**٠,٧١٧
	٥	**٠,٤٢٦	١٢	**٠,٧٩٨	**٠,٦٨٣
	٦	**٠,٧٦٠		**٠,٧٧٥	**٠,٨٧٨
	٧	**٠,٧٣٥	١٤	**٠,٥٣١	-
متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١	**٠,٥٦٢	٧	**٠,٥٣٠	**٠,٨٥٢
	٢	**٠,٦٢١	٨	**٠,٥٣٠	**٠,٩١٨
	٣	**٠,٩٤٦	٩	**٠,٩١٠	**٠,٩٠٢
	٤	**٠,٩١٨	١٠	**٠,٨٣١	**٠,٨٩١
	٥	**٠,٨٧٣	١١	**٠,٨٣٨	-
	٦	**٠,٩٥٥	١٢	**٠,٨٦٢	-
مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١	**٠,٧٥١	٦	**٠,٦٣٩	**٠,٩٠٣
	٢	**٠,٧٥١	٧	**٠,٦٣٧	**٠,٨١٤
	٣	**٠,٩١٨	٨	**٠,٤٦٥	**٠,٩٠٣
	٤	**٠,٨٤٣	٩	**٠,٧٠٦	**٠,٥٢٧
	٥	**٠,٢٥٧	١٠	**٠,٣١١	-
معوقات تطبيق التقويم المؤسسي	١	**٠,٧٤٨	٧	**٠,٧٦٥	**٠,٦٣٤
	٢	**٠,٨٧٤	٨	**٠,٧٢٤	**٠,٧٣٥

**٠,٥٨٢	١٥	**٠,٧٤٠	٩	**٠,٨٣٢	٣	بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
**٠,٧٣٠	١٦	**٠,٧٣٢	١٠	**٠,٧٦٢	٤	
**٠,٤٤٠	١٧	**٠,٦٢١	١١	**٠,٩٠٤	٥	

\*\* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٢- ثبات أداة الدراسة:

#### جدول رقم (٥)

#### معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

ثبات المحور	عدد العبارات	محاور الإستبانة
٠,٩٢٣٠	٢٠	واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٠,٩٧١٢	١٦	متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٠,٨٩٨١	١٤	مميزات الأخذ بمدخولي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٠,٩٤٢٨	١٨	معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٠,٩١٩٨	٦٨	الثبات العام

- من ١ إلى ١,٦٧ يمثل (منخفضة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤ يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠ يمثل (عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد مجتمع الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
٣. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد مجتمع الدراسة عن المحاور

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معامل الثبات العام عال إذ بلغ (٠,٩١٩٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام كثير من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٣-٢=١)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٣/٢ = ٠,٦٧) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو الآتي:

عبد العزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

٦. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من الفروق في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف درجاتهم العلمية.

#### تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: أسئلة الدراسة :

إجابة السؤال الأول :- ما واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدراسة ؟

للتعرف على واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم أنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.

٥. تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) للتحقق من الفروق في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف نوع كلياتهم (علمية، أدبية).

#### جدول رقم (٦)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور واقع ممارسة التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة			التكرار النسبة	العبارات	م
			منخفضة	متوسطة	عالية			
١	٠,٤٨٠	٢,٦٥	-	١٨	٣٤	ك	تسعى القيادات الجامعية باستمرار إلى تطوير عملية التقويم المؤسسي	١٤
			-	٣٤,٦	٦٥,٤	%		
٢	٠,٥٠٣	٢,٥٤	-	٢٤	٢٨	ك	تحرص الجامعة على مشاركة الأطراف المعنية في التقويم المؤسسي بالجامعة	١٦
			-	٤٦,٢	٥٣,٨	%		
٣	٠,٥٧٢	٢,٤٢	٢	٢٦	٢٤	ك	تقتصر عملية الطلاب بصفة أساسية على الامتحانات النهائية للطلاب فقط	١٠
			٣,٨	٥٠,٠	٤٦,٢	%		
٤	٠,٦٣١	٢,٣٨	٤	٢٤	٢٤	ك	تحدد الجامعة اختصاصات وحدات العمل بما واختصاصات كل فرد من العاملين بالجامعة	١٥
			٧,٧	٤٦,٢	٤٦,٢	%		
٥	٠,٥٦٥	٢,٣٨	٢	٢٨	٢٢	ك	يتم تقويم أداء الجامعة من قبل مقيمين خارجيين بصفة مستمرة	١٧
			٣,٨	٥٣,٨	٤٢,٣	%		
٦	٠,٦١٢	٢,٣١	٤	٢٨	٢٠	ك	يراعي العاملون بالجامعة متطلبات التقويم المؤسسي	٦
			٧,٧	٥٣,٨	٣٨,٥	%		
٧	٠,٥٤٤	٢,٣١	٢	٣٢	١٨	ك	تقوم برامج تدريبية للعاملين بالجامعة حول التقويم المؤسسي	١٢
			٣,٨	٦١,٥	٣٤,٦	%		
٨	٠,٦٧٣	٢,٣١	٦	٢٤	٢٢	ك	نشر ثقافة التقويم المؤسسي بين العاملين بالجامعة	٥
			١١,٥	٤٦,٢	٤٢,٣	%		
٩	٠,٥٢٨	٢,٢٧	٢	٣٤	١٦	ك	قناعة العاملين بالجامعة لأهمية تطبيق التقويم المؤسسي	٢
			٣,٨	٦٥,٤	٣٠,٨	%		
١٠	٠,٥٢٨	٢,٢٧	٢	٣٤	١٦	ك	دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقويم المؤسسي	١
			٣,٨	٦٥,٤	٣٠,٨	%		
١١	٠,٥٩٨	٢,٢٧	٤	٣٠	١٨	ك	عقد الندوات والمؤتمرات بداخل الجامعة وخارجها	١٣

			٧,٧	٥٧,٧	٣٤,٦	%	لنشر ثقافة التقويم المؤسسي	
١٢	٠,٥٨١	٢,٢٣	٤	٣٢	١٦	ك	توفير الاعتمادات المالية اللازمة لإجراءات التقويم المؤسسي للجامعة	
			٧,٧	٦١,٥	٣٠,٨	%		
١٣	٠,٤٢٥	٢,٢٣	-	٤٠	١٢	ك	الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في مجال التقويم المؤسسي	
			-	٧٦,٩	٢٣,١	%		
١٤	٠,٧٢٤	٢,١٥	١٠	٢٤	١٨	ك	تقوم الجامعة بوضع خطتها الاستراتيجية في ضوء نتائج التقويم المؤسسي	
			١٩,٢	٤٦,٢	٣٤,٦	%		
١٥	٠,٧٠٤	٢,١٢	١٠	٢٦	١٦	ك	يقدم العاملون بالجامعة تقارير عن أدائهم بصفة دورية وفقاً للمهام المطلوبة منهم	
			١٩,٢	٥٠,٠	٣٠,٨	%		
١٦	٠,٥٥٥	٢,٠٨	٦	٣٦	١٠	ك	تستخدم الجامعة آلية تقويم النظر (تقويم جامعات أخرى نظيرة) في تقويم أداؤها	
			١١,٥	٦٩,٢	١٩,٢	%		
١٧	٠,٥٦٠	٢,٠٠	٨	٣٦	٨	ك	يتم تقويم أداء الجامعة من قبل مقيمين خارجيين بصفة مستمرة	
			١٥,٤	٦٩,٢	١٥,٤	%		
١٨	٠,٧٤١	٢,٠٠	١٤	٢٤	١٤	ك	يتم تقويم الأداء بكل وحدة من وحدات العمل بالجامعة في ضوء خطة واضحة المعالم وآليات محددة	
			٢٦,٩	٤٦,٢	٢٦,٩	%		
١٩	٠,٧١٣	١,٩٦	١٤	٢٦	١٢	ك	تضع الجامعة نظاماً للنواب والعقاب للعاملين بالجامعة وفقاً لمعايير محددة ومعلنة للجميع	
			٢٦,٩	٥٠,٠	٢٣,١	%		
٢٠	٠,٧٤٢	١,٨١	٢٠	٢٢	١٠	ك	يشارك الطلاب في عملية التقويم بالجامعة	
			٣٨,٥	٤٢,٣	١٩,٢	%		
		٢,٢٣	المتوسط العام					
		٠,٣٨٦						

ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية على النحو الآتي:

١. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "تسعى القيادات الجامعية باستمرار إلى تطوير عملية التقويم المؤسسي بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٦٥ من ٣). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **Kettunen, Juha, 2004**.
٢. جاءت العبارة رقم (١٦) وهي "تحرص الجامعة على مشاركة الأطراف المعنية في تقويم الأداء المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٥٤ من ٣). واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ( **Kantola, Ismo, Kettunen, Juha, 2005** ) وكذلك دراسة ( **Venatesh Umashankar and Kirti Dutta, 2007** ).
٣. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "تقتصر عملية الطلاب بصفة أساسية على الامتحانات النهائية للطلاب فقط" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٢,٢٣ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "متوسطة" على أداة الدراسة. ويتضح من خلال النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على واقع التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ تراوحت متوسطات موافقتهم حول واقع التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ما بين (١,٨١ إلى ٢,٦٥) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي اللتين تشيران إلى (منخفض / عالية) بالنسبة إلى أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على واقع التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ يتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على خمسة من ملامح واقع التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في العبارات رقم (١٤، ١٦، ١٠، ١٥، ١٧) التي تم

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٣١ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "نشر ثقافة التقويم المؤسسي بين العاملين بالجامعة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٣١ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "قناعة العاملين بالجامعة بأهمية تطبيق التقويم المؤسسي" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٢٧ من ٣).

٥. جاءت العبارة رقم (١) وهي "دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقويم المؤسسي" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٢٧ من ٣).

إجابة السؤال الثاني: - ما متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

للتعرف على متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

#### جدول رقم (٧)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً

حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة			التكرار النسبة	العبارة	م
			منخفضة	متوسطة	عالية			
١	٠,٥٠٩	٢,٧٧	٢	٨	٤٢	ك	الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في مجال التقويم المؤسسي	٩
			٣,٨	١٥,٤	٨٠,٨	%		
٢	٠,٤٢٥	٢,٧٧	-	١٢	٤٠	ك	دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقويم المؤسسي	١
			-	٢٣,١	٧٦,٩	%		
٣	٠,٥٤٤	٢,٦٩	٢	١٢	٣٨	ك	إقرار لوائح وأنظمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة	١٦
			٣,٨	٢٣,١	٧٣,١	%		
٤	٠,٥٥٦	٢,٦٥	٢	١٤	٣٦	ك	تستقل كل إدارة من إدارات الجامعة بتطبيق أدوات تقويم خاصة بها وفقاً لطبيعة العمل بها	٨
			٣,٨	٢٦,٩	٦٩,٢	%		
٥	٠,٦٢٣	٢,٦٥	٤	١٠	٣٨	ك	تقويم برامج تدريبية للعاملين بالجامعة حول تقويم الأداء	١٢

المؤسسي	%	٧٣,١	١٩,٢	٧,٧		
١٤	ك	٤٢	٢	٨	٢,٦٥	٠,٧٣٨
	%	٨٠,٨	٣,٨	١٥,٤		
١٠	ك	٣٦	١٤	٢	٢,٦٥	٠,٥٥٦
	%	٦٩,٢	٢٦,٩	٣,٨		
٥	ك	٤٢	٢	٨	٢,٦٥	٠,٧٣٨
	%	٨٠,٨	٣,٨	١٥,٤		
٤	ك	٤٢	٢	٨	٢,٦٥	٠,٧٣٨
	%	٨٠,٨	٣,٨	١٥,٤		
١٥	ك	٣٨	٦	٨	٢,٥٨	٠,٧٥٠
	%	٧٣,١	١١,٥	١٥,٤		
١٣	ك	٣٦	١٠	٦	٢,٥٨	٠,٦٩٦
	%	٦٩,٢	١٩,٢	١١,٥		
٣	ك	٣٨	٤	١٠	٢,٥٤	٠,٨٠٣
	%	٧٣,١	٧,٧	١٩,٢		
٦	ك	٣٤	١٢	٦	٢,٥٤	٠,٦٩٩
	%	٦٥,٤	٢٣,١	١١,٥		
٢	ك	٢٨	٢٢	٢	٢,٥٠	٠,٥٧٧
	%	٥٣,٨	٤٢,٣	٣,٨		
٧	ك	٣٦	٦	١٠	٢,٥٠	٠,٨٠٤
	%	٦٩,٢	١١,٥	١٩,٢		
١١	ك	٣٤	١٠	٨	٢,٥٠	٠,٧٥٤
	%	٦٥,٤	١٩,٢	١٥,٤		
<b>المتوسط العام</b>						
					٢,٦٢	٠,٥٥٧

ابن سعود الإسلامية إذ يتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ستة عشر من متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٩)، (١)، (١٦)، (٨)، (١٢) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية على النحو الآتي:

١. جاءت العبارة رقم (٩) وهي "الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في مجال التقويم المؤسسي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٧٧ من ٣). واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Kettunen, Juha, 2005; Kantola, Ismo).

٢. جاءت العبارة رقم (١) وهي "دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقويم المؤسسي" بالمرتبة الثانية من حيث

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٢,٦٢ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "عالية" على أداة الدراسة.

ويتضح من خلال النتائج أن هناك تجانساً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ تراوحت متوسطات موافقتهم حول متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ما بين (٢,٥٠ إلى ٢,٧٧) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (عالية) بالنسبة إلى أداة الدراسة ما يوضح التجانس في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٧٧ من ٣).  
الخامسة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٦٥ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (١٦) وهي "إقرار لوائح وأنظمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٦٩ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "تستقل كل إدارة من إدارات الجامعة بتطبيق أدوات تقويم خاصة بها وفقاً لطبيعة العمل بها" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٦٥ من ٣).

٥. جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "تقويم برامج تدريسية للعاملين بالجامعة حول التقويم المؤسسي" بالمرتبة

#### جدول رقم (٨)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة		
			عالية	متوسطة	منخفضة
٨	حاجة الجامعة إلى تطوير خططها الاستراتيجية وفقاً لنتائج التقويم المؤسسي	ك ٥٠ %	٢	٣,٨	-
٢	حاجة الجامعة إلى وجود معايير واضحة للتقويم المؤسسي بالجامعة	ك ٤٨ %	٤	٧,٧	-
١	أهمية استخدام التقويم المؤسسي بوصفه مدخلاً لتطوير أداء الجامعة	ك ٤٨ %	٤	٧,٧	-
١٠	مقارنة أداء الجامعة بالجامعات المتميزة سيساعدها على تطوير أداؤها	ك ٤٨ %	٤	٧,٧	-
٦	ضرورة التوجه نحو التقويم المؤسسي الشامل لجميع جوانب العمل بالجامعة	ك ٤٦ %	٦	١١,٥	-
١٣	تساهم مداخل التقويم في معرفة التقدم في تنفيذ الخطط الجامعية خلال فترات زمنية مختلفة	ك ٤٤ %	٨	١٥,٤	-
١١	تطبيق تقويم الأداء المؤسسي بالجامعة وفقاً للمداخل الحديثة يدعم عمليات التنافس بين الجامعات المختلفة	ك ٤٤ %	٨	١٥,٤	-
١٢	حرص القيادات الجامعية على تطوير الأداء بالجامعة وفقاً لنتائج التقويم المؤسسي	ك ٤٤ %	٨	١٥,٤	-
٧	أهمية المؤشرات الكمية في التقويم المؤسسي بالجامعة	ك ٤٤ %	٨	١٥,٤	-
٤	أهمية مقارنة الأداء بالجامعة بالنسبة إلى الجامعات المختلفة لتحديد ترتيبها بين الجامعات	ك ٤٠ %	١٢	٢٣,١	-
٣	حاجة الجامعة إلى وجود مؤشرات (١) دقيقة للتقويم المؤسسي بالجامعة	ك ٤٤ %	٤	٧,٧	٤
٥	توجه العالم نحو إجراء تصنيف عالمي للجامعات وفقاً للتقويم بها	ك ٣٤ %	١٨	-	٧,٧

				٣٤,٦	٦٥,٤	%	
١٣	٠,٥٥٦	٢,٦٥	٢	١٤	٣٦	ك	٩ تركيز الجامعة على إرضاء عملائها الداخليين وفقاً لنتائج التقويم المؤسسي
			٣,٨	٢٦,٩	٦٩,٢	%	
١٤	٠,٥٠٣	٢,٥٤	-	٢٤	٢٨	ك	١٤ تقدم المداخل الحديثة في التقويم بالجامعة تقديرات كمية للأداء بما
			-	٤٦,٢	٥٣,٨	%	
	٠,٢٦٠	٢,٨١					المتوسط العام

D. Nayeri, M. M. Mashhadi and K. Mohajeri,  
(2008) ودراسة (Mang Chuang, 2006)

٢. جاءت العبارة رقم (٢) وهي "حاجة الجامعة إلى وجود معايير واضحة للتقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٩٢ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (١) وهي "أهمية استخدام التقويم المؤسسي بوصفه مدخلاً لتطوير أداء الجامعة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٩٢ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "مقارنة أداء الجامعة بالجامعات المتميزة سيساعدها على تطوير أدائها" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٩٢ من ٣).

٥. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "ضرورة التوجه نحو التقويم المؤسسي الشامل لجميع جوانب العمل بالجامعة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٨٨ من ٣).

إجابة السؤال الرابع : ما معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر مجتمع الدراسة ؟

للتعرف على معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٢,٨١ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي ( من ٢,٣٥ إلى ٣,٠٠ ) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "عالية" على أداة الدراسة.

ويتضح من خلال النتائج أن هناك تجانساً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ تراوحت متوسطات موافقتهم حول مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ما بين ( ٢,٥٤ إلى ٢,٩٦ ) وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي التي تشير إلى (عالية) بالنسبة إلى أداة الدراسة ما يوضح التجانس في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على متطلبات مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ يتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على أربعة عشر من مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٨ ، ٢ ، ١ ، ١٠ ، ٦) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية على النحو الآتي:

١. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "حاجة الجامعة إلى تطوير خططها الاستراتيجية وفقاً لنتائج التقويم المؤسسي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٢,٩٦ من ٣). واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ( M.



عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

### جدول رقم (٩)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات محور معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة			التكرار النسبة	العبارات	م
			منخفضة	متوسطة	عالية			
١	٠,٧٥٣	٢,٥٤	٨	٨	٣٦	ك	قلة حضور المؤتمرات والدورات التدريبية المقدمة للعاملين بالجامعة في مجال التقويم المؤسسي	١
			١٥,٤	١٥,٤	٦٩,٢	%		
٢	٠,٦٩٩	٢,٤٦	٦	١٦	٣٠	ك	التركيز على أن مفهوم تقويم الطلاب يقتصر على الامتحانات فقط	١٧
			١١,٥	٣٠,٨	٥٧,٧	%		
٣	٠,٧٥٣	٢,٤٦	٨	١٢	٣٢	ك	نقص الكوادر البشرية المتخصصة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة	١٤
			١٥,٤	٢٣,١	٦١,٥	%		
٤	٠,٦٤١	٢,٤٦	٤	٢٠	٢٨	ك	كثرة الإجراءات الإدارية والروتينية اللازمة للتقويم المؤسسي بالجامعة	١٥
			٧,٧	٣٨,٥	٥٣,٨	%		
٥	٠,٦٩٦	٢,٤٢	٦	١٨	٢٨	ك	بعض الأدوات المستخدمة في التقويم المؤسسي تحتاج إلى إعادة تقنين	٩
			١١,٥	٣٤,٦	٥٣,٨	%		
٦	٠,٨٤٨	٢,٤٢	١٢	٦	٣٤	ك	ضعف الربط بين التقويم المؤسسي ونظام الحوافز والمكافآت	٤
			٢٣,١	١١,٥	٦٥,٤	%		
٧	٠,٧٤٥	٢,٣٨	٨	١٦	٢٨	ك	ضعف الآليات المناسبة لقياس التقويم المؤسسي بالجامعة	٧
			١٥,٤	٣٠,٨	٥٣,٨	%		
٨	٠,٧٩٦	٢,٣٨	١٠	١٢	٣٠	ك	ضعف الاهتمام بنتائج التقويم المؤسسي بالجامعة	٦
			١٩,٢	٢٣,١	٥٧,٧	%		
٩	٠,٧٣٥	٢,٣١	٨	١٩	٢٤	ك	زيادة عدد مؤشرات التقويم المؤسسي بالجامعة	٥
			١٥,٧	٣٧,٣	٤٧,١	%		
١٠	٠,٧٢٩	٢,٣١	٨	٢٠	٢٤	ك	ضعف الربط بين عملية التخطيط ونتائج عملية التقويم المؤسسي بالجامعة	١٣
			١٥,٤	٣٨,٥	٤٦,٢	%		
١١	٠,٨١٩	٢,٢٧	١٢	١٤	٢٦	ك	ضعف المخصصات المالية اللازمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة	١١
			٢٣,١	٢٦,٩	٥٠,٠	%		
١٢	٠,٨٦٦	٢,٢٧	١٤	١٠	٢٨	ك	ضعف استخدام التقنية الحديثة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة	١٦
			٢٦,٩	١٩,٢	٥٣,٨	%		
١٣	٠,٧١٧	٢,٢٧	٨	٢٢	٢٢	ك	الاهتمام بعملية ( التخطيط، والتنظيم، والتوجيه) أكثر من عملية التقويم	١٢
			١٥,٤	٤٢,٣	٤٢,٣	%		
١٤	٠,٧٧٠	٢,٢٧	١٠	١٨	٢٤	ك	ضعف مشاركة العاملين بالجامعة في عملية التقويم المؤسسي	٢
			١٩,٢	٣٤,٦	٤٦,٢	%		
١٥	٠,٦٥٣	٢,١٢	٨	٢٩	١٤	ك	صعوبة وجود تقديرات كمية لبعض أنواع من الأداء داخل الجامعة	٣
			١٥,٧	٥٦,٩	٢٧,٥	%		
١٦	٠,٦٨٢	٢,٠٨	١٠	٢٨	١٤	ك	ميل الجامعة إلى تطبيق آليات متشابهة في التقويم المؤسسي بالكلية المختلفة	١٨
			١٩,٢	٥٣,٨	٢٦,٩	%		
١٧	٠,٨٣٧	٢,٠٨	١٦	١٦	٢٠	ك	مقارنة بعض الأفراد العاملين بالجامعة لتقويم أداؤهم خوفاً من العقاب	١٠
			٣٠,٨	٣٠,٨	٣٨,٥	%		
١٨	٠,٧٨٨	١,٩٢	١٨	٢٠	١٤	ك	ضعف رغبة العاملين بالجامعة في استخدام أساليب حديثة في التقويم المؤسسي	٨
			٣٤,٦	٣٨,٥	٢٦,٩	%		
	٠,٥٣١	٢,٣٠	المتوسط العام					

(٢,٣٠ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من ١,٦٨ إلى ٢,٣٤) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "متوسطة" على أداة الدراسة.

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط

٥. جاءت العبارة رقم (٩) وهي "بعض الأدوات المستخدمة في التقويم المؤسسي تحتاج إلى إعادة تقنين" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٤٢, ٢ من ٣).

ويتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على عشرة من معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (٥، ١٣، ١١، ١٦، ١٢) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة على النحو الآتي:

جاءت العبارة رقم (٥) وهي "زيادة عدد مؤشرات التقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣١, ٢ من ٣).

١. جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "ضعف الربط بين عملية التخطيط ونتائج عملية التقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣١, ٢ من ٣).

٢. جاءت العبارة رقم (١١) وهي "ضعف المخصصات المالية اللازمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢٧, ٢ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (١٦) وهي "ضعف استخدام التقنية الحديثة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢٧, ٢ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "الاهتمام بعملية (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه) أكثر من عملية التقويم" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٢٧, ٢ من ٣).

إجابة السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى اختلاف متغيراتهم (الدرجة العلمية، نوع الكلية)؟

١- الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

ويتضح من خلال النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ تراوحت متوسطات موافقتهم حول معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ما بين (٩٢, ١ إلى ٥٤, ٢) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي اللتين تشيران إلى (متوسطة / عالية) بالنسبة إلى أداة الدراسة ما يوضح التفاوت في موافقة أفراد مجتمع الدراسة على معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ يتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة عالية على ثمانية من معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في العبارات رقم (١، ١٧، ١٤، ١٥، ٩) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية على النحو الآتي:

١. جاءت العبارة رقم (1) وهي "قلة حضور المؤتمرات والدورات التدريبية المقدمة للعاملين بالجامعة في مجال التقويم المؤسسي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٥٤, ٢ من ٣).

٢. جاءت العبارة رقم (١٧) وهي "التركيز على أن مفهوم تقويم الطلاب يقتصر على الامتحانات فقط" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٤٦, ٢ من ٣).

٣. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "نقص الكوادر البشرية المتخصصة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٤٦, ٢ من ٣).

٤. جاءت العبارة رقم (١٥) وهي "كثرة الإجراءات الإدارية والروتينية اللازمة للتقويم المؤسسي بالجامعة" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد مجتمع الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (٤٦, ٢ من ٣).

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...  
 للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية اختلاف درجاتهم العلمية تم استخدام اختبار تحليل التباين  
 بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى الأحادي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

#### جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
واقع ممارسة التقويم المؤسسي	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٢	٠,٢١١	١,٤٤١	٠,٢٤٦
	داخل المجموعات	٧,١٧٦	٤٩	٠,١٤٦		
	المجموع	٧,٥٩٨	٥١			
متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي	بين المجموعات	٠,٧٩٠	٢	٠,٣٩٥	١,٢٨٨	٠,٢٨٥
	داخل المجموعات	١٥,٠٢٨	٤٩	٠,٣٠٧		
	المجموع	١٥,٨١٨	٥١			
مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن	بين المجموعات	٠,٠١٥	٢	٠,٠٠٨	٠,١٠٧	٠,٨٩٩
	داخل المجموعات	٣,٤٣٦	٤٩	٠,٠٧٠		
	المجموع	٣,٤٥١	٥١			
معوقات تطبيق التقويم المؤسسي	بين المجموعات	٠,٩٦٢	٢	٠,٤٨١	١,٧٥٩	٠,١٨٣
	داخل المجموعات	١٣,٤٠٠	٤٩	٠,٢٧٣		
	المجموع	١٤,٣٦٢	٥١			

#### ٢- الفروق باختلاف متغير نوع الكلية :

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى اختلاف درجاتهم العلمية.  
 للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة تعزى إلى اختلاف نوع كلياتهم تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

#### جدول رقم (١١)

نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق باختلاف متغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
واقع ممارسة التقويم المؤسسي	كلية علمية	٢٥	٢,٣٣	٠,٣٩١	١,٦٧٢	٠,١٠١
	كلية أدبية	٢٧	٢,١٥	٠,٣٦٩		
متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي	كلية علمية	٢٥	٢,٣٩	٠,٦٦٧	-٢,٩٨٨	**٠,٠٠٥
	كلية أدبية	٢٧	٢,٨٣	٠,٣١٨		
مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن	كلية علمية	٢٥	٢,٧٧	٠,٢٩٨	-١,٠٣٩	٠,٣٠٤
	كلية أدبية	٢٧	٢,٨٥	٠,٢١٩		
معوقات تطبيق التقويم المؤسسي	كلية علمية	٢٥	٢,١٥	٠,٥٥٨	-٢,٠٥٩	*٠,٠٤٥
	كلية أدبية	٢٧	٢,٤٤	٠,٤٧٠		

٥. يتم تقييم أداء الجامعة من قبل مقيمين خارجيين بصفة مستمرة.

أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة عشر من ملامح واقع ممارسة التقييم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في:

١. يراعي العاملون بالجامعة متطلبات التقييم المؤسسي.
٢. تقويم برامج تدريبية للعاملين بالجامعة حول التقييم المؤسسي.
٣. نشر ثقافة التقييم المؤسسي بين العاملين بالجامعة.
٤. قناعة العاملين بالجامعة بأهمية تطبيق التقييم المؤسسي.
٥. دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقييم المؤسسي.

ب- فيما يتعلق بمتطلبات تطبيق تقويم الأداء المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

يوافق أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية على ستة عشر من متطلبات تطبيق التقييم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في:

١. الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في مجال التقييم.
٢. دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقييم المؤسسي.
٣. إقرار لوائح وأنظمة لعملية التقييم المؤسسي بالجامعة.
٤. تستقل كل إدارة من إدارات الجامعة بتطبيق أدوات تقويم خاصة بها وفقاً لطبيعة العمل بها.
٥. تقويم برامج تدريبية للعاملين بالجامعة حول التقييم المؤسسي.

ج- فيما يتعلق بمبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

يوافق أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية على أربعة عشر من مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في:

١. حاجة الجامعة إلى تطوير خططها الاستراتيجية وفقاً لنتائج التقييم المؤسسي.
٢. حاجة الجامعة إلى وجود معايير واضحة للتقويم المؤسسي بالجامعة.

\* فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل \*\* فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات علمية واتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات أدبية حول (واقع ممارسة التقييم المؤسسي، مبررات الأخذ بمدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن).

في حين يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات علمية واتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات أدبية حول (معوقات تطبيق التقييم المؤسسي) لمصلحة أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات أدبية.

و يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات علمية واتجاهات أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات أدبية حول (متطلبات تطبيق الأداء المؤسسي) لمصلحة أفراد مجتمع الدراسة الذين يدرسون بكليات أدبية.

ثانياً: أهم نتائج الدراسة :

أ- فيما يتعلق بواقع ممارسة التقييم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

يوافق أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية على خمسة من ملامح واقع ممارسة التقييم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في:

١. تسعى القيادات الجامعية باستمرار إلى تطوير عملية التقييم المؤسسي.
٢. تحرص الجامعة على مشاركة الأطراف المعنية في التقييم المؤسسي بالجامعة.
٣. تقتصر عملية الطلاب بصفة أساسية على الامتحانات النهائية للطلاب فقط.
٤. تحدد الجامعة اختصاصات وحدات العمل بها واختصاصات كل فرد من العاملين بالجامعة.

عبدالعزير بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

التصور المقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن:

أولاً: أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح الآتي إلى توضيح كيفية القيام بتطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن؛ إذ يهدف التصور إلى ما يأتي:

١. تحديد مراحل التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن.

٢. التعرف على معوقات التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن.

٣. تقديم مقترحات للتغلب على معوقات التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن.

ثانياً: أسس بناء التصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن على عدد من الأسس التي تتضح فيما يأتي:

١. تطوير الخطة الاستراتيجية للجامعة: إذ تحتاج الجامعة إلى تطبيق التقويم المؤسسي بما لوضع خططها الاستراتيجية في ضوءها، ما يحسن من أدائها الحالي والمستقبلي.

٢. وضع معايير واضحة للتقويم المؤسسي بالجامعة: تحتاج الجامعة إلى وضع عدد من المعايير المتنوعة التي يمكنها من خلالها القيام بقياس وتقويم أدائها بشكل مستمر، مع مراعاة توافق هذه المعايير مع المعايير العالمية والمحلية لتقويم الأداء الجامعي.

٣. مقارنة أداء الجامعة بالجامعات المتميزة يساعدها على تطوير أدائها: يمكن للجامعة أن تحسن من أدائها الحالي والمستقبلي من خلال تعرف خبرات الجامعات العالمية المتميزة في كيفية القيام بتقويم أدائها.

٤. التوجه نحو التقويم المؤسسي الشامل: فقد أصبحت الإدارة الجامعية تهتم بالعمل في ضوء تقويم جميع مجالات العمل داخل الجامعة، مع مراعاة تأثير كل

٣. أهمية استخدام التقويم المؤسسي بوصفه مدخلاً لتطوير أداء الجامعة.

٤. مقارنة أداء الجامعة بالجامعات المتميزة سيساعدها على تطوير أدائها.

٥. ضرورة التوجه نحو التقويم المؤسسي الشامل لجميع جوانب العمل بالجامعة.

د- فيما يتعلق بمعوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

يوافق أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية على ثمانية من معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في:

١. قلة حضور المؤتمرات والدورات التدريبية المقدمة للعاملين بالجامعة في مجال التقويم المؤسسي.

٢. التركيز على أن مفهوم تقويم الطلاب يقتصر على الامتحانات فقط.

٣. نقص الكوادر البشرية المتخصصة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.

٤. كثرة الإجراءات الإدارية والروتينية اللازمة للتقويم المؤسسي بالجامعة.

٥. بعض الأدوات المستخدمة في التقويم المؤسسي تحتاج إلى إعادة تقنين.

يوافق أفراد مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة على عشرة من معوقات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أبرزها تتمثل في:

١. زيادة عدد مؤشرات التقويم المؤسسي بالجامعة.

٢. ضعف الربط بين عملية التخطيط ونتائج عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.

٣. ضعف المخصصات المالية اللازمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة.

٤. ضعف استخدام التقنية الحديثة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.

٥. الاهتمام بعملية (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه) أكثر من عملية التقويم.

نظام محدد ومعلن، ويتم الاستفادة فيه من الخبرات العالمية والمحلية.

- تشكيل وحدة للتقويم المؤسسي بالجامعة، وتتضمن تشكيل فريق من المتخصصين في مجال الإدارة والتقويم المؤسسي، يتولى مهمة تحديد أدوات التقويم، والإشراف على تطبيقها، وتحليلها، والاستفادة من النتائج في تطوير الأداء الجامعي.

- تحديد الجامعة التي سيتم القياس المرجعي مقارنة بها: وفيها يتولى فريق التقويم المؤسسي بالجامعة تحديد إحدى الجامعات العربية أو العالمية المتميزة في مجال التقويم المؤسسي، التي سيتم تطوير أداء التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوءها من خلال تعرف: عوامل النجاح الأساسية بها، وتحليل عملياتها، وتحليل مدخلاتها ومخرجاتها، وفحص العوامل التي تؤثر في العمليات.

- فهم الأداء الحالي والتعلم من البيانات: يتم القيام هنا بفهم وتحليل وتوثيق عملية التقويم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد واقع الأداء الحالي في جميع مجالات العمل بشكل واضح، وتحديد الفجوة بين أداء جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأداء الجامعة المناظرة لها التي تم اختيارها للمقارنة المرجعية، وما مقدار حجم هذه الفجوة؟ ولماذا توجد هذه الفجوة؟ وما الذي يجب أن تفعله جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على نحو مختلف، بحيث تصبح هي الأفضل مثل الجامعة المختارة للمقارنة المرجعية؟

- توضيح دور الأداء المتوازن في التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: تتنوع النتائج في بيئة معقدة، مثل الجامعة: على مستوى وحدات العمل ووحدات المؤسسة بسبب الاختلافات في أماكن الحرم الجامعي، والموارد والأهداف بين العوامل الأخرى، ولكي يصبح إطار عمل قياس الأداء المتوازن متاحاً يجب المحافظة على وضوحه.

- تشكيل فريق الأداء المتوازن: يتم القيام باختيار بعض الأفراد من العاملين داخل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الذين يمثلون مستويات وحدات العمل؛ لتكوين فريق الأداء المتوازن؛ حيث تكون مسؤوليتهم القيام بتطبيق

مجال على الآخر، وذلك لضمان إجراء التحسينات على جميع جوانب العمل بالجامعة لا على أحد الجوانب دون الآخر.

٥. تحسين المكانة التنافسية للجامعة: تهتم الجامعات الآن بتدعيم قدراتها التنافسية وتحسين مكانتها بين الجامعات الأخرى، نظراً لقوة المنافسة بينها وبين الجامعات الأخرى سواء المحلية أو العالمية، مما يدفعها للبحث عما يدعم من مكانتها التنافسية.

٦. التوجه نحو استخدام المداخل الكلية: يرتبط تطبيق مدخل الأداء المتوازن بجميع جوانب العمل بالجامعة، ويعمل على تحسين الأداء في المنظومة الكلية له، من خلال ترابط أثر التحسين لكل بعد من أبعاده عن البعد الآخر.

٧. التحول نحو جعل العميل بؤرة الاهتمام: يساعد مدخل الأداء المتوازن على الاهتمام بجميع الأفراد المعنيين بالتعامل مع الجامعة سواء العملاء الداخليين أو العملاء الخارجيين.

ثالثاً: مراحل التصور المقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن:

يتم القيام بالتقويم المؤسسي للجامعة من خلال الاعتماد على القياس المرجعي للأداء مع إحدى الجامعات المتميزة في أدائها، ثم يتم استخدام مدخل قياس الأداء المتوازن من خلال وضع المعايير والمؤشرات التي ترتبط بجميع أبعاد ومجالات العمل بالجامعة، ويتضح ذلك من خلال الخطوات الآتية:

- مرحلة الدراسة والإعداد:

تتضمن مرحلة الدراسة والإعداد عدداً من الخطوات المختلفة التي تمهد لتطبيق مدخلي القياس المرجعي والأداء المتوازن في التقويم المؤسسي للجامعة:

- نشر ثقافة التقويم المؤسسي للوحدات الجامعية بين الأفراد داخل جامعة الإمام (أقسام أكاديمية، وأقسام إدارية، وكليات، وعمادات، ...)، وأهمية أن يكون هذا التقويم وفق

عبدالعزیز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

### ٣- مرحلة المتابعة والتقويم:

يتم في هذه المرحلة مراجعة النظام الموضوع للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مستوى وحدات العمل ككل داخل الجامعة، ومراجعة نتائج التقويم من قبل خبراء خارجيين للتأكد من شفافية النتائج ودقتها، والتأكد من سير العمل على النحو الصحيح؛ لتحقيق أقصى فائدة ممكنة من نتائج التقويم المؤسسي.

رابعاً: مقترحات لتفعيل تنفيذ التصور المقترح:

- ١- توفير متطلبات تطبيق التقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ٢- الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في مجال التقويم.
- ٣- دعم القيادات الجامعية لتطبيق التقويم المؤسسي.
- ٤- إقرار لوائح وأنظمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة.
- ٥- تستقل كل إدارة من إدارات الجامعة بتطبيق أدوات تقويم خاصة بها وفقاً لطبيعة العمل بها.
- ٦- تقويم برامج تدريبية للعاملين بالجامعة حول التقويم المؤسسي.
- ٧- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضور المؤتمرات والدورات التدريبية المقدمة للعاملين بالجامعة في مجال التقويم المؤسسي.
- ٨- توعية أعضاء هيئة التدريس بمفهوم تقويم الطلاب وعدم اقتصره على الامتحانات فقط.
- ٩- توفير الكوادر البشرية المتخصصة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.
- ١٠- تبسيط الإجراءات الإدارية والروتينية اللازمة للتقويم المؤسسي بالجامعة.
- ١١- الاهتمام بتقنين الأدوات المستخدمة في التقويم المؤسسي.
- ١٢- الاهتمام بتقوية الربط بين عملية التخطيط ونتائج عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.
- ١٣- زيادة المخصصات المالية اللازمة لعملية التقويم المؤسسي بالجامعة.
- ١٤- العمل على تفعيل استخدام التقنية الحديثة في عملية التقويم المؤسسي بالجامعة.

المدخل للتقويم المؤسسي للجامعة، وتحليل النتائج وبناء الخريطة الاستراتيجية للجامعة.

### ٢- مرحلة التنفيذ:

تتضمن مرحلة التنفيذ الخطوات الآتية:

- وضع معايير الأداء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: يتم وضع معايير الأداء في ضوء رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها وغاياتها، وتستخدم المعايير نقاطاً يمكن أن يقارن بها الأداء الفعلي، ويمكن التعبير عنها بالأهداف المخطط لها من قبل، والمطلوب تحقيقها خلال مدة زمنية معينة، وتعبر معايير الأداء عن تفاصيل الأهداف الاستراتيجية وعن مدى تحقيقها بالشكل الملائم، وفي هذه الخطوة يتم مقارنة هذه المعايير بمعايير الجامعة التي هي موضع المقارنة المرجعية.

- تحديد أنواع المؤشرات المناسبة للمستويات المختلفة لتقديم التقارير: حيث إنه على مستوى تقارير مجلس الأمناء يتكوّن من ثلاثة إلى أربعة مؤشرات للأداء في كل فئة من قياس الأداء المتوازن وهي كافية لتوصيل الرسالة، لكن يتطلّب المستوى التشغيلي معلومات أكثر وتفصيل أكبر.

- قياس الأداء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: بعد تحديد المعايير التي سيتم بها قياس الأهداف تأتي مرحلة قياس الأداء، وجوهر خطوة القياس في عملية جمع المعلومات التي تمثل الأداء الفعلي للنشاط أو للأفراد، وقياس الأداء الفعلي لا بد أن يشتمل على كلا الجانبين الكمي والنوعي، إذ إن مقياس الأداء يتألف من رقم ووحدة قياس، فالرقم يبين الجانب الكمي، أما وحدة القياس فتعطي ذلك الرقم معنى معيناً.

- مقارنة الأداء الفعلي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمعايير الموضوعية (تقييم الأداء الحالي): يتم مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المرغوب، لتحديد الاختلاف فيما بينهما وتحديد الفجوة بينهما، ووضع الخطة اللازمة لاتخاذ الإجراءات التصحيحية في ضوء ممارسات الجامعة المتميزة.

- إجراء عمليات التحسين في ضوء نتائج التقويم: تقوم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بوضع خطة التحسين في ضوء ما توصلت إليه من خلال نتائج تقويم الأداء المؤسسي.

## قائمة المراجع

١٧. طاهر الغالي، وائل إدريس (٢٠٠٧): الإدارة الاستراتيجية من منظور منهجي متكامل. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص ٤٨٧ - ٤٨٨.
١٨. عبدالرحمن الشقاوي (٢٠٠١): نحو أداء أفضل في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية. ندوة عن الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي - محور الشراكة بين القطاعين العام والخاص، الرياض، ص ٥٥.
١٩. عبدالرحيم محمد (٢٠٠٧): خطوات تصميم مدخل قياس الأداء المتوازن ومشكلات التطبيق. ندوة قياس الأداء الحكومي في المنظمات الحكومية: مدخل قائمة قياس الإنجاز المتوازنة، ورشة عمل (كيفية تطبيق قياس الأداء المتوازن)، القاهرة: المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، ص ٥.
٢٠. عبداللطيف التركمان، حنان عبداللطيف (٢٠٠٥): بطاقة التصويب المتوازنة كأداة لقياس الأداء، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، جامعة تشرين، كلية الاقتصاد، دمشق، المجلد (٢٨)، العدد (١٤١) ص ١٣٥ - ١٣٦.
٢١. عبد الله سليمان العزاز (٢٠٠٠): استخدام نظرية البيئات في إدارة الأداء. مجلة البحوث المحاسبية، العدد (١)، المجلد (٤)، الرياض: الجمعية السعودية للمحاسبة.
٢٢. عبدالوهاب، سمير محمد (٢٠٠٥): "المقارنة المرجعية كمدخل لتقييم أداء الوحدات المحلية في الدول العربية"، المؤتمر العربي الثالث للإدارة المحلية، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية ص ١٠-١٤ إبريل، القاهرة.
٢٣. عبد العزيز عبد الوهاب البايظين (١٩٩٨): أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الرياض، الجزء الثالث.
٢٤. عطية حسين أفندي (٢٠٠١): فكر إداري من مداخل التحسين المستمر المقارنة المرجعية / مجلة إدارة العصر، مجلة ثقافية علمية تصدرها الجمعية العربية للإدارة، العدد ٣٧، السنة الثامنة، أكتوبر ٢٠٠١، ص ١٢٩.
٢٥. علي السلمي (٢٠٠٦): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو ٩٠٠٠، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٢٧ - ١٢٩.
٢٦. غنيم، أحمد محمد (٢٠٠٤): مداخل إدارية حديثة لتحديث المنظمات، المكتبة العصرية، المنصورة.
٢٧. فهد عثمان الصغير (٢٠٠٢م): المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في الأجهزة الأمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، ص ٣٣.
٢٨. محمد محمد إبراهيم (٢٠٠٥): الاتجاهات المعاصرة في منظومة العمل الإداري للمدير، القاهرة، مكتبة عين شمس، ص ٢٢٧.
٢٩. محمد خالد المهاني (٢٠٠٨): بطاقة قياس الأداء المتوازن واستراتيجيات تحسين الأداء المؤسسي. الملتقى العربي الثالث بطاقة قياس الأداء المتوازن واستراتيجيات تحسين الأداء المتوازن واستراتيجيات تحسين الأداء المؤسسي، دمشق - الجمهورية العربية السورية، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، ص ٣.
٣٠. محمد محمد سكران (٢٠٠١): وظائف الجامعة المصرية على ضوء الاتجاهات التقليدية والمعاصرة. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
١. العصيمي، خالد بن محمد (٢٠٠٩): **تقويم الأداء الجامعي والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية: نموذج مقترح في ضوء بعض التجارب العالمية.** مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر، عدد ٣٣، جزء ٢.
- ٢٥.٢. العساف، حمد (٢٠٠٦): مدخل البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.
٣. أحمد الخطيب (١٩٩٠): التعليم الجامعي في الوطن العربي: التحديات والبدائل المستقبلية. مجلة تربية الإمارات، فبراير.
٤. أحمد الخطيب (١٩٩٩): الجامعات المفتوحة - التعليم عن بعد. الأردن: دار الكندي.
٥. إدريس أبو عويشة (٢٠٠٥): التعليم العالي العام والخاص في المغرب، مجالات التكامل وأبعاد التميز. المغرب: مجلة الجامعة، اتحادات جامعات العالم الإسلامي، العدد الرابع.
٦. بسويوي محمد البرادعي (٢٠٠٨): تنمية مهارات المديرين في تقييم أداء العاملين. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
٧. بيتر سكوت (٢٠٠٨): **عولمة التعليم الجامعي**. ترجمة: خالد العامري. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
٨. توفيق محمد عبد المحسن (٢٠٠٤): قياس الجودة والقياس المقارن - أساليب حديثة في المعايرة والقياس، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٣٦ - ٣٩.
٩. توماس هيلين ودفيد هنجر (٢٠٠٦): الإدارة الاستراتيجية، ترجمة محمود عبدالحميد وزهير نعيم، معهد الإدارة العامة، السعودية، ص ١١٩ - ١٢١.
١٠. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤١٢هـ) جامعة الإمام محمد بن سعود في أربعين عاماً، الرياض.
١١. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤١٩هـ) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في خمسة عقود، الرياض.
١٢. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٠٥هـ / ١٤٠٦هـ)، دليل القبول بالجامعة، الرياض.
١٣. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العمادات المساندة - عمادة التقويم والجودة - عن العمادة - تعريف بالعمادة. تاريخ الدخول ٢٣ ربيع أول، ١٤٣٣هـ - متوافر من موقع: [http://www.imamu.edu.sa/support\\_deanery/quality/about\\_us/Pages/declaration.aspx](http://www.imamu.edu.sa/support_deanery/quality/about_us/Pages/declaration.aspx)
١٤. حسن حسين زيتون (١٩٩٩): تصميم التدريس - رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
١٥. ديل بستر فيلد وآخرون (٢٠٠٢): إدارة الجودة الشاملة، ترجمة راشد محمد الحمالي، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض.
١٦. سنثيا س. جونسون وآخرون (٢٠٠٥): اتجاهات وقضايا التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: سمير جاد ومهني غنم. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.



عبدالعزيز بن ناصر الشثري: تصور مقترح للتقويم المؤسسي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام مدخلي القياس ...

- Swedish Practice. **Management Accounting Research**, No. 9, pp. 71- 94.
43. Joffery, A., (1997)," Benchmarking in Higher Education: Adopting Best Practice improve quality" available at, www.ericdigests.org
44. Kamal M. Haddad (1999): Using the Balanced Scorecard for Improving Finance Education. Financial Practice and Education, P. .
45. Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996): Strategic Learning and the Balanced Scorecard. **Strategy and Leadership**, Vol. 24, pp. 18–25.
46. Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). On balance. **CFO**, Vol. 17, pp. 73–78.
47. Oana Adriana Gica (2007): How to Build a Successful Balanced Scorecard. Management and Marketing, p. 145.
48. Philip, K. (2000): Performance Management: What is it, anyway?, Open University Press, London, P. 143.
49. Harrison Perera, S. & Poole, M. (1997): Customer-Focused Manufacturing Strategy and the Use of Operations- Based Non- Financial Measures: A Research Note. Accounting, Organization and Society, Vol. 22, No. 2, pp. 557- 572.
50. Sofie, R. (2004). **Twelve Years Later: Understanding and Realizing the value of Balanced Scorecards**. Internet Paper, Retrieved August 1, 2006,
51. Hardiman, T. P. and Mulreany, M. (1991): Efficiency and Effectiveness in the Public Domain. Ireland: Institute of Public Administration, p. 112.
52. Weisendanger, Betsy. 1993. Benchmarking Intelligence Fuels Management Moves. Public Relations Journal. November: 200-211.
53. Wober, K. (2002). Benchmarking in Tourism and Hospitality Industries. Wallingford, Oxon: CABI.
31. وزارة التعليم العالي ( ١٤١٩هـ) التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، الرياض.
32. Asian Productivity Organization (2001): Productivity Measurement in the Service Sector. Report on the APO Symposium **Productivity Measurement in the Service Sector**, 1-4 August, Kuala Lumpur, pp. 4- 12.
33. Ittner, D. Larcker & D. F. (1998): Innovations in Performance Measurement: Trends and Research Implications. Journal of Management Accounting Research, Vol. 10, pp. 205- 239.
34. Dale, Barrie (2004): Managing Quality, 4th, Blackwell Publishing, New York, PP: 121- 123.
35. Deming, W.E. Out of the Crisis. MIT Press. 1986.
36. Fuchs, M. & Weiermair, K. (2004). Destination benchmarking: An indicator-system's potential for exploring guest satisfaction. Journal of Travel Research, 42, 212-225.
37. Ghobadian, A. & J. Ashworth (1994): Performance Measurement in Local Government: Concept and Practice. International Journal of Operations and Production Management, Vol. 14, No. 5, pp. 35- 51.
38. **Governmental Accounting standard Board**, Concept Statement No.2, "Service Efforts and Accomplishments Reporting", GASB. April. 1994, p. 6-9..
39. Haserot, Pbyllis Weiss. 1993: Benchmarking: learning from the best. The CPA Journal. October: 81-83.
40. Hudson, P. (1997). Benchmarking and Best Practice among Tour Operators in Northern Australia. Townsville: Northern Australia Social research Institute.
41. Ittner, C. & D. Larcker (1998): Are Non- Financial Measures Leading Indicators of Financial Performance? An Analysis of Customer Satisfaction. Journal of Accounting Research, pp. 1- 35.
42. Brignall Ballantine, J. & Modell, S. (1998): Performance Measurement and Management in Public Health Service: A Comparison of UK and

**Proposed estimation for institutional evaluation for Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University by using reference measurement and balanced performance factors**

**Abdulaziz Nasser Alshathri**

**Submitted 21-04-2013 and Accepted on 10-05-2013**

**Abstract:** The current study tried to know about the reality of practicing institutional evaluation and the requirements and obstacles of applying institutional evaluation methodology based on reference measurement and balanced performance factors; and to know about the justifications for using reference measurement and balanced performance factors for institutional evaluation at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University in order to prepare an proposed estimation that depends on using reference measurement and balanced performance factors for institutional evaluation at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Descriptive methodology was applied to the members of the study community (52 heads of scientific departments of Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University).

A questionnaire consists of 68 sentences was prepared. The questionnaire sentences were classified into 4 main categories: the reality of practicing institutional evaluation at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University; the requirements of applying institutional evaluation at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University; the justifications for using reference measurement and balanced performance factors at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, and the obstacles of applying institutional evaluation at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

**The study has several results including the following:**

**The study community members highly approved some sentences the most important of them are:**

- 1- the university leaders continuously attempt to develop the process of institutional evaluation.
- 2- the necessity to benefit from the successful international experiences in the field of institutional evaluation.
- 3- the university need to develop its strategic plans in accordance with the results of institutional evaluation.
- 4- shortage of cadres specialized in the process of institutional evaluation at the university.

The current study was concluded by a proposed estimation based on the results and this estimation aims at clarifying how to apply institutional evaluation at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University by using reference measurement and balanced performance factors.

**Key words:** Benchmarking Approach, Balanced Scorecard, Balanced Scorecard Approach.

,

مختار عبدالحالقي عطية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبيه اللازمة لاستخدامه

## اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبيه اللازمة لاستخدامه

مختار عبد الحالقي عبد الاله عطية

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية المعلمين ومعهد اللغة العربية

جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٤/٥/٢٧هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٤/٨/٢هـ

**مستخلص:** استهدف البحث التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال، وتحديد حاجاتهم التدريبيه اللازمة لاستخدامه.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود؛ وقد أعد الباحث مقياساً للتعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال، واستبانة لتحديد حاجاتهم التدريبيه اللازمة لاستخدامه، وقد تم التحقق من صدق أداتي البحث وثباتهما بالطرق الملائمة، واستخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية ومنها: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط، وأظهرت نتائج البحث:

- ١- إيجابية اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال؛ إذ بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٨٠) من أصل (٥).
  - ٢- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال تعزى لمتغيري (المستوى الدراسي - الجنسية).
  - ٣- ارتفاع درجة الحاجات التدريبيه اللازمة لاستخدام طلاب اللغة العربية كلغة ثانية للتعلم الجوال؛ إذ بلغ متوسط استجاباتهم على عبارات الاستبانة (٤,١٥) من أصل (٥).
  - ٤- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الحاجات التدريبيه اللازمة لاستخدام طلاب اللغة العربية كلغة ثانية للتعلم الجوال تعزى لمتغيري (المستوى الدراسي - الجنسية).
  - ٥- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال، وحاجاتهم التدريبيه اللازمة لاستخدامه؛ إذ بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (-٠,٢٥).
- وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو التعلم الجوال لتطبيق هذا النموذج التعليمي الجديد، وتوفير التدريب المناسب لهؤلاء الطلاب على مهاراته.

**الكلمات المفتاحية:** الاتجاهات، التعلم الجوال، الحاجات التدريبيه.

## المقدمة:

خارج قاعات التدريس، وذلك باستخدام الأجهزة النقالة والمحمولة مثل الهواتف الخلوية Phones Cell والمساعدات الرقمية PDA والهواتف الذكية Phones Smart والحواسب المحمولة Computers Portable على أن تكون كلها مجهزة بتقنيات الاتصال المختلفة اللاسلكية والسلكية على حد سواء مما يؤمن سهولة تبادل المعلومات بين الطلاب فيما بينهم من جهة وبين الطلاب والمحاضر من جهة أخرى (فتح الله، ٢٠١٢).

والتعلم الجوال يأخذ عملية التعلم بعيداً عن أية نقطة ثابتة، كاسراً كل حدود الزمان والمكان ومحترماً رغبة المتعلم في أن يتفاعل مع أطراف المجتمع التعليمي دون الحاجة للجلوس في أماكن محددة وأوقات معينة أمام شاشات الحواسيب، وهو ما أعطى مزيداً من الحرية في عملية التعلم ليتم داخل وخارج أسوار المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى تحقيق المشاركة والتعاون بين الطلاب بعضهم بعضاً وبين معلمهم بغض النظر عن التباعد الجغرافي، وبجانب ذلك كله فالحجم الصغير لتلك التقنية يسهل عملية التنقل بها (عرفات، ٢٠١٠، ١٥).

وقد أكدت الدراسات والبحوث على الفوائد التربوية المتعددة التي يؤديها التعلم الجوال؛ فقد أكدت دراسة Keegan (2005) على أن التعلم الجوال جاء بهدف زيادة مرونة التعلم عن بعد، وذلك بعد أن تراجعت خطواته إلى الوراء إبان تحولها من التعلم المعتمد على الكتب والأوراق إلى التعلم المعتمد على الإنترنت الذي يحتاج الطلاب من خلاله إلى وقت ومكان وحاسوب موصول بالإنترنت داخل مبنى معين.

وأشارت دراسة Prensky (5, 2008) أنه باستخدام التعلم الجوال يمكن أن يتعلم الطلاب أي شيء إذا ما أجيد تصميمه، فكل عمليات التعلم يمكن أن تتم من خلاله.

يتسم العصر الحديث بتقدم معرفي وتكنولوجي كبير نتيجة للتطور السريع والمتلاحق لوسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات؛ فقد فرضت التكنولوجيا الحديثة نفسها على شتى مجالات الحياة ومنها المجال التعليمي، وأصبحت عنصراً أساسياً في نجاح أية مؤسسة تعليمية، ومتطلباً مهماً لها لتحقيق الميزة التنافسية والقدرة على البقاء والاستمرار في ظل بيئة معرفية وعلمية سريعة التغير.

وقد أوجد هذا التطور المعرفي والتكنولوجي نماذج وتطبيقات تعليمية حديثة أخذت أشكالاً متتابعة بدأت بالتعلم عن بعد "D-Learning" وهو نموذج تعليمي أتاح للطلاب تعلماً تحرر من قيود المكان، ثم التعلم الإلكتروني "E-Learning" الذي يسهل لهم تعلماً تحرر من قيود الكتب والأوراق، وأخيراً التعلم الجوال "M-Learning" الذي يفتح المجال لتعلم يتحرر من جميع قيود المكان والزمان والأوراق.

وجاء استخدام مصطلح التعلم الجوال مع بدايات القرن الحادي والعشرين في البلاد الغربية، وقد أطلق عليه باللغة الإنجليزية M-Learning أو Mobile Learning، وقد عقدت في أعوام "٢٠٠٤، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦" ثلاثة مؤتمرات علمية دولية تناولت هذا النموذج الجديد (سالم، ٢٠٠٦، ١٨٦).

أما عربياً فقد بدأ مؤخراً إدخال تكنولوجيا التعلم الجوال إلى بعض الجامعات العربية وخاصة الجامعات الخليجية مثل الجامعة العربية المفتوحة بالبحرين وجامعتي الملك عبد العزيز والملك سعود بالمملكة العربية السعودية، وقد ساعد على ذلك انخفاض تكلفة هذا النظام التعليمي مقارنة بالمستوى الاقتصادي لهذه البلدان.

ويشير مصطلح التعلم الجوال إلى استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التعلم، ويركز على استخدام التقنيات المتوفرة بأجهزة الاتصالات اللاسلكية لتوصيل المعلومة

مختار عبدالحال عطفة: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

من خلق بيئة اجتماعية تنعكس آثارها على المتعلمين (خميس، ٢٠٠٤، ٣).

ولا يقتصر تصميم بيئة التعلم الجوال على استخدام الأجهزة والهواتف الخلوية، بل يجب أن تكون منظومة ديناميكية ومفتوحة، تتكامل فيها البرمجيات والتكنولوجيا مع الوسائل والأجهزة وأدوات التطوير، بحيث يسمح باستخدامها وإعادة استخدامها على أسس مقبولة، ومعايير منطقية وموضوعية، من أجل زيادة مرونة وفاعلية التعليم عن بعد (Desmond, 2010, 4).

ولقد أصبحت الأجهزة التكنولوجية المحمولة في الوقت الحالي من الأدوات التكنولوجية التي لا تكاد تفارق مستخدميها في ليل أو نهار، وقد زاد عدد مستخدميها بصورة كبيرة خاصة بعد أن أصبحت تقنية تلك الأجهزة قليلة التكلفة، سواء فيما يتعلق بأسعار هذه الأجهزة أو بتكلفة الخدمات المرتبطة بها (الدهشان، ٢٠١٠، ٤).

وإذا كان عدد مستخدمي هذه الأجهزة قد زاد بين الطلاب والمتعلمين في الجامعات والمدارس بصفة عامة، فإن هذه الزيادة قد تبدو أكثر بين متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية الموجودين في البلاد العربية؛ وذلك لحرصهم على التواصل بالصوت والصورة مع أهلهم وذويهم وأصدقائهم في بلدانهم التي قدموا منها.

ويمكن للقائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي الاستفادة من الإمكانيات الهائلة لهذه الأجهزة المحمولة وتوظيفها في العملية التعليمية، بحيث لا يكون استخدامها في تعليم اللغة وتعلمها أمراً شكلياً أو محصوراً في الاستفادة من بعض خدماتها وبرامجها بشكل جزئي، بل ينبغي أن يتعدى الأمر ذلك وصولاً إلى تجريب وتطبيق النماذج التعليمية الحديثة المعتمدة على تكنولوجيا هذه الأجهزة بشكل متكامل كنموذج التعلم الجوال، ولعل ذلك يتواءم مع الدعوات التي تنادي بتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وبينت دراسة Huang et al (2008) أن التعلم المتنقل يعد قناة جديدة تجعل التعليم أكثر حرية في كل شيء بغض النظر عن المكان والزمان.

وأوضحت دراسة Shu, Others (2010) أن التعلم الجوال يشجع استقلالية المتعلمين، ويعمل على إثراء التفاعل والتواصل فيما بينهم.

كما أشارت دراسة Cochran (2011, 6) إلى إمكان استخدام أجهزة التعلم الجوال في تحسين العمل التعاوني بين الطلاب وتوفير خبرات اجتماعية ثرية.

والتعلم الجوال ليس تعلماً مبنياً على رؤى شخصية أو اجتهادات فردية، بل إنه نظام تعليمي متكامل يركز على قواعد وأصول فلسفية واضحة، كما إنه يقوم على نظريات تعليمية لها أدوار تربوية مشهود لها بالكفاءة.

فالتعلم الجوال يعد ترجمة حقيقية وعملية لفلسفة التعلم عن بعد التي تقوم على توسيع قاعدة الفرص التعليمية أمام المتعلمين، من خلال تحقيق مرونة التعلم والتفاعل مع المعلم، في أي وقت وفي أي مكان؛ بحيث يتابع المتعلم تعلمه حسب قدراته وسرعة تعلمه، وتزيد من ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي لديه، كما يمثل التعلم الجوال نمطاً من أنماط التعلم الإلكتروني؛ إذ يعتمد على تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين باستخدام تقنيات الاتصالات التفاعلية بهدف توفير بيئة تفاعلية متزامنة/ غير متزامنة اعتماداً على التفاعل بين المعلم والمتعلم (بدر، ٢٠١٢، ١٦٢).

كما يقوم التعلم الجوال على النموذج البنائي في التعلم "Constructivism"، وذلك من خلال المناقشات والأنشطة البنائية والمؤتمرات على الخط، ولذلك يحتاج المعلم والمتعلم إلى فهم طبيعة العلاقات والتفاعلات بينهما في نموذج التعلم الجوال، كما يحتاج المعلم إلى فهم العلاقات المعقدة للمهام المعرفية والنواحي الانفعالية والاجتماعية للتعلم والسياق الاجتماعي له، كي يتمكن

فنجاح تطبيق أية تكنولوجيا جديدة يعتمد إلى حد كبير في العملية التعليمية على اتجاهات المتعلمين نحو هذه التكنولوجيا؛ إذ تؤثر اتجاهات المتعلمين في مدى إقبالهم عليها، ومن ثم فإن الاتجاهات تؤثر بشكل أساسي في كفاءة عمل أي نظام تكنولوجي جديد، وعلى ذلك فإن مدى نجاح أو فشل تكنولوجيا التعليم الحديثة في تحقيق أهدافها في تطوير العملية التعليمية يتوقف بشكل كبير على اتجاهات المتعلمين (الحلفاوي، ٢٠٠٩، ١١٢).

كما إن تحديد الحاجات التدريبية لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية اللازمة لاستخدامهم نموذج التعلم الجوال يعد نقطة الانطلاق الأولى لجميع البرامج التعليمية والتدريبية التي تهدف إلى إتقانهم لهذا النموذج التعليمي الحديث، بالإضافة إلى أن تحديد تلك الحاجات بشكل دقيق يساهم في اتخاذ القرارات التعليمية والتدريبية الحالية والمستقبلية بطريقة واقعية وموضوعية.

فقد ذكر ياغي (١٩٩٣، ١٧) أن تحديد الحاجات التدريبية بطريقة علمية دقيقة يمثل نقطة البداية الأساسية في سلسلة الحلقات المترابطة التي تكون في مجموعها العملية التدريبية، ويمكن القول إنَّ الحاجات التدريبية هي الأساس الذي يركز عليه التدريب السليم من أجل تحقيق الكفاية وتحسين أداء الأفراد في أي بناء تنظيمي قائم.

وأشار المطرودي (٢٠١١، ٣٣٠-٣٣١) إلى أن تحديد الحاجات التدريبية هو الأساس لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية بدءاً من تحديد الأهداف التعليمية، ومروراً بتصميم المحتوى واختيار الأنشطة وصولاً إلى تحديد أساليب التدريب، بالإضافة إلى أنها تساهم في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب نحو الاتجاه السليم، وتساعد على تقليل النفقات.

لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الوقوف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال، وتحديد

فقد أشار الزهراني (٢٠٠٧، ١) إلى أنه على الرغم من الجهود الحديثة التي تبذل في تعليم اللغة العربية وتعلمها إلا أن توظيف معطيات التقنية في تعليمها وتعلمها لم يتجاوز استخدام التقنيات التعليمية والاتصالية بوصفها وسائل مساعدة أو معينة.

وأوصى طعيمة (٢٠٠٤، ٢٠-٢١) بضرورة تحديث أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك، وضرورة تصميم برامج تعليم العربية عن بعد ورصد الإمكانات المادية اللازمة لهذه البرامج.

وأكد القحطاني (٢٠٠٦، ١٤) على فكرة التعلم الجوال لطلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال دعوته إلى إنشاء موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت يتواصل من خلاله الطلاب مع أساتذتهم وزملائهم ويتبادلون الأسئلة والاستفسارات والواجبات المتعلقة بالمقرر من أي مكان وفي أي وقت.

وأشار جوهر (٢٠١٢) إلى ضرورة الاهتمام باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في عمليتي تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لكي تزيد العملية نفسها فعالية ولكي يتدرب الطلاب على الاتصال اللغوي مستخدمين الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وأكد عبده (٢٠١٣) على ضرورة التخطيط لتصميم وبناء بيئة تعليمية إلكترونية عبر الإنترنت لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بحيث تدعم تعليم اللغة اتصالياً.

ولما كان التعلم الجوال نموذجاً تعليمياً حديثاً نسبياً، كان لابد من التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحوه؛ لأن اتجاهات الطلاب تؤدي دوراً مهماً في نمو مستواهم العلمي والتحصيلي؛ فهي توجه سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتساهم في نمو قدراتهم ومهاراتهم ولا يستطيع المعلم في أية مرحلة دراسية ولا في أي مقرر دراسي أن يغفل أهمية اتجاهات طلابه التعليمية.

مختار عبدالحال عطيّة: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه

حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدام هذا النموذج التعليمي الجديد.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية تعزى إلى المتغيرين الآتيين (المستوى الدراسي - الجنسية)

مشكلة البحث:

ما الحاجات التدريبيّة اللازمة لاستخدام التعلم الجوال لدى طلاب اللغة العربية كلغة ثانية؟

لاحظ الباحث من خلال عمله بلجنة الجودة بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود أن طلاب اللغة العربية كلغة ثانية يستخدمون أجهزة الجوال والهواتف الذكية والكمبيوترات المحمولة بكثرة وأنهم يقومون من خلالها بعمليات تعلم متباينة، فبعضهم يتبادل الملفات الدراسية الإلكترونية عبر هذه الأجهزة، وبعضهم يتواصل مع أساتذته وزملائه عن طريق رسائل "SMS" & "MMS"، وبعضهم يجيب على بعض التكاليفات الإلكترونية لبعض الأساتذة من خلالها، وبعضهم يستخدمها في تسجيل بعض المحاضرات، وغيرها من الممارسات التعليمية.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية في تحديدهم للحاجات التدريبيّة تعزى إلى المتغيرين الآتيين (المستوى الدراسي - الجنسية)

وقد أجرى الباحث مقابلات شخصية مع بعض هؤلاء الطلاب للتعرف على آرائهم في التعلم من خلال الأجهزة المحمولة، ومدى حاجتهم للتدريب على هذا النموذج التعليمي الجديد، وقد جاءت ردودهم متباينة ما بين مؤيد ومعارض لاستخدام هذا النموذج التعليمي، وما بين مجيد لاستخدام أجهزة التعلم الجوال ولكنه لم يفكر في استخدامها في عملية التعلم، وآخرين لا يستخدمونها بكثرة لكنهم يأملون في استخدام هذا النموذج التعليمي خاصة أنه سيجعلهم يتعلمون اللغة العربية في أي وقت وفي أي مكان، وربما يتعلمونها وهم في بلدانهم دون سفر أو تغرب.

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وبين تحديدهم للحاجات التدريبيّة اللازمة لاستخدامه؟

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

#### أهداف البحث:

التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

التعرف على الحاجات التدريبيّة اللازمة لاستخدام طلاب اللغة العربية كلغة ثانية للتعلم الجوال.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

تحديد العلاقة الارتباطية بين اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وبين تحديدهم للحاجات التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

#### حدود البحث:

أجري البحث الحالي في إطار الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

الحدود المكانية: معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الملك سعود.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ - ٢٠١٣/٢٠١٢ م.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

الحدود البشرية: عينة من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك سعود.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

الحدود البشرية: عينة من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة الملك سعود.

لذا فقد تحددت مشكلة البحث في التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريبيّة اللازمة لاستخدامه.

الجوال؟

## مصطلحات البحث:

**الاتجاهات نحو التعلم الجوال:** هي المواقف التي يظهرها طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال بالقبول أو الرفض، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته لعبارة مقياس الاتجاه نحو التعلم الجوال الذي أعده الباحث.

**التعلم الجوال:** هو اكتساب طلاب اللغة العربية كلغة ثانية للخبرات التعليمية بطريقة تفاعلية في أي وقت وفي أي مكان باستخدام الأجهزة المحمولة صغيرة الحجم كالهواتف الجوال Mobile Phones والهواتف الذكية Smart phones ، والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs).....الخ.

**الحاجات التدريسية:** هي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها معرفياً ومهارياً لدى طلاب اللغة العربية كلغة ثانية لسد الفجوة بين الأداء الواقعي لهم والقدرات التي ينبغي أن يمتلكوها لاستخدام التعلم الجوال، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب باستجابتهم لعبارة استبانة الحاجات التدريسية التي أعدها الباحث.

## إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث قام الباحث بإعداد ما يأتي:

أولاً: الجانب النظري، وشمل:

مفهوم التعلم الجوال وخصائصه ومميزاته.

الاتجاه نحو التعلم الجوال.

الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام التعلم الجوال.

ثانياً: الجانب الإجرائي، وشمل الخطوات الآتية:

إعداد أدوات البحث وتمثلت في:

مقياس الاتجاه نحو التعلم الجوال.

استبانة الحاجات التدريسية.

التأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

اختيار عينة البحث.

تطبيق أداتي البحث على عينة من طلاب اللغة العربية كلغة ثانية.

تحليل النتائج وتفسيرها.

تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

## أهمية البحث:

نبعت أهمية البحث الحالي من أنه:

يتناول أمودجاً تعليمياً جديداً وهو التعلم الجوال بوصفه أحد معطيات التكنولوجيا الحديثة.

يتيح التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال، ومن ثم يساهم في اتخاذ القرارات حول إمكان استخدام هذا النموذج التعليمي من عدمه.

يحدد الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام طلاب اللغة العربية كلغة ثانية للتعلم الجوال، ومن ثم يساهم في إعداد برامج تدريبية تحاول الاستجابة لهذه الحاجات.

يوجه أنظار الباحثين والمهتمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو تصميم وإعداد برامج تعليمية وتدريبية تقوم على التعلم الجوال.

يثري المكتبة العربية بأدوات قياس يمكن أن تكون عوناً للباحثين والمعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتمثلت في: مقياس الاتجاه نحو التعلم الجوال، واستبانة الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام التعلم الجوال.

يفتح المجال لإجراء دراسات وبحوث تربوية تقوم على التعلم الجوال في تخصصات أخرى.

## الإطار النظري للبحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه. ولتحقيق هذا الهدف، فقد دار الإطار النظري للبحث حول:

مفهوم التعلم الجوال وخصائصه ومميزاته.

الاتجاه نحو التعلم الجوال.



مختار عبدالحال عطفية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

صغيرة الحجم كالهواتف الجوال Mobile Phones والهواتف الذكية Smart phones ، والمساعدات الرقمية الشخصية (PDAs)..... الخ.

وللتعلم الجوال خصائص متعددة، أهمها: (خميس، ٢٠٠٤، ١)

التنقل Portability/Mobility، إذ يمكن استقبال التعلم في أي مكان خارج الجدران.

التكيف Adaptability، بمعنى أن يتلاءم التعلم مع قدرات الأفراد وحاجاتهم.

الإتاحة Availability، في أي وقت ومكان.

ويمكن أن تساهم أجهزة التعلم الجوال بما تمتلكه من إمكانيات وقدرات متطورة في تقديم خدمات تعليمية متكاملة للطلاب، سواء أكانت هذه الخدمات تتعلق بطرائق عمليتي التدريس والتعلم وفنياتها وإجراءاتها، أم تتعلق بالجوانب الإدارية المنظمة للعملية التعليمية.

فقد أوضح علي (٢٠٠٨، ٤٠٢) أن أجهزة التعلم الجوال تعمل على تحسين التواصل والتنظيم بين الطلاب والمعلمين، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وتنمي شعورهم بالاستقلالية، وتحررهم من قيود الوقت والمكان، كما إنها تساهم في تخصيص المحتوى المناسب للأفراد.

كما أشار فرجون (٢٠١٠، ١٢٦) إلى أن أجهزة التعلم الجوال تساهم في جذب المتعلمين المتسربين من التعليم، علاوة على دورها الفعال كتنقية لمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات التعلم Learning Difficulties وخاصة الصعوبات الحركية.

وأكد سالم (٢٠٠٦، ١٩٥) على أن أجهزة التعلم الجوال تؤدي دوراً مهماً في استقبال الإعلانات المنظمة للعملية التعليمية؛ مثل إعلانات مواعيد المحاضرات وجداول الاختبارات، خاصة مع إجراء تعديلات طارئة على هذه الجداول.

الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام التعلم الجوال.

وفيما يأتي تفصيل ذلك

### مفهوم التعلم الجوال وخصائصه ومميزاته:

يشير مصطلح التعلم الجوال إلى نوع من أنواع التعلم الإلكتروني الحديث نسبياً، وقد تعددت تسمياته ما بين التعلم الجوال والتعلم النقال والتعلم المتنقل والتعلم المحمول والتعلم المتحرك والتعلم اللاسلكي، وكما تعددت تسمياته فقد تعددت تعريفاته وإن كانت كلها تحمل مدلولاً متشابهاً.

فقد عرفه خميس (٢٠٠٤، ١) بأنه نظام تعليمي إلكتروني، يقوم على أساس الاتصالات اللاسلكية، بحيث يمكن للمتعلم الوصول إلى المواد التعليمية والندوات، في أي وقت وأي مكان، وهو بذلك يخلق بيئة تعلم جديدة ومواقف تعليمية جديدة تقوم على أساس التعلم التشاركي.

وعرفه سالم (٢٠٠٦، ١٨٧) بأنه استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً مثل الهواتف النقالة والمساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريس والتعلم في أي وقت وفي أي مكان.

وعرفه Kurubacak (2007, 26) بأنه النقطة التي تتدخل فيها الأجهزة المتنقلة لخدمة التعلم الإلكتروني من أجل حصول خبرة تعليمية تحدث في أي وقت وفي أي مكان بهدف تحقيق تعلم عن بعد يتصف بالمرونة.

وعرفه فرجون (٢٠١٠، ١١٢) بأنه نموذج من التعلم قائم على استخدام الأجهزة المتنقلة، يحدث في أي مكان وأي زمان، يتميز بالحرية والاستقلالية والتفاعلية، غالباً ما يصاحب التعليم التقليدي في إطار منظومي متكامل.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعلم الجوال بأنه اكتساب الطلاب للخبرات التعليمية بطريقة تفاعلية في أي وقت وفي أي مكان باستخدام الأجهزة المحمولة

والتواصل اللغوي المستمر.... الخ، ومن ناحية أخرى فهو يضمن دعماً مستمراً للطلاب الذين تخرجوا من معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ويستكملون دراستهم باللغة العربية في كليات وتخصصات مختلفة، ومن ناحية ثالثة فإن التعلم الجوال يوسع الفرص التعليمية لأولئك الراغبين في دراسة اللغة العربية ولا يستطيعون القدوم إلى البلدان العربية أو حتى الانتظام في معاهد تعليمها ببلداتهم.

### الاتجاه نحو التعلم الجوال:

لقد أصبحت متطلبات العصر في شتى ميادين الحياة اليومية تدعو كل فرد في المجتمع إلى اكتساب اتجاهات إيجابية نحو العلم والتكنولوجيا كأساس لبناء حضارة القرن الحادي والعشرين، وهذا الاتجاه قوة تكمن وراء وضع وتنفيذ القرارات التي تتعلق بالفرد والجماعة، كما إن هذه القرارات التي يصدرها الأفراد تتأثر إلى حد كبير باتجاهات هؤلاء الأفراد (زيتون، ٢٠٠٤، ٤٠٠).

والاتجاهات تساعد الطلاب على اتخاذ قراراتهم، وممارسة المهارات المختلفة؛ كالاتصال والتعاون والتنافس، ومن خلالها يستطيع الطلاب تنظيم معلوماتهم بطريقة يسهل فهمها واستيعابها، بالإضافة إلى أنها تكسب الطلاب بعض الخصائص التربوية السليمة (عميرة؛ الديب، ١٩٩٧، ١٢٧).

ونجاح تطبيق أية تكنولوجيا جديدة في العملية التعليمية يعتمد إلى حد كبير على اتجاهات المتعلمين نحو هذه التكنولوجيا؛ إذ تؤثر اتجاهات المتعلمين في مدى إقبالهم عليها، ومن ثم فإن الاتجاهات تؤثر بشكل أساسي في كفاءة عمل أي نظام تكنولوجي جديد، وقد تكون من الأسباب الرئيسة الدافعة إلى تأييد أو مقاومة التحديد في العملية التعليمية (الحلفاوي، ٢٠٠٩، ١١٢).

وتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يفرض علينا ضرورة النظر إلى النماذج التعليمية الحديثة التي استفادت من التطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة سعياً وراء

وأشارت الشريبي (٢٠١٢، ٦٣٤) إلى أن أجهزة التعلم الجوال تيسر للمتعلمين استقبال برامج تعليمية متنوعة، وتساهم في إدارة العملية التعليمية بكل سهولة لعشرات الآلاف من الطلاب والمدرسين وبتكلفة معقولة جداً.

ويمكن تحديد أهم مميزات التعلم الجوال فيما يأتي: (Attewell, 2005, 13)، (علي، ٢٠٠٨، ٤٠٠)،

(عرفات، ٢٠١٠، ١٦)، (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١١، ٩)، (الدهشان، ٢٠١٠، ٨-١١)

١. يدعم مفهوم التعلم الفردي؛ إذ يتم التعلم في كل مكان وزمان وفقاً لاختيار المتعلم وحاجته الشخصية.

٢. يزيد من دافعية المتعلم والتزامه الشخصي؛ فتقع المسؤولية الكبرى لعملية التعلم على عاتقه.

٣. يشجع المتعلمين على التفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم.

٤. يساعد على جذب وتشويق الطلاب للمادة العلمية من خلال إضفاء الحيوية على الدروس التقليدية بتضمينها أنشطة متنوعة.

٥. يسهل البحث العلمي أثناء جمع البيانات وتحريرها وتداولها.

٦. يقدم مساعدات إضافية لكل من ذوي الحاجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم.

٧. يمكن أن يكون أحد الأساليب المهمة لمشروعات التعلم المستمر.

٨. سهولة تطوير برامجه وتطبيقاته.

٩. تكلفته منخفضة نسبياً.

والتعلم الجوال يمكن أن يقدم تيسيرات كبيرة لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك من جوانب عدة؛ فهو من ناحية ينقل تعليم اللغة العربية كلغة ثانية نقلة نوعية جديدة مستفيداً مما توفره الأجهزة المحمولة من إمكانيات هائلة كمصادر المعرفة المتجددة ومعامل اللغة الافتراضية

مختار عبدالحال عطفية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

ودراسة Fozdar (2007) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة في الهند نحو التعلم الجوال وأهمية استخدامه، وقد تم تطبيق استبانة على عينة من طلاب جامعة أنديرا غاندي للتعليم المفتوح "IGNOU"، وقد أظهرت النتائج إيجابية اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال.

ودراسة Imran (2007) التي هدفت إلى قياس اتجاهات الطلاب الباكستانيين نحو فهم وإدراك أهمية التعلم الجوال بوصفه أحد أساليب التعلم عن بعد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الجوال في التعلم عن بعد سهل التحقق، وأن استخدامه يحسن من التواصل بين المعلمين والمتعلمين والمدراء؛ نظراً لما يتميز به من إمكان استخدام عدد كبير من المتعلمين له بغض النظر عن المكان والوقت، كما أظهرت النتائج تفضيل الطلاب لاستخدام التعلم الجوال.

ودراسة Stockwell (2008) التي هدفت إلى قياس اتجاهات الطلاب اليابانيين نحو استخدام الجوال في دراسة مقرر اللغة الإنجليزية، وقد تم تطبيق مقياس الاتجاهات على عينة بلغت ٧٥ طالباً من طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات قوية لدى الطلاب نحو تعلم اللغة باستخدام الجوال.

ودراسة Fahad (2009) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات وتصورات طالبات جامعة الملك سعود نحو فاعلية التعلم المحمول في تحسين استكمال برنامج البكالوريوس في الفنون والطب، وقد أعد الباحث لهذا الغرض استبانة طبقها على ١٨٦ طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التعلم المحمول - وفقاً لرأي عينة البحث- يمكن أن يكون معززاً لبرنامج تعليم الفنون والطب بهدف تحسين التواصل وإثراء خبرات تعلم الطلاب في تعلمهم المفتوح وعن بعد.

توظيفها التوظيف الجيد لتخريج أجيال من متعلمي العربية لا يقف طموحهم عند مجرد تعلم أساسيات اللغة، بل يتعداه إلى التمكن من مفرداتها وأساليبها وامتلاك قدراتها وإتقان مهاراتها.

ومن الخطوات المهمة في سبيل تحقيق هذا التطوير تحديد اتجاهات الطلاب نحو تلك النماذج التعليمية الحديثة ومنها نموذج التعلم الجوال؛ ذلك أن تحديد اتجاهات الطلاب الحالية يعد أساساً لتنمية هذه الاتجاهات مستقبلاً، وذلك بدوره يؤدي إلى تحسن مستوى التعلم، لأن الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب اللغة الثانية تؤثر في اكتسابهم للغة واستخدامهم لمهاراتها، بل والاستمتاع بدراساتها أيضاً.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن الكشف عن اتجاهات طلاب اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو التعلم الجوال له أهمية كبيرة لأنه يؤثر في نجاح البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة لهؤلاء الطلاب بغرض استخدام هذا النموذج التعليمي الحديث وتوظيفه في العملية التعليمية والاستفادة من إمكاناته ومزاياه المتعددة في رفع مستوى تحصيلهم اللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية التي اكتسبوها.

ولقد أجريت مع بدايات القرن الحادي والعشرين دراسات عدة لمحاولة الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال، ومن هذه الدراسات:

دراسة Oliver (2005) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات كل من الطلاب الاستراليين والطلاب المتخصصين في إدارة الأعمال بجنوب شرق آسيا نحو التعلم الجوال وذلك من خلال مشروعين تم تطبيقهما من خلال الجامعة الاسترالية، وقد طبق الباحث استبانة لقياس اتجاهات الطلاب عينة البحث والبالغة ٢٦٩ طالباً، وقد أظهرت نتائج البحث أن الطلاب في كلا المشروعين كانت لديهم اتجاهات قوية نحو التعلم الجوال.

في مجال معين والقدرات التي ينبغي أن يمتلكوها في هذا المجال، وتشكل عملية تحديد هذه الحاجات أهمية كبرى لأنها تتحكم إلى حد كبير في تحديد أهداف العملية التدريسية، كما إنها تؤدي دوراً حيوياً في اختيار نوع التدريب ومحتواه وطريقة تنفيذه.

كما إن عملية تحديد الحاجات التدريسية يعد بمنزلة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح بحيث يمكنه تحقيق كفاءة وحسن أداء المتعلمين والمتدربين والارتقاء بمهاراتهم وسلوكهم وتوجيه تفكيرهم وعقائدهم بما يتفق واتجاهات المجتمع واحتياجاته التربوية (بركات، ٢٠١٠، ٦).

وعملية تحديد الحاجات التدريسية ليس بالأمر السهل، إنما يتطلب عملاً تعاونياً جماعياً يضطلع به جميع أفراد المؤسسة التعليمية بغية تحديد نوع الحاجات التدريسية، لمعرفة الفجوة ما بين مستوى الأداء الموجود والأداء المطلوب حالياً ومستقبلاً، سواء أكان ذلك خلال فترة حالية أم مستقبلية (أبو غليون، ٢٠١٠، ٥٦٤).

وقد أجريت الكثير من الدراسات التي اهتمت بتحديد الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام الأساليب والنماذج والوسائط التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية كدراسة (Brand 1997) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية للمعلم في مجال تقنيات التعليم في المدارس الأمريكية، ودراسة محمود، وعثمان (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، ودراسة (Rockwell & others 2000) التي هدفت إلى تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريسية اللازمة لاستخدام أسلوب التعليم عن بعد، ودراسة صالح؛ حميد (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تحديد الحاجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة،

ودراسة (Chiu, et al. 2010) التي هدفت إلى استقصاء مواقف الطلاب نحو استخدام جهاز الهاتف النقال لتحسين التعلم وكفاءته وذلك من خلال إجراء زيارات ومقابلات شخصية مع ٤٠ من طلاب الصف الخامس الابتدائي لمدرسة "تاينان سياتشين" الصينية وإشراكهم في ألعاب وأنشطة تعليمية باستخدام الجوال، وقد أظهرت النتائج دعم معظم الطلاب لفكرة تطبيق الهاتف النقال في العملية التعليمية وسعادتهم باستخدامه.

ودراسة فرجون (٢٠١٠) التي هدفت إلى الوصول إلى قاعدة من المعلومات والتوصيات لإمكان توظيف التعلم الجوال بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم "إعادة هندسة العمليات" وذلك من خلال استطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس والتدريب والطلبة بلغت ٣٩٣ عضواً ومدرراً و٦٨٦ طالباً نحو إيجابيات التعلم الجوال وسلبياته، وقد أسفرت النتائج عن موافقة أفراد العينة من خلال استجاباتهم على إدخال نموذج التعلم الجوال ضمن التعلم التطبيقي، وقد كانت استجابات الطلبة أكثر تفضيلاً لإيجابيات التعلم الجوال وأن سلبياته في أغلب بنودها لا تمثل لهم أهمية بالمقارنة بالإيجابيات.

ويتضح من الدراسات السابقة وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام نموذج التعلم الجوال ودعمهم لفكرة تطبيقه وتوسيع نطاق توظيفه، كما يتضح من هذه الدراسات استخدام أصحابها للمقاييس والاستبانات والمقابلات الشخصية كأدوات بحثية رئيسة للتعرف على هذه الاتجاهات وقياسها، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء مقياس اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال.

الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام التعلم الجوال: تمثل الحاجات التدريسية مجموع التغيرات المطلوب إحداثها لدى الأفراد لسد الفجوة بين الأداء الواقعي لهم

مختار عبدالحال عطفة: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

التعلم الجوال وتحويلها إلى استبانة لاستطلاع رأي الطلاب في أهمية تلك الحاجات وأولوية التدريب عليها. وفي ضوء ما سبق يتضح أن تحديد الحاجات التدريسية لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية اللازمة لاستخدامهم للتعلم الجوال يعد أمراً في غاية الأهمية وذلك لسببين، الأول: أن هؤلاء الطلاب من دول وجنسيات مختلفة وهم بحكم هذا الاختلاف يفترض أن لديهم إمكانات معرفية ومهارية متباينة حول هذا النموذج التعليمي الحديث، والثاني: أن إعداد البرامج التعليمية والتدريبية المستقبلية المبنية على نموذج التعلم الجوال يستلزم الوقوف على حاجات الطلاب التدريسية اللازمة لاستخدامه.

ويتناول الباحث الحاجات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية لاستخدام التعلم الجوال من خلال مكونين رئيسيين هما:

المكون المعرفي: ويتضمن مجموعة من المعارف والمعلومات التي تدور حول نموذج التعلم الجوال والمتعلقة بمفهومه وخصائصه وسماته وفوائده التربوية ومميزاته والتحديات التي تواجه تطبيقه واستراتيجياته وأساليبه..... الخ.

المكون المهاري: ويتضمن مجموعة من الكفايات الأدائية التي تتيح للطلاب استخدام مهارات التعلم الجوال وتقنياته وفتياته، وتشمل التدريب على استخدام أجهزة التعلم الجوال وتوظيف خدماتها وبرامجها وطرق إدارة التعلم من خلالها..... الخ.

#### منهج البحث وإجراءاته:

استهدف البحث الحالي التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وتحديد حاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بما يأتي:

- تحديد منهج البحث
- إعداد أدوات الدراسة
- اختيار عينة البحث

وإلى تحديد الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، ودراسة البحري (٢٠١٠) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات الأستاذ الجامعي التدريسية في مجال التعلم الإلكتروني كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد، ودراسة الخطيب وإسماعيل (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عجمان إلى بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، ودراسة عطار (٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم، ودراسة الحربي (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام الإنترنت لدى الطلاب السعوديين المبتعثين، ودراسة آل مسعد (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، ودراسة (٢٠١٣) عبده التي هدفت إلى تحديد الحاجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وقد أجمعت الدراسات السابقة على أهمية دراسة الحاجات التدريسية لطرفي العملية التعليمية (المعلم-المتعلم) وتحديد بطريقتهم وبشكل دقيق باعتبارها الأساس المعتمد في تخطيط برامج التدريب وتنفيذها وتقييمها، وقد استخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة كأداة بحثية رئيسة لجمع بيانات المستفتين حول هذه الحاجات.

ومع تنوع هذه الدراسات فإن أياً منها لم يتناول الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام نموذج التعلم الجوال، بل إنه لا يوجد - على حد علم الباحث - أية دراسات تناولت تلك الحاجات، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد وبناء قائمة الحاجات التدريسية اللازمة لاستخدام

مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة نحو الملحوظات التي تفضل بها المحكمون.

**الصدق البنائي:** للتأكد من تماسك كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بقياس صدق التجانس الداخلي للأداة، إذ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلاب قسم اللغة العربية بلغت (٤٠) طالباً، ومن خلال بيانات استجابات المحوئين تم حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في جدول رقم (١).

جدول (١).

معاملات ارتباط كل محور من محاور المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠,٨٢٠	٠,٠١
الثاني	٠,٨٣٣	٠,٠١
الثالث	٠,٧٢٢	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى التجانس الداخلي بين كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

**ثبات المقياس:**

تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين:

عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ:

جدول (٢)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل ألفا
١	أهمية التعلم الجوال	٠,٨٣
٢	الحرص على استخدام التعلم الجوال	٠,٧٢
٣	الاستمتاع بالتعلم الجوال	٠,٧٣

وفيما يأتي تفصيل ذلك

**أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات والمعلومات عن اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال والحاجات التدريسية اللازمة لاستخدامه، ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

**ثانياً: أدوات البحث:**

**١- مقياس اتجاهات طلاب اللغة العربية نحو التعلم الجوال:**

**تصميم المقياس:** تألف المقياس من غلاف وقسمين، الأول: اختص بالبيانات الأولية للمستفتين وتشمل: المستوى الدراسي والجنسية، والثاني: تناول اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال من خلال ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: أهمية التعلم الجوال. (١٨ عبارة).

المحور الثاني: الحرص على استخدام التعلم الجوال (١٤ عبارة).

المحور الثالث: الاستمتاع بالتعلم الجوال (١٢ عبارة).

وبذلك بلغ عدد عبارات المقياس (٤٤) عبارة بواقع عدد (٢٢) عبارة إيجابية، (٢٢) عبارة سلبية<sup>١</sup>. وطلب من المستفتين وضع علامة (✓) في أحد الحقول الخمسة من درجات مدى الموافقة وهي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

**صدق المقياس:**

**الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تعليمها، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي؛ بقصد معرفة

<sup>١</sup> تم مراعاة تصحيح العبارات السلبية في التحليل الإحصائي.

مختار عبدالحال عطفية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه

عن طريق قياس الاتساق الداخلي، تم حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

معامل ثبات الأداة	٠,٨٧
-------------------	------

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع.

### جدول (٣)

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول					
١	٠,٦٨٤ *	١٦	٠,٦٤٧ *	٣١	٠,٧١٨ *
٢	٠,٧٢٥ *	١٧	٠,٨٨٠ *	٣٢	٠,٥١٠ *
المحور الثالث					
٣	٠,٨٤١ *	١٨	٠,٧٥٧ *	٣٣	٠,٤٨٣ *
المحور الثاني					
٤	٠,٦٨٠ *	١٩	٠,٥٧٦ *	٣٤	٠,٤٠٧ *
٥	٠,٨٠٨ *	٢٠	٠,٧٥٦ *	٣٥	٠,٦٥٣ *
٦	٠,٧٧٩ *	٢١	٠,٦٨٨ *	٣٦	٠,٤٣٢ *
٧	٠,٨٢٠ *	٢٢	٠,٧٦٠ *	٣٧	٠,٦٠٠ *
٨	٠,٧٠٥ *	٢٣	٠,٤٩٠ *	٣٨	٠,٥٧٢ *
٩	٠,٦٤٠ *	٢٤	٠,٧٥٨ *	٣٩	٠,٦٣٠ *
١٠	٠,٤٣٢ *	٢٥	٠,٤٤١ *	٤٠	٠,٦٨٦ *
١١	٠,٧٦٤ *	٢٦	٠,٦٧٥ *	٤١	٠,٥٨٨ *
١٢	٠,٧٩٥ *	٢٧	٠,٤٠٣ *	٤٢	٠,٧٢٦ *
١٣	٠,٥٠٧ *	٢٨	٠,٦٩٠ *	٤٣	٠,٦٥١ *
١٤	٠,٧٩٤ *	٢٩	٠,٥٧٧ *	٤٤	٠,٧١٧ *
١٥	٠,٧٣٨ *	٣٠	٠,٦٨١ *		

\* تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)

الحاجات التدريبية اللازمة لاستخدام التعلم الجوال من خلال محورين، هما:  
 المحور الأول: المكون المعرفي. (١٥ عبارة)  
 المحور الثاني: المكون المهاري (١٩ عبارة)  
 وبذلك بلغت عدد عبارات الاستبانة (٣٤) عبارة، وطلب من المستفتين وضع علامة (✓) في أحد الحقول الخمسة من درجات مدى الموافقة وهي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، و (٠,٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور.

٢- استبانة حاجات طلاب اللغة العربية اللازمة لاستخدام التعلم الجوال:  
 تصميم الاستبانة: تألفت الاستبانة من غلاف وقسمين، الأول: اختص بالبيانات الأولية للمستفتين وتشمل: المستوى الدراسي والجنسية، والثاني: تناول

### صدق الاستبانة:

### جدول (٥)

#### معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل ألفا
١	المكون المعرفي	٠,٧٦
٢	المكون المهاري.	٠,٧٢
	معامل ثبات الأداة	٠,٧٤

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بلغ (٠,٧٤) وهو معامل ثبات مرتفع.

- عن طريق قياس الاتساق الداخلي، تم حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويوضح ذلك الجدول الآتي:

### جدول (٦)

#### معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
		المحور الأول	
١	٠,٥٥٠ *	١٧	٠,٥١٢ *
٢	٠,٦٥٣ *	١٨	٠,٦٧٠ *
٣	٠,٥٦٢ *	١٩	٠,٤٣٦ *
٤	٠,٦٩١ *	٢٠	٠,٧٨٥ *
٥	٠,٥٩٣ *	٢١	٠,٧٦٠ *
٦	٠,٤٤٤ *	٢٢	٠,٥٠٤ *
٧	٠,٦٨١ *	٢٣	٠,٦٦٣ *
٨	٠,٦١٦ *	٢٤	٠,٥٦٣ *
٩	٠,٦٤٧ *	٢٥	٠,٦٣٦ *
١٠	٠,٦٦٩ *	٢٦	٠,٥٨٦ *
١١	٠,٦٥٣ *	٢٧	٠,٥٠٠ *
١٢	٠,٤٦٠ *	٢٨	٠,٤٢٦ *
١٣	٠,٤٦٦ *	٢٩	٠,٦٢٠ *
١٤	٠,٥٣٤ *	٣٠	٠,٥٤٥ *
١٥	٠,٤١٢ *	٣١	٠,٤٩٠ *
		٣٢	٠,٦٩٤ *
		٣٣	٠,٥٢٦ *
		المحور الثاني	
١٦	٠,٧٤٧ *	٣٤	٠,٥٨٠ *

\* تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)

الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تعليمها، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي؛ بقصد معرفة مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة نحو الملاحظات التي تفضل بها المحكمون.

الصدق البنائي: للتأكد من تماسك كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمقياس، قام الباحث بقياس صدق التجانس الداخلي للأداة، إذ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلاب قسم اللغة العربية بلغت (٤٠) طالباً، ومن خلال بيانات استجابات الباحثين تم حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في جدول رقم (٤).

### جدول (٤)

#### معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠,٧٣٣	٠,٠١
الثاني	٠,٧٤٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يشير إلى التجانس الداخلي بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس.

### ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقتين:

- عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ:



تتراوح ما بين (١ - ١,٨٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدُّ ضعيفة جداً من وجهة نظر أفراد العينة.

رابعاً: اختيار عينة البحث:

#### مجتمع البحث:

جميع طلاب اللغة العربية كلغة ثانية بمعاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمملكة العربية السعودية.

#### عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية وهم جميع طلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك سعود بعد استبعاد العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٤٠) طالباً وذلك لسببين؛ الأول: هو كثرة طلاب المعهد مقارنة بغيره من معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعات المملكة العربية السعودية، والثاني: لشيوع بعض تطبيقات التعلم الجوال في هذا المعهد وفي جامعة الملك سعود بصفة عامة. وقد تم توزيع (١١٠) مقياساً واستبانة على الطلاب عينة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ - ٢٠١٢/٢٠١٣م. وقد استرجع الباحث (١٠٨) مقياساً واستبانة، وتم استبعاد (٣) منهم لأنها تضمنت استجابات غير مكتملة، وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (١٠٥) طلاب.

#### خصائص العينة:

بلغ عدد أفراد عينة البحث (١٠٥) طالباً، وفيما يأتي وصف لهذه العينة تبعاً لبياناتهم الأولية.

#### ١- المستوى الدراسي:

جدول (٧)

. توزيع العينة وفقاً لمستواهم الدراسي

النسبة المئوية	العدد	المستوى الدراسي
١٧,١٤%	١٨	الأول
٣٢,٣٨%	٣٤	الثاني
٢٩,٥٢%	٣١	الثالث
٢٠,٩٦%	٢٢	الرابع
١٠٠%	١٠٥	المجموع

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، و (٠,٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور والدرجة الكلية للمحور.

#### ثالثاً: المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية في تحليل بيانات البحث:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب: صدق التجانس الداخلي - ثبات الاتساق الداخلي - العلاقة بين اتجاهات الطلاب وحاجاتهم التدريبية.
- معامل ارتباط ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أدائي الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب على عبارات أدائي الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على عبارات أدائي الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين المجموعات ذات المستويات المتعددة.

وقد توصل الباحث في تحليله لاستجابات أفراد عينة الدراسة إلى أنه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٤,٢١ - ٥) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدُّ كبيرة جداً من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٣,٤١ - ٤,٢٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدُّ كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدُّ متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي تتراوح ما بين (١,٨١ - ٢,٦٠) فإن درجة الموافقة على العبارة تعدُّ ضعيفة من وجهة نظر أفراد العينة، وإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي

٢- الجنسية:

استهدف البحث الحالي التعرف على اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال والحاجات التدريبية اللازمة لاستخدامه. ولتحقيق هذا الهدف سيتم عرض النتائج بصورة تتناغم مع أسئلة البحث على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول:

ما اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية على عبارات مقياس الاتجاهات نحو التعلم الجوال على النحو الآتي:

جدول (٨)

توزيع العينة وفقاً لجنسيتهم

الجنسية	العدد	النسبة المئوية
أوروبا وأمريكا	١١	١٠,٤٧٪
آسيا	٦٦	٦٢,٨٦٪
أفريقيا	٢٨	٢٦,٦٧٪
المجموع	١٠٥	١٠٠٪

نتائج البحث:

جدول (٩)

اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال

م	العبرة	التكرار /النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			١	٢	متوسطة	٣	٤		
أ	أهمية التعلم الجوال								
١	التعلم الجوال يسهل الوصول إلى مصادر المعرفة في أي وقت وفي أي مكان.	التكرار	٨٤	١٩	١	١	٤,٧٧	٠,٥٠	
		النسبة	٨٠٪	١٨٪	١٪	١٪	٠٪		
٢	تساعد أجهزة التعلم الجوال على عرض المادة التعليمية بطريقة جاذبة ومشوقة.	التكرار	٧١	٣٠	٣	١	٤,٦٣	٠,٥٩	
		النسبة	٦٧,٦٪	٢٨,٦٪	٢,٩٪	١٪	٠٪		
٣	أعتقد أن التعلم الجوال يقدم مادة تعليمية سطحية غير متعمقة.	التكرار	٣٣	٢٩	٤	٣٨	٣,٥٢	١,٢٩	
		النسبة	٣١,٤٪	٢٧,٦٪	٣,٨٪	٣٦,٢٪	١٪		
٤	يتيح التعلم الجوال للمعلم فرصة متابعة طلابه بغض النظر عن المكان والزمان.	التكرار	٨٠	٢٣	١	١	٤,٧٣	٠,٥٢	
		النسبة	٧٦,٢٪	٢١,٩٪	١٪	١٪	٠٪		
٥	أرى أن أجهزة التعلم الجوال لا تصلح كوسائط تعليمية.	التكرار	٤٢	١٨	٤	٣٢	٣,٥٠	١,٤٨	
		النسبة	٤٠٪	١٧,١٪	٣,٨٪	٣٠,٥٪	٨,٦٪		
٦	أعتقد أن طرق التدريس التقليدية تعطي نتائج أفضل من التعلم الجوال.	التكرار	٤١	١٧	٩	١٧	٣,٣٨	١,٦٠	
		النسبة	٣٩٪	١٦,٢٪	٨,٦٪	١٦,٢٪	٢٠٪		
٧	أرى أن سلبيات التعلم الجوال أكثر من إيجابياته.	التكرار	٣٦	٢٣	٥	١٤	٣,٢٦	١,٦٥	
		النسبة	٣٤,٣٪	٢١,٩٪	٤,٨٪	١٣,٣٪	٢٥,٧٪		
٨	يوفر التعلم الجوال تغذية راجعة أسرع من أي نموذج تعليمي آخر.	التكرار	٦٥	٣١	٦	١	٤,٤٩	٠,٨١	
		النسبة	٦١,٩٪	٢٩,٥٪	٥,٧٪	١٪	١,٩٪		
٩	يساعد التعلم الجوال على التعلم التعاوني بين الطلاب بغض النظر عن أماكن تواجدهم وأوقات فراغهم.	التكرار	٦١	٣٨	٤	١	٤,٥٠	٠,٧١	
		النسبة	٥٨,١٪	٣٦,٢٪	٣,٨٪	١٪	١٪		
١٠	في رأيي التعلم الجوال يساعد على تسبب الطلاب	التكرار	٢٨	٢٩	٨	٢٣	٣,٢٧	١,٤٧	

مختار عبدالحال عطفية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

							النسبة	وعدم انتظامهم.	
٠,٨٥	٤,٤١	٢	٢	٧	٣٤	٦٠	التكرار	أعتقد أن حل الواجبات والاختبارات سيكون أسهل من خلال نموذج التعلم الجوال.	١١
		%١,٩	%١,٩	%٦,٧	%٣٢,٤	%٥٧,١	النسبة		
١,٥١	٣,٢٧	٢٢	١٥	٧	٣٤	٢٧	التكرار	التعلم الجوال يجد من إبداع الطلاب الذي يمارسونه داخل قاعات الدراسة التقليدية.	١٢
		%٢١	%١٤,٣	%٦,٧	%٣٢,٤	%٢٥,٧	النسبة		
٠,٩٤	٤,٣٥	١	٦	١٠	٢٦	٦٢	التكرار	يساهم التعلم الجوال في القضاء على كثير من المشكلات التعليمية (كثرة أعداد الطلاب، تسريحهم، ظروفهم الصحية.. الخ)	١٣
		%١	%٥,٧	%٩,٥	%٢٤,٨	%٥٩	النسبة		
١,٣٧	٣,٥١	٣١	٣١	١٩	٢٧	٣٣	التكرار	التعلم الجوال يركز على الجوانب المعرفية فقط ويغفل الجوانب المهارية والوجدانية.	١٤
		%١٢,٤	%١٢,٤	%١٨,١	%٢٥,٧	%٣١,٤	النسبة		
١,٥٩	٣,٢١	٢٣	١٩	١٠	١٩	٣٤	التكرار	التعلم الجوال يعيق اكتشاف مواهب الطلاب وتنميتها.	١٥
		%٢١,٩	%١٨,١	%٩,٥	%١٨,١	%٣٢,٤	النسبة		
٠,٦٠	٤,٦٨	-	٢	١	٢٦	٧٦	التكرار	يقدم التعلم الجوال دعماً فورياً للمادة العلمية من خلال شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى وصلات سلكية.	١٦
		%٠	%١,٩	%١	%٢٤,٨	%٧٢,٤	النسبة		
٠,٥٦	٤,٦٩	-	١	٢	٢٦	٧٦	التكرار	ينمي التعلم الجوال مهارات التفكير بشكل أفضل من طرق التعلم التقليدي.	١٧
		%٠	%١	%١,٩	%٢٤,٨	%٧٢,٤	النسبة		
١,٥١	٣,١٩	١٨	٢٤	١٥	١٦	٣٢	التكرار	أعتقد أن استخدام التعلم الجوال مضيعة للوقت والمال.	١٨
		%١٧,١	%٢٢,٩	%١٤,٣	%١٥,٢	%٣٠,٥	النسبة		
١,٠٩	٣,٩٦	معدل اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال (المحور الأول - كبيرة)							
ب									
الحرص على التعلم الجوال									
٠,٨٩	٤,٣١	١	٣	٢٠	٣٨	٤٣	التكرار	أحاول اكتساب الخبرة اللازمة لاستخدام التعلم الجوال عن طريق القراءة.	١٩
		%١	%٢,٩	%١٩	%٣٦,٢	%٤١	النسبة		
١,٤١	٣,٣٦	١٨	١٢	١٤	٣٦	٢٥	التكرار	لا أهتم بالتعرف على نموذج التعلم الجوال وأساليب تطبيقه لأنني أرى أنه موضة ترويجية ستزول سريعاً.	٢٠
		%١٧,١	%١١,٤	%١٣,٣	%٣٤,٣	%٢٣,٨	النسبة		
٠,٨٩	٤,١٥	١	٤	١٦	٤١	٤٣	التكرار	أتابع الجديد عن التعلم الجوال على شبكة الإنترنت.	٢١
		%١	%٣,٨	%١٥,٢	%٣٩	%٤١	النسبة		
١,٠٤	٤,٩٠	٢	٨	٢٦	٣١	٣٨	التكرار	أبادر إلى حضور محاضرات ودورات تدريبية وورش عمل عن التعلم الجوال.	٢٢
		%١,٩	%٧,٦	%٢٤,٨	%٢٩,٥	%٣٦,٢	النسبة		
٠,٩٦	٤,٠٧	٢	٥	١٨	٣٩	٤١	التكرار	كثيراً ما أطلب بدراسة مقرراتي من خلال نموذج التعلم الجوال.	٢٣
		%١,٩	%٤,٨	%١٧,١	%٣٧,١	%٣٩	النسبة		
١,٣٦	٣,٥٢	١٤	١٠	١٩	٣١	٣١	التكرار	أجنب المشاركة في الأنشطة والفعاليات المتعلقة بالتعلم الجوال.	٢٤
		%١٣,٣	%٩,٥	%١٨,١	%٢٩,٥	%٢٩,٥	النسبة		
٠,٩٨	٤,١٠	٣	٣	١٨	٣٧	٤٤	التكرار	أداوم على سؤال أساتذتي عن طرق وأساليب التعلم الجوال.	٢٥
		%٢,٩	%٢,٩	%١٧,١	%٣٥,٢	%٤١,٩	النسبة		
١,٣٣	٣,٤٠	١٤	١٢	٢٢	٣٢	٢٥	التكرار	لن أستخدم نموذج التعلم الجوال مستقبلاً إلا إذا اضطررت إلى ذلك.	٢٦
		%١٣,٣	%١١,٤	%٢١	%٣٠,٥	%٢٣,٨	النسبة		
١,٠١	٣,٨٦	٤	٥	٢٣	٤٣	٣٠	التكرار	التعلم الجوال يجعلني أفكر بجدي في الالتحاق ببرنامج	٢٧

			النسبة	٢٨,٦%	٤١%	٢١,٩%	٤,٨%	٣,٨%		الدراسات العليا بعد تخرجي.
٢٨	أفضل الدراسة التقليدية وجهاً لوجه عن التعلم الجوال.	التكرار	٣٥	٣٤	٨	١٤	١٤	١٤	٣,٥٩	١,٤١
		النسبة	٣٣,٣%	٣٢,٤%	٧,٦%	١٣,٣%	١٣,٣%	١٣,٣%		
٢٩	لا أشرك في التجارب البحثية التي يستخدم فيها أساتذتي التعلم الجوال.	التكرار	١٧	٢٥	٣٣	١٦	١٣	٣,٢٥	١,٥١	
		النسبة	١٦,٢%	٢٣,٨%	٣١,٤%	١٥,٢%	١٢,٤%	١٢,٤%		
٣٠	لا أهتم بسؤال المتخصصين في تكنولوجيا التعليم عن أجهزة التعلم الجوال المناسبة.	التكرار	١٣	٢٤	١٦	٢٥	٢٧	٤,٧٢	١,٣٩	
		النسبة	١٢,٤%	٢٢,٩%	١٥,٢%	٢٣,٨%	٢٥,٧%	٢٥,٧%		
٣١	أراعي عند شرائي للأجهزة المحمولة أن تكون مهيأة لتطبيقات التعلم الجوال.	التكرار	٤٨	٣٤	١٨	٢	٣	٤,١٦	٠,٩٧	
		النسبة	٤٥,٧%	٣٢,٤%	١٧,١%	١,٩%	٢,٩%	٢,٩%		
٣٢	تعميم نموذج التعلم الجوال قد يعيق مسيرتي التعليمية.	التكرار	١٨	٢٤	٢١	٢٢	١٩	٣,١٠	١,٦٨	
		النسبة	١٧,١%	٢٢,٩%	٢٠%	٢١%	١٨,١%	١٨,١%		
١,٢٠	٣,٨٨	معدل اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال (المحور الثاني - كبيرة)								
ج الاستمتاع بالتعلم الجوال										
٣٣	أشعر بالمتعة إذا ما أتيحت لي الدراسة من خلال نموذج التعلم الجوال.	التكرار	٥٥	٣٢	١٢	٦	-	٤,٣٠	٠,٨٩	
		النسبة	٥٢,٤%	٣٠,٥%	١١,٤%	٥,٧%	٠%	٠%		
٣٤	أشعر بأن التعلم الجوال يشبع رغباتي وميولي التكنولوجية.	التكرار	٤٦	٣٧	١٦	٥	١	٤,١٦	٠,٩٢	
		النسبة	٤٣,٨%	٣٥,٢%	١٥,٢%	٤,٨%	١%	١%		
٣٥	أعتقد أن التعلم الجوال يقضي على متعة العادات الدراسية التقليدية.	التكرار	٢٢	٢٦	١٩	١٩	١٩	٣,١٢	١,٤١	
		النسبة	٢١%	٢٤,٨%	١٨,١%	١٨,١%	١٨,١%	١٨,١%		
٣٦	أحس بأن التعلم الجوال يوفر لي جواً من الحرية أثناء عملية التعلم.	التكرار	٥٠	٢٨	١٨	٦	٣	٤,١٠	١,٠٦	
		النسبة	٤٧,٦%	٢٦,٧%	١٧,١%	٥,٧%	٢,٩%	٢,٩%		
٣٧	أشعر بالضيق حينما أستمع إلى زملاء يتحدثون عن التعلم الجوال.	التكرار	٢٧	٢٨	١٤	١٧	١٩	٣,٢٦	١,٤٦	
		النسبة	٢٥,٧%	٢٦,٧%	١٣,٣%	١٦,٢%	١٨,١%	١٨,١%		
٣٨	أشعر بالسعادة إذا ما دعيت إلى برامج تدريبية عن التعلم الجوال.	التكرار	٥١	٢٩	١٦	٨	١	٤,١٥	١,٠١	
		النسبة	٤٨,٦%	٢٧,٦%	١٥,٢%	٧,٦%	١%	١%		
٣٩	أشعر بأن التعلم الجوال يؤثر سلباً على التفاعل بين الطلاب.	التكرار	٣٣	٢٠	١٥	١٥	٢٢	٣,٢٦	١,٥٤	
		النسبة	٣١,٤%	١٩%	١٤,٣%	١٤,٣%	٢١%	٢١%		
٤٠	أجهزة التعلم الجوال تحفزني وتثير دافعي للتعلم لأنها توفر لي تواصلاً بلا انقطاع.	التكرار	٥١	٢٨	٢١	٣	٢	٤,١٧	٠,٩٨	
		النسبة	٤٨,٦%	٢٦,٧%	٢٠%	٢,٩%	١,٩%	١,٩%		
٤١	أحس بالقلق حينما أتعامل مع أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٢٤	٣٤	١٥	١٣	١٩	٣,٣٠	١,٤٢	
		النسبة	٢٢,٩%	٣٢,٤%	١٤,٣%	١٢,٤%	١٨,١%	١٨,١%		
٤٢	أكون سعيداً لو تم تزويد جميع الجامعات بأجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٣٧	٢٢	٢٩	١٣	٤	٣,٧١	١,١٨	
		النسبة	٣٥,٢%	٢١%	٢٧,٦%	١٢,٤%	٣,٨%	٣,٨%		
٤٣	أرى أن التعلم الجوال يجعل العلاقة بين المعلم والطالب علاقة جافة وآلية.	التكرار	٥	١٦	١٩	٣٥	٣٠	٢,٣٤	١,١٨	
		النسبة	٤,٨%	١٥,٢%	١٨,١%	٣٣,٣%	٢٨,٦%	٢٨,٦%		
٤٤	أشعر بأن التعلم الجوال يضيف عنياً جديداً على كل من الطالب والمعلم.	التكرار	١٣	٣٠	١٩	٢٤	١٩	٢,٩٤	١,٣٢	
		النسبة	١٢,٤%	٢٨,٦%	١٨,١%	٢٢,٩%	١٨,١%	١٨,١%		

مختار عبدالحالقي عطية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه

١,٢٠	٣,٥٦	معدل اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال (المحور الثالث - كبيرة)
١,١٦	٣,٨٠	المعدل العام لاتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال (كبيرة)

Chiu, Others (2010)؛ فقد أثبتت هذه الدراسات إيجابية اتجاهات الطلاب نحو التعلم الجوال. وكانت الموافقة الأكبر للعبارة (أبادر إلى حضور محاضرات ودورات تدريبية وورش عمل عن التعلم الجوال) ومرد ذلك إلى حرص طلاب اللغة العربية كلغة ثانية على إتقان هذا النموذج التعليمي أملاً في أن يتيح لهم إمكان دراسة اللغة العربية وهم في بلدانهم بل وهم في أي مكان وأي وقت لذا يسارعون إلى الاشتراك في كل نشاط يكتسبون من خلاله معارف ومهارات حول هذا النموذج التعليمي.

وكانت الموافقة الأقل للعبارة (أرى أن التعلم الجوال يجعل العلاقة بين المعلم والطالب علاقة جافة وآلية) ومرد ذلك إلى اعتقاد طلاب اللغة العربية كلغة ثانية بأن التعلم الجوال يوفر جواً تفاعلياً بينهم وبين المعلم، وذلك من خلال التواصل معه بشكل مستمر بغض النظر عن اعتبارات الزمان والمكان، وأن ذلك قد يؤدي إلى مزيد من العلاقة الودية بين أطراف العملية التعليمية.

#### إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية تعزى إلى المتغيرين الآتين (المستوى الدراسي - الجنسية)؟

أولاً: الفروق باختلاف المستوى الدراسي:

جدول (١٠).

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب عينة البحث

نحو التعلم الجوال باختلاف المستوى الدراسي

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة عند مستوى ٠,٠٥	٠,٠٦٤	٢,٠٦	٠,٣٣	٣	٠,٩٨	بين المجموعات
			٠,١٦	١٠١	١٦,٥٣	داخل المجموعات

المستخدمة في التعلم الجوال، كما أن هذا النمط التعليمي سيوفر لهم جميعاً تعلماً مريحاً دون اغتراب عن بلدانهم دون النظر إلى مستواهم الدراسي.  
ثانياً: الفروق باختلاف الجنسية:

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو التعلم الجوال تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي، ويرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم الدراسية يشعرون بقيمة التقنية

#### جدول (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في اتجاهات الطلاب عينة البحث نحو التعلم الجوال باختلاف الجنسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٩٦	٢	٠,٤٨	٢,٨٢	٠,٠٧٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٧,٥٩	١٠٢	٠,١٧			

ما الحاجات التدريبية اللازمة لاستخدام طلاب اللغة العربية كلغة ثانية للتعليم الجوال؟  
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية على عبارات استبانة الحاجات التدريبية لاستخدام التعلم الجوال على النحو الآتي:

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة نحو التعلم الجوال تعزى إلى اختلاف الجنسية، ومرد ذلك إلى أن أجهزة التعلم الجوال وتقنياته أصبحت متوفرة في قارات ودول العالم أجمع، خاصة مع تناقص تكلفتها بشكل مطرد، كما إن التعلم الجوال يتيح تعلماً في أي مكان وبنفس الشكل مهما كان مدى بعد الطالب.

إجابة السؤال الثالث:

#### جدول (١٢)

الحاجات التدريبية اللازمة لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية لاستخدام التعلم الجوال

م	العبرة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			لداً	بشدة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
أ	المكون المعرفي								
١	أرى أنني بحاجة إلى تعرف ماهية التعلم الجوال والمفاهيم المرتبطة به.	التكرار النسبة	٤٨	٢٦	٢٣	٥	٣	٤,٠٦	١,٠٦
٢	أعتقد أنني بحاجة إلى تعرف الأسباب والمبررات التي تدعو إلى ضرورة استخدام التعلم الجوال.	التكرار النسبة	٥٨	٣٣	١٠	٢	٢	٤,٣٦	٠,٨٨
٣	أرى أنني بحاجة إلى تعرف أوجه الشبه والاختلاف بين التعلم الإلكتروني والتعلم الجوال.	التكرار النسبة	٥٥	٢٧	١٣	٧	٣	٤,١٨	١,٠٧
٤	أتصور أنني بحاجة إلى تعرف أجهزة التعلم الجوال	التكرار النسبة	٤٥	٢٧	١٧	١١	٥	٣,٩١	١,٢٠

مختار عبدالحالقي عطية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

								النسبة	وتقنياته.
١,٠٨	٤,١٦	٣	٧	١٤	٢٧	٥٤	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف خصائص التعلم الجوال	٥
		%٢,٩	%٦,٧	%١٣,٣	%٢٥,٧	%٥١,٤	النسبة	وسماته.	
١,٠١	٤,٣٦	٣	٤	١١	٢١	٦٦	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف مميزات التعلم الجوال وفوائده	٦
		%٢,٩	%٣,٨	%١٠,٥	%٢٠	%٦٢,٩	النسبة	التربوية.	
١,٠٠	٤,٢٨	٣	٣	١٤	٢٧	٥٨	التكرار	أعتقد أنني بحاجة إلى تعرف سليات التعلم الجوال.	٧
		%٢,٩	%٢,٩	%١٣,٣	%٢٥,٧	%٥٥,٢	النسبة		
١,٠٨	٤,١٢	٢	٩	١٦	٢٥	٥٣	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف التحديات والعقبات التي	٨
		%١,٩	%٨,٦	%١٥,٢	%٢٣,٨	%٥٠,٥	النسبة	تواجه التعلم الجوال.	
١,٠٨	٤,١٦	٤	٥	١٥	٢٧	٥٤	التكرار	أعتقد أنني بحاجة إلى تعرف استراتيجيات التعلم الجوال	٩
		%٣,٨	%٤,٨	%١٤,٣	%٢٥,٧	%٥١,٤	النسبة	وأساليه ومآذجه.	
١,٠٤	٤,٤٢	٣	٦	٧	١٧	٧٢	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف المعايير التربوية لبيئة التعلم	١٠
		%٢,٩	%٥,٧	%٦,٧	%١٦,٢	%٦٨,٦	النسبة	الجوال.	
١,٢٢	٣,٨٢	٣	١٦	٢٢	٢٠	٤٤	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف متطلبات التعلم الجوال.	١١
		%٢,٩	%١٥,٢	%٢١	%١٩	%٤١,٩	النسبة		
٠,٨٢	٤,٧٤	٢	٣	٤	٢	٩٤	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف الخدمات التي توفرها أجهزة	١٢
		%١,٩	%٢,٩	%٣,٨	%١,٩	%٨٩,٥	النسبة	التعلم الجوال ويمكن من خلالها إنجاز العديد من المهام التعليمية.	
١,٤٠	٤,١١	٩	١١	٩	٦	٧٠	التكرار	أصوّر أنني بحاجة إلى تعرف التجارب العالمية لاستخدام	١٣
		%٨,٦	%١٠,٥	%٨,٦	%٥,٧	%٦٦,٧	النسبة	التعلم الجوال.	
١,٢١	٤,٣٨	٦	٧	٧	٦	٧٩	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى تعرف بروتوكول التطبيقات	١٤
		%٥,٧	%٦,٧	%٦,٧	%٥,٧	%٧٥,٢	النسبة	اللاسلكية (WAP).	
١,٣٦	٤,٢٦	-	٨	١٠	٨	٧٩	التكرار	أعتقد أنني بحاجة إلى تعرف عناصر الأمن والسلامة التي	١٥
		%٠	%٧,٦	%٩,٥	%٧,٦	%٧٥,٢	النسبة	يجب مراعاتها عند اختيار أجهزة التعلم الجوال.	
١,١٠	٤,٢٢	معدل حاجات الطلاب التدريسية لاستخدام التعلم الجوال (المحور الأول - كبيرة جداً)							
ب									
١,٣٥	٢,٨٣	١٧	٤٠	٦	٢٨	١٤	التكرار	أصوّر أنني بحاجة إلى التدريب على إجراء اتصال	١٦
		%١٦,٢	%٣٨,١	%٥,٧	%٢٦,٧	%١٣,٣	النسبة	بالصوت والصورة عبر أجهزة التعلم الجوال.	
١,١٠	٣,٤٦	٢	٢٨	١١	٤٨	١٦	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على الاتصال بالإنترنت من	١٧
		%١,٩	%٢٦,٧	%١٠,٥	%٤٥,٧	%١٥,٢	النسبة	خلال أجهزة التعلم الجوال.	
١,١٦	٣,٨٣	٤	١٧	٦	٤٤	٣٤	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام محركات	١٨
		%٣,٨	%١٦,٢	%٥,٧	%٤١,٩	%٣٢,٤	النسبة	البحث عبر أجهزة التعلم الجوال.	
١,١٧	٤,٠٥	٢	١٧	٦	٢٩	٥١	التكرار	أعتقد أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام برنامج	١٩
		%١,٩	%١٦,٢	%٥,٧	%٢٧,٦	%٤٨,٦	النسبة	الناشر عبر الجوال "Mobile Author"	
٠,٩٩	٤,٢٠	٣	٦	٧	٤٠	٤٩	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام خدمة	٢٠
		%٢,٩	%٥,٧	%٦,٧	%٣٨,١	%٤٦,٧	النسبة	الرسائل القصيرة (SMS).	
٠,٧٣	٤,٥٨	-	٣	٦	٢٣	٧٣	التكرار	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام خدمة	٢١
		%٠	%٢,٩	%٥,٧	%٢١,٥	%٦٩,٥	النسبة	البلوتوث (Bluetooth).	

٢٢	أتصور أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام خدمة الوسائط المتعددة (MMS).	التكرار	٦٤	٣٣	٣	٥	-	٤,٤٩	٠,٧٧
		النسبة	%٦١	%٣١,٤	%٢,٩	%٤,٨	%٠		
٢٣	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام خدمة MSN المتنقل.	التكرار	٤٣	٢٢	٩	٢٦	٥	٣,٦٩	١,٣٥
		النسبة	%٤١	%٢١	%٨,٦	%٢٤,٨	%٤,٨		
٢٤	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام خدمة الرسائل بالهزم العامة للراديو (GPRS)	التكرار	٣٩	٤١	٨	١٤	٣	٣,٩٤	١,١٢
		النسبة	%٣٧,١	%٣٩	%٧,٦	%١٣,٣	%٢,٩		
٢٥	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام مجموعات النقاش (News Group & Usenet).	التكرار	٣٤	٢٦	٧	٣١	٧	٣,٤٧	١,٣٨
		النسبة	%٣٢,٤	%٢٤,٨	%٦,٧	%٢٩,٥	%٦,٧		
٢٦	أعتقد أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام المؤتمرات الصوتية عبر أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٣٦	٢٢	١١	٣١	٥	٣,٥٠	١,٣٥
		النسبة	%٣٤,٣	%٢١	%١٠,٥	%٢٩,٥	%٤,٨		
٢٧	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام مؤتمرات الفيديو عبر أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٤٢	٤٩	٥	٩	-	٤,١٨	٠,٨٧
		النسبة	%٤٠	%٤٦,٧	%٤,٨	%٨,٦	%٠		
٢٨	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام الفصول الافتراضية (Virtual classroom) المتزامنة وغير المتزامنة عبر أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٦٠	٣٦	٥	٣	١	٤,٤٤	٠,٨٠
		النسبة	%٥٧,١	%٣٤,٣	%٤,٨	%٢,٩	%١		
٢٩	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على التواصل مع الآخرين عبر غرف المحادثة. (Chatting)	التكرار	٤٤	٤٠	٨	١١	٢	٤,٠٨	١,٠٤
		النسبة	%٤١,٩	%٣٨,١	%٧,٦	%١٠,٥	%١,٩		
٣٠	أعتقد أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام برامج الألعاب التعليمية، مثل: ( Nintendo DS, Play station Portable) عبر الأجهزة المحمولة.	التكرار	٣٩	٤٨	٩	٧	٢	٤,١٠	٠,٩٥
		النسبة	%٣٧,١	%٤٥,٧	%٨,٦	%٦,٧	%١,٩		
٣١	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام القوائم البريدية (Mailing List) عبر الأجهزة المحمولة.	التكرار	٨٩	٥	٥	٥	١	٤,٦٨	٠,٨٥
		النسبة	%٨٤,٨	%٤,٨	%٤,٨	%٤,٨	%١		
٣٢	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على تبادل الملفات عبر أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٩٢	٣	٤	٤	٢	٤,٧٠	٠,٨٧
		النسبة	%٨٧,٦	%٢,٩	%٣,٨	%٣,٨	%١,٩		
٣٣	أتصور أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مثل: (Face book, Twitter,...) عبر أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٨٨	٨	٣	٤	٢	٤,٦٨	٠,٨٦
		النسبة	%٨٣,٨	%٧,٦	%٢,٩	%٣,٨	%١,٩		
٣٤	أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام نظام إدارة التعلم عبر أجهزة التعلم الجوال.	التكرار	٩٣	٧	٣	١	١	٤,٨١	٠,٦٢
		النسبة	%٨٨,٦	%٦,٧	%٢,٩	%١	%١		
١,٠٢	٤,٠٩	معدل حاجات الطلاب التدريبية لاستخدام التعلم الجوال (المحور الثاني - كبيرة)							
١,٠٥	٤,١٥	المعدل العام لحاجات الطلاب التدريبية لاستخدام التعلم الجوال							

يتضح من الجدول السابق أن أغلب عبارات الاستبانة حصلت على درجات موافقة (كبيرة جداً)، و(كبيرة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويؤكد ذلك معدل حاجات الطلاب التدريبية لاستخدام التعلم الجوال لمحوري الاستبانة، وكذلك المعدل العام لحاجات الطلاب التدريبية لاستخدام

التعلم الجوال التي بلغت على التوالي (٤,٢٢)، (٤,٠٩)، (٤,١٥) وهي درجات موافقة (كبيرة جداً - كبيرة - كبيرة) ويمكن تفسير ذلك بأن نموذج التعلم الجوال يعد نموذجاً حديثاً نسبياً ويحتاج الطلاب لكثير من المعارف والمهارات التي تتيح لهم التمكن من اتخاذه أسلوباً للتعلم.



مختار عبدالحال عطفية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه

وكانت الموافقة الأقل للعبارة (أرى أنني بحاجة إلى التدريب على إجراء اتصال بالصوت والصورة عبر أجهزة التعلم الجوال) ومرد ذلك أن هذه المهارة عادة ما يجيدها المستخدم العادي للأجهزة المحمولة، ونظراً للزيادة الكبيرة في عدد مستخدمي هذه الأجهزة فقد أصبح إجراء اتصال بالصوت والصورة عبر تلك الأجهزة أمراً متداولاً وخاصة مع طلاب اللغة العربية كلغة ثانية الذين يعيشون خارج بلدانهم ويتواصلون بصفة دائمة مع أهلهم بالصوت والصورة عبر تلك الأجهزة.

#### إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية في تحديدهم للحاجات التدريبية تعزى إلى المتغيرين الآتين (المستوى الدراسي - الجنسية)؟  
أولاً: الفروق باختلاف المستوى الدراسي:

#### جدول (١٣)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في الحاجات التدريبية اللازمة لطلاب عينة البحث باختلاف المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٩٤	٣	٠,٣١	١,٨٢	٠,٠٧١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٧,٤	١٠١	٠,١٧			

الحاجة إلى التدريب عليه كبيرة لجميع المستويات الدراسية إذ لم يمارسوه بشكل متكامل وإنما بصور جزئية في جميع مستويات الدراسة الأربعة دونما اختلاف.  
ثانياً: الفروق باختلاف الجنسية:

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (٢٠١٢) التي أثبتت ارتفاع درجة الحاجات التدريبية للطلاب السعوديين المبتعثين اللازمة لاستخدام الإنترنت في تعلمهم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبده (٢٠١٣) التي أثبتت ارتفاع درجة الحاجات التدريبية التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.  
وكانت الموافقة الأكبر للعبارة (أرى أنني بحاجة إلى التدريب على استخدام نظام إدارة التعلم عبر أجهزة التعلم الجوال) ومرد ذلك إلى أن معظم الطلاب في جامعة الملك سعود قد تدربوا على أسلوب نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاكبود من خلال التعلم الإلكتروني العادي (السلكي) ويستخدمونه في دراستهم، ومن ثم فهم يطمحون إلى إيجاد نظام إدارة التعلم الإلكتروني الجوال (اللاسلكي).

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحاجات التدريبية اللازمة لأفراد العينة لاستخدام التعلم الجوال تعزى إلى اختلاف المستوى الدراسي، ومرد ذلك إلى أن مجال التعلم الجوال هو مجال حديث نسبياً مما يجعل

#### جدول (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في الحاجات التدريبية اللازمة لطلاب عينة البحث باختلاف الجنسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٨٩	٢	٠,٤٦	٢,٨٦	٠,٠٧٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
داخل المجموعات	١٦,١٢	١٠٢	٠,١٦			

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحاجات التدريبية اللازمة لأفراد العينة لاستخدام التعلم الجوال تعزى إلى

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود

لتأهيلهم من أجل تطبيق نموذج التعلم الجوال في تعليم طلابهم وتدريبهم.

- تزويد معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالأجهزة والأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق نموذج التعلم الجوال.

- التوسع في استخدام نموذج التعلم الجوال في مختلف التخصصات الأكاديمية والتربوية لما يتميز به هذا النموذج التعليمي من مميزات واضحة.

#### البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج هذا البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بالتعلم الجوال، ومنها:

- إجراء دراسة مماثلة عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه.

- تصميم برنامج تدريبي على نموذج التعلم الجوال لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية في ضوء الحاجات الواردة في هذه الدراسة.

- إجراء دراسة عن فاعلية التعلم الجوال في التحصيل اللغوي لدى طلاب اللغة العربية كلغة ثانية.

- إجراء دراسة عن فاعلية التعلم الجوال في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب اللغة العربية كلغة ثانية.

#### مراجع البحث:

- آل مسعد، أحمد بن زيد (٢٠١٢) الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للتدريس في بيئة التعلم الإلكتروني، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية-السعودية، مج(٢٤)، ع(١)، ٢٢٩-٢٦٦.

- أبو غليون، جمال صالح (٢٠١٠) تحديد الحاجات التدريبية، المؤتمر العربي الثاني "تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني"، المنظمة العربية للتنمية الإدارية - سلطنة عمان، ٥٥٥-٥٨١.

- البحري، محمد بن حامد (٢٠١١) احتياجات الأستاذ الجامعي التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني كما يراها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع(١١٥)، ١٣٥-١٦٠.

اختلاف الجنسية، ومرد ذلك أن التعلم الجوال هو نمط تعليمي حديث نسبياً في دول العالم أجمع، ومن هنا فإن الحاجات التدريبية اللازمة لاستخدامه متقاربة لدى الطلاب على اختلاف جنسياتهم.

#### إجابة السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وبين تحديدهم للحاجات التدريبية اللازمة لاستخدامه؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وبين حاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، وقد بلغ معامل الارتباط (-٠,٢٥,٠)، مما يوضح عدم وجود علاقة بين اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وبين حاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (٢٠١٢) التي أثبتت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلاب السعوديين المبتعثين نحو استخدام الإنترنت في تعلمهم، وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامه.

#### توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- الاستفادة من الاتجاهات الإيجابية لطلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال في تطبيق هذا النموذج التعليمي عليهم والاستفادة من مميزاته وفوائده التربوية.

- الاهتمام بتدريب طلاب اللغة العربية للناطقين بغيرها على التعلم الجوال وإكسابهم مهاراته التربوية والتكنولوجية التي تؤهلهم لاستخدامه في تعلم اللغة العربية. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

مختار عبدالحالقات عطية: اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو التعلم الجوال وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه

- بدر، أحمد فهم (٢٠١٢) فاعلية التعلم المتنقل باستخدام خدمة الرسائل القصيرة SMS في تنمية الوعي ببعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعلم المتنقل، مجلة كلية التربية بنها-مصر، ع(٩٠)، ج(٢)، أبريل، ١٥٢-٢٠٢.
- بركات، زياد (٢٠١٠) الحاجات التدريسية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش "تربية المعلم العربي وتأهيله- رؤى معاصرة" - الأردن، ٢-٢٠.
- جوهر، نصر الدين إدريس (٢٠١٢) تعليم اللغة العربية في ضوء مواجهة تحديات العولمة وتلبية متطلباتها: منهجًا وسياسة، [http://www.atida.org/melayu/index.php?option=content&view=article&id=53n=com\\_](http://www.atida.org/melayu/index.php?option=content&view=article&id=53n=com_)
- الحربي، محمد بن سنت (٢٠١٢) اتجاهات الطلاب السعوديين المتبعين نحو استخدام الإنترنت في التعلم وحاجاتهم التدريسية اللازمة لاستخدامه، مجلة دراسات المعلومات، ع(١٢)، يناير، ١٦٧-٢٢٣.
- الحلفاوي، وليد سالم (٢٠٠٩) تصميم نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم، مج(١٩)، ع(٤)، ج(٢)، ٦٣-١٥٨.
- الحياصات، وفاء محمد حمدان (٢٠١٠) الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستها لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، ع(٣)، ٨٤١-٨٩٢.
- الخطيب، لطفي محمد؛ إسماعيل، سامح خميس (٢٠١١) الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عجمان إلى بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، المجلة التربوية - الكويت، مج(٢٥)، ع(١٠٠)، ٢٨٣-٣١٤.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٤) التعلم المتنقل، متعة التعلم الإلكتروني المرن- في أي وقت، وأي مكان. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج(١٤)، ج(٢)، ٤-١.
- الدهشان، جمال علي (٢٠١٠) استخدام الهاتف المحمول Mobile Phone في التعليم والتدريب- لماذا وفي ماذا وكيف؟ الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، ١٢-١٤ أبريل، ٣٠-١.
- الدهشان، جمال علي؛ يونس، مجدي محمد (٢٠٠٩) التعليم المحمول Mobile Learning " صيغة جديدة للتعليم عن بعد، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الأولى لكلية التربية " نظم التعليم العالي الافتراضي"، جامعة كفر الشيخ، مصر، ٢٩ أبريل، ٣٠-١.
- الزهراني، مرضي غرم الله (٢٠٠٧) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية- مفهومه وأسس ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي
- الأول للغة العربية وآدابها، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ٢٨-٣٠ نوفمبر.
- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) تدريس العلوم للفهم- رؤية بنائية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
- سالم، أحمد محمد (٢٠٠٦) التعلم الجوال "المتنقل" Mobile Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية، المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي - مصر، مج (١)، ١٨٢-٢٠٤.
- (٢٠٠٦) استراتيجية مقترحة لتنفيذ نموذج التعلم المتنقل M-Learning في تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة، دراسات في التعليم الجامعي - مصر، ع(١٢)، ١٩٨-٢٨٣.
- الشريبي، زينب حسن؛ خميس، محمد عطية؛ عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١٢) استخدام التليفون المحمول في بيئة للتعلم الإلكتروني المحمول وأثره على تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني ونشره. مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر، ع (٧٩)، ج(١)، ٦٣١-٦٦٥.
- صالح، إيمان صلاح الدين؛ حميد، حميد محمود (٢٠٠٥) الحاجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية-مصر، مج(١١)، ع(٢)، ٢٥٩-٣٣٠.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر- اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، مجلة العربية للناطقين بغيرها - معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية - السودان، مج(١)، ع(١)، ١-٣٧.
- عبد العزيز، غادة عبد الحميد (٢٠٠٩) واقع استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني القائمة على الكمبيوتر والجوال والإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل" - مصر، ٣٩١-٣٥٥.
- عبده، محمد أحمد (٢٠١٣) الحاجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- تجارب ورؤى مستقبلية، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الأزهر الشريف، ١٤-١٦ يناير، <http://azharali.com/go/%D8%A7%D9%84%D9%85>
- عرفات، هشام (٢٠١٠) التعليم المتنقل "Mobile M-learning Learning"، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع(٥)، مارس، ١٥-١٦.
- عطار، إسحق بن عبد الله (٢٠١١) الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا

- Huang, Yueh-Men & Kuo, Yen-Hung & Lin, Yen-Ting & Cheng, Shu-chen (2008) Toward interactive mobile synchronous learning environment with context-awareness service, *Computers & Education* Vol.(51), No.(3), 1205-1226.
- Imran, Y. (2007) Effectiveness of Mobile Learning in Distance Education, *Turkish Online Journal of Distance Education "TOJDE"*, Vol.(8), No.(4), Oct., 114-124.
- Keegan, D. (2005) The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training. The 4th. World Conference on M-Learning "M-Learn 2005", 25-28 Oct., Cape Town.
- Kurubacak, G. (2007) Identify Research Priorities and Needs for Mobile Learning Technologies in Open and Distance Education- A Delphi Study, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol.(19), No.(2), 24-29.
- Oliver, Beverley (2005) Australian University Students' Use of and Attitudes Towards Mobile Learning Technologies, *International Conference Mobile Learning*, 193-197.
- Prensky, Marc (2008) What Can You Learn From A Cell Phone? Almost Anything, <http://www.innovateonline.info/index.php?viewarticle&id=83>
- Rockwell, K. & Susan, M. & David, B. (2000) Faculty Education Assistance and support Needed to Deliver Education Via Distance Learning, *Online Journal of Distance Learning Administration Contents*, Vol.(3), No(2).
- Shu-Sheng Liaw & Marek Hatala & Hsiu-Mei Huang (2010) Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach, *Computers & Education Journal*, Vol. (54) 446-454.
- Stockwell, G. (2007) Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor, *Computer Assisted Language Learning*, Vol.(20), No.(4), Oct., 365-383.
- Alzaza, Naji Shukri & Yaakub, Abdul Razak (2011) Students' Awareness and Requirements of Mobile Learning Services in the Higher Education Environment, *American Journal of Economics and Business Administration* 3 (1): 95-100.
- التعليم، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، مج(٣)، ع(١)، ٥٧-١٧.
- علي، بدر نادر (٢٠٠٨) التعليم بالموبايل التكنولوجي، مؤتمر توظيف المعلوماتية في ثقافة الأجيال العربية - مصر، ٣٩٧-٤٠٣.
- عميرة، إبراهيم بسبوني & الديب، فتحى (١٩٩٧) تدريس العلوم والتربية العلمية، ط١٤، القاهرة، دار المعارف.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٢) تكنولوجيا التعليم الخليوي "Mobile Learning"، مجلة المعرفة الإلكترونية، [www.almarefh.net/show\\_content\\_sub.php?](http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?)
- فرجون، خالد محمد (٢٠١٠) خطوة لتوظيف التعلم المتنقل بكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم "إعادة هندسة العمليات التعليمية" - دراسة استطلاعية. *المجلة التربوية - الكويت*، مج(٢٤)، ع(٩٥)، ١٠١-١٨٠.
- الفحطاني، سعد بن علي (٢٠٠٦) استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم - تجربة معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ندوة "الوجه العالمي لجامعة الملك سعود ومساهمتها في تعليم اللغة العربية لغير العرب" - ١٩ ديسمبر، ١-١٤.
- محمود، ناجح محمد؛ عثمان، السعيد جمال (٢٠٠٠) الحاجات التدريسية للمعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية في مجال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. *تكنولوجيا التعليم - مصر*، مج(١٠)، ج(٢)، ٢٤٩-٢٨١.
- المطرودي، خالد بن إبراهيم (٢٠١١) الحاجات التدريسية في الجانب التدريسي لمعلم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية - السعودية*، مج(٢٣)، ع(٢)، ٣٧٢-٣١٧.
- ياغني، محمد (١٩٩٣) تحديد الحاجات التدريسية، عمان، دار الشروق.
- Attewell, J. (2005) *Mobile Technologies and Learning*, London, TRIBAL.
- Brand, Glenn (1997) What Research Says: Training Teachers for Using Technology, *Journal of Staff Development*, Vol.(19), No.(1), <http://www.nsd.org/library/jsd/brand191.html>
- Chiu-Yen Chen I & Yu-Ren Yen & Bor-Yuan Tsai (2010) Student Attitudes toward Using Mobile Device to Improve Learning Interaction and Efficacy, <http://bytsai.mtwww.mt.au.edu.tw/ezcatfiles/b127/img/img/Student>.
- Cochrane, Thomas (2007) *Mobile Blogging: A Guide for Educators*. New Zealand, Auckland.
- Fahad N. (2009) Students' Attitudes and Perceptions towards the Effectiveness of Mobile Learning in King Saud University, Saudi Arabia, *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* April, ISSN: 1303-6521 volume 8 Issue 2 Article 10.
- Fozdar, I. (2007) Mobile Learning and Students Retention, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol.(8), No.(2), Jun, 1-18.

**The Attitudes of Arabic students as a second language towards m- learning and their necessary training needs to use**

**Mukhtar Abd-Al Khalek Abd-Ellah Attia**

Associate Professor of curriculum and teaching methods  
Teachers College & Arabic Language Institute  
King Saud University

**Submitted 08-04-2013 and Accepted on 11-06 -2013**

**Abstract:** This research aimed to identify the attitudes of Arabic students as a second language towards m-learning, and to identify training needs required for use. The study sample consisted of (105) of the Arabic students as a second language at the Institute of Arabic language at King Saud University; The researcher prepared a measure to identify Attitudes of Arabic students as a second language towards m- learning, and a questionnaire for identifying training needs to be used, has been verified the authenticity of tools by appropriate ways, and the researcher used some statistical techniques, including: means and standard deviations, correlation coefficient, and results showed:

- 1 - positive attitudes of Arabic students as a second language towards m- learning; averaged responses (3.80) out of (5).
- 2- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the attitudes averages of Arabic students as a second language towards m-learning due to the variables (Study level - sex)
- 3 - a high degree of training needs for the use of Arabic students as a second language for m- learning; averaged responses phrases resolution (4.15) out of the (5).
- 4- There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of Training needs necessary for Arabic students as a second language for using m-learning due to the variables (Study level - sex)
- 5- There are no statistically significant correlation at the level (0.05) between students' attitudes towards m-learning, and training needs to be used; where the correlation coefficient between the two variables (-0.025).

**Keywords:** Attitudes, m- learning, training needs.

أسامة كمال الدين سالماني: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة... .

## برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري

لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

أسامة كمال الدين إبراهيم سالماني

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الباحة

قدم للنشر ١٢/٤/١٤٣٤هـ - وقبل بتاريخ ١٨/١٠/١٤٣٤هـ

**مستخلص:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية التي تواجه طلاب الصف الثاني الثانوي والتغلب عليها أثناء قراءة النص الشعري، انطلاقاً من أن متعلم اللغة سوف تواجهه صعوبات لغوية أثناء تعلمه، وإذا استمر في أدائه دون الاهتمام بهذه الصعوبات وعلاجها، ولم يستفد مما يُقدم له من وسائل علاجية للتغلب عليها؛ فإنها ستؤدي إلى مزيد من الأخطاء اللغوية لدى المتعلم. ولذلك صيغت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن التغلب على الصعوبات اللغوية التي تواجه طلاب الصف الثاني الثانوي أثناء قراءة النص الشعري باستخدام برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة؟

وتمثلت أدوات الدراسة الحالية في مقياس مهارات قراءة النص الشعري، واختبار تحصيلي في البرنامج المقترح، وطبقت الأدوات على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢م؛ وذلك لقياس فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في علاج الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري. وتوصلت الدراسة إلى جدوى استخدام البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تدريس النصوص الأدبية وفعاليتها في تنمية مهارات قراءة النص الشعري والتقليل من الأخطاء اللغوية المترتبة على الصعوبات اللغوية التي يواجهها الطلاب أثناء قراءة النص الشعري، ذلك لأن البرنامج المقترح أتاح الفرصة أمام طلاب المجموعة التجريبية لممارسة العديد من الذكاءات المتعددة لنمو مهارات قراءة النص الشعري مثل (الذكاء اللفظي، والمنطقي، والشخصي)، وقد تضمنت توصيات الدراسة الحالية زيادة الاهتمام بالمتعلم في العملية التعليمية من خلال الاهتمام بالفروق الفردية، والتركيز على التعلم النشط الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وهذا ما تدعو إليه نظرية الذكاءات المتعددة.

**الكلمات المفتاحية:** قراءة النص الشعري - الصعوبات اللغوية - الذكاءات المتعددة - البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة.

## المقدمة :

عن فهمه لمضمون النص وألفاظه ومعانيه، ومعرفة دلالاته المتباينة بأسلوبه اللغوي وقدراته المعرفية الخاصة. وهذا ما أوضحه حسين الواد

(١٩٨٤م ، ٨٦) من أن قراءة النص الشعري ليست بالقراءة التقليدية التي نكتفي فيها عادة بتلقي الخطاب تلقياً سلبياً ، اعتقاداً منا أن معنى النص قد صيغ نهائياً وحُدد فلم يبق إلا العثور عليه كما هو ، أو كما كان في ذهن الكاتب.

وَرُغم هذه الأهمية التي تنفرد بها قراءة النص الشعري؛ إلا أن هناك صعوبات لغوية تواجه المتعلمين أثناء قراءته، استناداً إلى طبيعة النص الشعري التي تحمل ظواهر لغوية متعددة ينتج عنها هذه الصعوبات فمثلاً: ظاهرة تعددية الضمائر وإضمارها وتداخلها ، وتباين الأساليب الأدبية والنحوية، والبلاغية؛ وغير ذلك من الظواهر . وهذا ما كشفت عنه دراسات سهير الموجي (١٩٨٨م)، وأحمد إبراهيم (١٩٩٧م)، وجمال الفليط؛ وماجد الزيان (٢٠٠٩م) عن وجود صعوبات لغوية تعكس ضعفاً واضحاً في عملية قراءة النص الشعري لدى الطلاب، فهم يفتقدون مهارات الفهم الجيد لقراءة النص الشعري، وينحرفون عن الفكرة الرئيسة للنص، ومن ثم فإنهم يذكرون تفاصيل غير مرتبطة، هذا فضلاً عن أنهم يفتقدون الدافعية لقراءة النص بشكل إيجابي.

وقد أكد على أهمية علاج الصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلمين أثناء قراءة النص الشعري وتنمية مهارات قراءته؛ محمد المرسي (١٩٩١م) الذي قام بدراسة عن أهمية دور القارئ في قراءته للنص الأدبي، واهتمت دراسة كل من أحمد سيد (١٩٩٥م)، وعبد الحميد زهري (١٩٩٩م)، ومحمد لطفي (٢٠١٠م) بتنمية بعض مهارات الأداء والإلقاء للنص الشعري للتغلب على بعض الصعوبات اللغوية، وهدفت دراسة

تُعد اللغة العربية اللغة الثرية بألفاظها ، وروعة معانيها، وبلاغة أساليبها التي تساعد الفرد على التعبير عن الحاجات والمشاعر، ورقى التذوق والتفكير . فهي وحدة متكاملة في أدائها لوظائفها التي تتجه نحو رصد أي انحراف لغوي وتقويمه، مما يبقى على نقاء اللغة، ويوسع دائرتها.

وتحتل النصوص الأدبية مكانة مهمة بين فروع اللغة العربية؛ لأن لها دوراً إيجابياً ومؤثراً في تشكيل فكر الإنسان ووجدانه، وتهذيب ميوله وتوجيهها، واستمتاعه بالحياة واتساع ثقافته وتأكيد هويته وانتمائه من خلال ما تحمله من مضامين قيمة تتسق مع ما يريده المجتمع في أفرادها من قيم ووجدانيات.

ويوضح ذلك محمد فضل الله (٢٠٠٣م ، ٢١١) بقوله إن "النصوص الأدبية قطعٌ تختار من التراث الأدبي والمعاصر، قد تكون شعراً ، وقد تكون نثرًا، وهي أساس واضح للتذوق الأدبي ، ومصدر أكيد لإصدار الأحكام الأدبية ، ومرآة عاكسة لصفات أديب، أو ظروف مجتمع، وحياة عصر".

وتتعدد أنواع النص الأدبي، إلا أن النص الشعري بلغته الخاصة ، واستقلالية بنيتة اللغوية، وحركة ألفاظه، وتنوع معانيه وكثرتها، وعوالمه المتعددة الواقعية والخيالية ؛ سيظل الأهم بين أنواع النصوص الأدبية المختلفة، لما ينفرد به من جماليات تظهر في خصوصيات بنائه اللغوي ، ورنين ألفاظ لغته، وانسجام إيقاع موسيقاه، وحسن صياغة أوزانه، وعجز خاتمة قوافيه، وتأثيره البياني عند القراءة والإلقاء في تشكيل نفس المستمع، وتجاوله الذاتي مع هذا النتاج اللغوي الإنساني.

فمن خلال النص الشعري ينطلق الشاعر بلغته الراقية ليعبر عن ذاتيته - قصداً أو خاطراً شعرياً يراوده - عن بعض المقاصد والحاجات التي تشغل فكره ومشاعره، ليصوغه بلغة شعرية تحقق هدفه. ومن ثم فإن قراءة النص الشعري تستلزم من قارئه فعلاً قرائياً - مغايراً عن الفعل القرائي المعتاد - يعبر

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة...

لتنمية مهارات التذوق الأدبي، ودراسة أمل على ( ٢٠٠٧م) لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ، ودراسة وجيه أبو لبن؛ وسيد سنجي ( ٢٠٠٨ م ) لتنمية مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة.

**الشعور بالمشكلة :** على الرغم من أهمية قراءة النص الشعري؛ إلا أن هناك صعوبات لغوية تواجه طلاب المرحلة الثانوية أثناء قراءة النص الشعري، تحول دون التمتع بقراءة واعية للنص الشعري، والإخفاق المستمر لفهم طبيعته اللغوية الخاصة.

ويُعزى ضعف الطلاب في قراءة النص الشعري الناتج عن الصعوبات اللغوية إلى طرق التدريس القائمة على التلقين والتوصيل والإلقاء في تدريس النص الشعري، والتي تؤدي إلى الخروج بالنص الشعري من وظيفته الفنية الجمالية إلى التركيز على حفظ الطلاب للنص واستظهاره، واستخراج ما به من صور جمالية وبلاغية، والوصف الرتيب والضيق لأحداث النص واختزاله في مجموعة من المعارف اللغوية والتاريخية، يعمل المعلم على تلقينها للمتعلمين من خلال عملية نثر النص وترجمته إلى مجرد شروح لفظية، دون الاهتمام بوظائف التركيب والقواعد اللغوية ودقة استعمال الصور والأخيلة، وإهمال استخدام استراتيجيات تدريسية تتناسب مع طبيعة المتعلمين وذكائهم وميولهم للتعلم، وأسلوب التعلم الخاص والمفضل لكل منهم، فالطريقة الواحدة التي يستخدمها المعلم لا ينتفع بها كل الطلاب، ولا يتعلمون من خلالها جيداً، وضعف كفايتهم في تشخيص الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين في قراءتهم للنص الشعري، كما لا تتوافر لدى الطلاب أنفسهم المهارات الخاصة بقراءة النص الشعري.

وقد أكد على مشكلة الدراسة الحالية محمد محمد سالم (١٩٩٨م، ١٣) الذي أرجع السبب في ضعف الطلاب في دراسة النصوص الأدبية إلى طرائق التدريس وتركيز المعلمين

زينب الشمري (٢٠٠٥م) إلى تنمية الاستيعاب القرائي في النصوص الأدبية .

وتأتي أهمية علاج الصعوبات اللغوية من منطلق أن داخل الصف الواحد فئات متباينة من المتعلمين لكل واحد منهم فهمه الخاص، لذلك كان من الأحرى البحث عن نظريات تدريسية تراعي تفاوت نسب وجود هذه الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين والتغلب عليها، تبعاً لما بينهم من فروق فردية في القدرات أو التحصيل أو في الذكاء... الخ

ومن أبرز النظريات التدريسية التي تكشف عن القدرات الكامنة لدى المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية بينهم في غرفة الدرس، وتركز على الدور النشط للمتعلم في اكتشاف المعرفة بنفسه من خلال قيامه بأنشطة أثناء قراءة النص الشعري، نظرية " الذكاءات المتعددة"؛ ذلك لما تتمتع به هذه النظرية كما يوضح جاردنر (2003) Gardner من توفير مواقف تعليمية تتلاءم مع استعدادات المتعلمين وقدراتهم عند القراءة والتفكير. ويؤكد كل من محمد المفتي (٢٠٠٤ ، ١٥١)، وصفاء الأعسر (١٩٩٨ ، ٦٦) على أن استخدام الذكاءات المتعددة في التدريس يعني بيئة التعلم، ويساعد في تنمية مجموعة متعددة من المهارات تتعدد بتعداد الذكاءات الموجودة عند كل متعلم، ويسمح بفرص التعلم المبني على حاجات المتعلمين واهتماماتهم، ومن ثم يصبح المتعلمون مشاركين إيجابيين في التعليم.

وقد أظهرت نتائج كثير من الدراسات مدى فاعلية بعض الاستراتيجيات والبرامج والوحدات القائمة على الذكاءات المتعددة في علاج بعض الصعوبات اللغوية التي تواجه المتعلمين أثناء دراستهم، وتنمية بعض مهارات اللغة العربية لديهم، ومنها دراسة شعبان غزاله (٢٠٠٥ م) لتنمية مهارات الاستماع والتحدث، ودراسة أيمن بكرى (٢٠٠٦ م) لعلاج صعوبات التعبير الكتابي، ودراسة بدر إبراهيم (٢٠٠٦ م)



تواجههم أثناء قراءة النص الشعري، الأمر الذي يمنع من تحقيق أهداف تدريس النصوص الأدبية في منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية . وللتصدي لهذه المشكلة نحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن التغلب على الصعوبات اللغوية التي تواجه طلاب الصف الثاني الثانوي أثناء قراءة النص الشعري باستخدام برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

س١ ما الصعوبات اللغوية الشائعة في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

س٢ ما مهارات قراءة النص الشعري اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي؟

س٣ ما البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

س٤ ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

**فروض الدراسة:** نحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات قراءة النص الشعري في مستوياته الرئيسة الثلاث (المعجمية - والتركيبية - والدلالية)، وعلى الاختبار ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

على حفظ النصوص دون الاهتمام بمهارات قراءتها، وجماليات النص الأدبي، الأمر الذي أدى إلى جعل الطلاب ينظرون إلى النصوص على أنها مجموعة من الأمور الميكانيكية الخالية من الروح والمعنى. وأيده جمال سليمان (٢٠١١، ١٦١) بقوله إن المشكلة الحقيقية في تدريس النصوص الأدبية أنه مازال يدرس تقليدياً، يعتمد على شرح النصوص وتفسيرها، وأن الطرق والأساليب المتبعة لا تلتفت بشكل أساسي وواع إلى التذوق والفهم والإبداع الأدبي، وقد ترتب على ذلك قصور في إقبال الطلاب على دراسة الأدب والقراءة الأدبية، الأمر الذي يدعو للتفكير في مداخل تدريسية جديدة وفعالة لتدريس النصوص الأدبية.

وبتشخيص أولي لواقع قراءة النص الشعري، قام الباحث بزيارة ميدانية ومقابلة بعض معلمي ومشرفي اللغة العربية بمدارس محافظة المنيا، وحضور بعض حصص النصوص الشعرية لطلاب الصف الثاني الثانوي، وقد ظهر الآتي:

- انخفاض في مستوى تحصيل الطلاب للنص الشعري، وعدم استجابتهم الانفعالية للمعلم أثناء قراءته للنص الشعري.

- قراءة الطلاب للنص الشعري لا تختلف عن قراءة النص النثري.

- إهمال الترتيب المنطقي بين الأفكار، وعدم مراعاة تسلسلها وترابطها.

- افتقاد التذوق بالصور البلاغية والانفعال بها عند القراءة.

- اختيار شواهد غير مرتبطة بالموقف الشعري.

- نطق بعض الألفاظ نطقاً غير سليم.

- افتقاد الإحساس بالشعر أثناء إلقائه.

**تحديد المشكلة:** تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في قصور شديد في تدريس النص الشعري، وسيادة الطرق التقليدية؛ الأمر الذي ترتب عليه ضعف مستوى قراءة النص الشعري، والأخطاء اللغوية المتكررة نتيجة للصعوبات اللغوية التي

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

معلومات جديدة، وعند محاولة حل مشكلة معقدة ، وعند محاولة فهم مسألة صعبة، في هذه الحالات جميعًا يواجه المتعلم صعوبة أو عقبة أو توقفًا في عملية التعلم .( سيد عثمان، ١٩٧٩م، ١٧)، ويقصد بالصعوبة اللغوية في الدراسة الحالية : مفهوم يستخدم لوصف أداء المتعلمين أثناء قراءة النص الشعري ، وعجزهم عن متابعة فهم النص الشعري لعدم تلاؤم طريقة تدريسه مع قدراتهم الذاتية.

قراءة النص الشعري ( اصطلاحًا ): يوضحه R.Galissonde. ( 1976, 314 )، Coste بأنه تشغيل مجموعة من عمليات التحليل، وتطبيقها على نص شعري، وتقدم هذه القراءة نفسها كإنتاج مقابل للوصف أو الشرح الكلاسيكي للنص الأدبي، وتتسم بكونها قراءة غير منتهية تعتمد على عمليات تحليلية وممارسة تطبيقية، ويقصد بها في الدراسة الحالية: قراءة هادفة تعتمد على عملية عقلية تقوم على تحليل عناصر النص الشعري من قبل المتعلم، مستخدمًا في ذلك مهارات قراءة النص الشعري التي تتمثل في المهارات التي تدرج تحت المستويات الآتية: (المعجمية، التركيبية، والدلالية)؛ بهدف تحليل البناء الداخلي لمحتوى النص الذي يقرؤه، والبحث في العلاقات التي تربط بين مختلف أجزاء النص، واستنتاج المعاني الضمنية للنص التي لم يصرح بها الكاتب، للكشف عن مضامين النص الشعري وأهدافه.

البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة **Multiple Intelligence**

تعرفه الدراسة الحالية: بأنه تصميم محتوى تعليمي في النصوص الشعرية مصاغ في ضوء خمس ذكاءات، وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، ويشتمل المحتوى على مجموعة من الأهداف، وتحديد الطرق والوسائل والأنشطة،

لاختبار التحصيل المعرفي في مستوياته الست (التذكر - والاستيعاب - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم)، وعلى الاختبار ككل، وذلك لصالح التطبيق البعدي لطلاب المجموعة التجريبية.

**حدود الدراسة :** تقتصر حدود الدراسة على ما يأتي:

١- البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة في النصوص الشعرية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١١ / ٢٠١٢ م، متضمنة خمسة أنواع من الذكاءات المتعددة هي: (الذكاء اللفظي اللغوي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الشخصي أو الذاتي، الذكاء الاجتماعي)، وذلك لانفاق طبيعتها مع طبيعة النصوص الشعرية ومهاراتها القرائية. وتم تصميم البرنامج بأسلوب يراعي هذه الذكاءات.

٢- مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة بني مزار الثانوية بنين بمحافظة المنيا. حيث يقتضي الاهتمام بمهارات قراءة النص الشعري الأكثر مناسبة لهم أثناء دراسة النصوص الأدبية.

**منهج الدراسة:** تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي لتشخيص الصعوبات اللغوية لدى الطلاب ، والمنهج شبه التجريبي المتمثل في وضع البرنامج المقترح وتطبيقه .

**مصطلحات الدراسة :**

**الصعوبة :** لغة : صَعَبٌ يَصْعُبُ صَعُوبَةً صَعْبٌ : صَعْبٌ عليه الأمر: عَسَرَ واشتد، عكسه سهل، صعوبة: مصدر صَعَب والجمع صعوبات، وهو ما لا يمكن التغلب عليه بسهولة مثل : صعوبة الحياة، صعوبة المزاج. ( المنظمة العربية للتربية والثقافة، ١٩٨٩م، ٧٣٣ )، **اصطلاحًا:** كل من يتعلم ويواجه صعوبة أو مشكلة أو توقفًا في سيره وحركته في طريق التعلم عند اكتساب مهارة حركية جديدة، وعند اكتساب

الذكاءات المتعددة ، والأخرى ضابطة درست النصوص الشعرية المقررة بالطرق التدريسية المعتادة .

هـ - تم تطبيق مقياس المهارات، والاختبار التحصيلي تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

و- رصدت البيانات وتم معالجتها إحصائياً.

ز- تم استخراج النتائج وتفسيرها، ثم التوصيات والمقترحات .

**أهمية الدراسة:** يتوقع أن تسهم الدراسة في الآتي:

١- مساعدة طلاب المرحلة الثانوية في تنمية مهارات قراءة النص الشعري، وإمدادهم ببعض نماذج التعلم القائم على الذكاءات المتعددة، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات قراءة النص الشعري.

٢- مساعدة معلمي اللغة العربية بإمدادهم بإجراءات التعلم القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات تعليم النصوص الأدبية.

٣- مساعدة مخططي المناهج بإمدادهم ببعض نماذج وبرامج التعلم القائم على الذكاءات المتعددة، بما يمكن تضمينها مناهج تعليم اللغة العربية لتنمية مهارات قراءة النصوص الشعرية .

#### الإطار النظري للدراسة:

الصعوبات اللغوية وتدريب مهارات قراءة النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الثانوي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

يهدف الإطار النظري إلى التوصل إلى خطوات بناء برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتدريب النصوص الشعرية والتغلب على صعوباته اللغوية ؛ ولكي يحقق الباحث هذا الهدف سيتم عرض مفهوم النص الشعري وطبيعة قراءته وأهدافه التعليمية والصعوبات اللغوية التي تحد من فهمه، ثم عرض أهداف قراءة النص الشعري وأهميتها التعليمية، ثم عرض مفهوم الذكاءات المتعددة ومنطلقاتها التربوية وأنواعها، وصولاً إلى خطوات بناء البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في

وأدوات التقويم، وينفذ في مجموعة من الخطوات والممارسات التدريسية المتتابعة.

**إجراءات الدراسة:** سارت الدراسة في الخطوات الآتية:

**أولاً-** حددت الصعوبات اللغوية الشائعة بين طلاب الصف الثاني الثانوي من خلال اختبار تشخيصي أُعد لهذا الغرض.

**ثانياً -** حددت مهارات قراءة النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، وذلك من خلال: البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالنصوص الشعرية ومهاراتها، وحصر مهارات قراءة النص الشعري ووضعها في قائمة، ثم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لبيان مدى مناسبتها لطلاب الصف الثاني الثانوي، وتعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين.

**ثالثاً -** تم تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة في النصوص الشعرية، وذلك من خلال: البحوث التي تناولت استخدام الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية ومهاراتها، والكتابات العربية والأجنبية في الذكاءات المتعددة.

**رابعاً -** تم بناء البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة، وتتطلب ذلك: تحديد أهداف البرنامج - ومحتوى البرنامج - وطرق التدريس المستخدمة - والأنشطة والوسائل - والتقويم.

**خامساً -** تم التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في التغلب على الصعوبات اللغوية الشائعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وتتطلب ذلك:

أ- بناء مقياس في مهارات قراءة النص الشعري وضبطه.

ب- بناء اختبار تحصيلي في البرنامج المقترح وضبطه.

ج - اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي ، وتطبيق المقياس والاختبار قبلًا عليها.

د- قسمت مجموعة الدراسة إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية ودرست النصوص الشعرية من خلال البرنامج القائم على

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة...

(٧٨) من أن طبيعة اللغة الشعرية تختلف عن طبيعة اللغة الطبيعية فيما يأتي:

١- إذا كانت اللغة الطبيعية أو العادية تقوم بوظيفة نقل العالم إلى الآخر في كلمات وجمل، فإن وظيفة اللغة الشعرية هي صنع عالم غير معهود يتسم بالغرابة والإبداع.

٢- إن الكلمة في اللغة الطبيعية، طريقة لامتلاك الشيء ولتقريب العالم من الآخرين، وهي في اللغة الشعرية وسيلة لتحرير الأشياء والعالم من وجودهما الاصطلاحي. فهي إذن لا تقرب منا العالم بل تبقيه بعيداً.

٣- إذا كانت اللغة العادية لغة تقريرية ومباشرة، ولا رونق فيها، تتعامل مع الأفكار والمعاني تعاملاً سطحياً وميكانيكياً؛ فإن اللغة الشعرية لغة تعلقو على ذاتها، وتتجاوز معاني اللغة العادية إلى معاني أوسع وأعمق.

٤- إن اللغة العادية تخص دائماً زماناً ما، وبنية اجتماعية معينة تحيء دائماً من الماضي، في حين أن اللغة الشعرية هي دائماً ابتداء، فهي لا تتكلم إلا حين تنفصل عما تكلمته.

٥- هدف اللغة الطبيعية الإخبار والتوصيل الذي يتصف بالنعمية والآنية، وأما هدف اللغة الشعرية فهو إبراز الجمال المتعدد المناحي في اللغة والعالم من أجل تحقيق الخلود الفني بما يصنعه من متعة هادفة.

وهذا يدفع القارئ للنص الشعري للبعد عن النمط السائد للقراءة التقليدية السائدة للنصوص الشعرية بالمرحلة الثانوية؛ لأن القراءة التقليدية العادية تحُدُّ من طبيعة قراءة النص الشعري الذي هو نتاج لغوي إنساني له مواصفات خاصة، وموجِّبه للمتلقى للدخول معه في عملية تفاعل وحوار، ولذلك فإن أهداف قراءته ليست فقط تحصيلية، بل تهدف إلى تمكين المتعلم من فهم النص الشعري من حيث التحليل والربط، وتكوين الإحساس اللغوي، وتذوق لمعاني الجمال وصوره.

تدريس النصوص الشعرية، وأخيراً العلاقة بين تدريس مهارات قراءة النص الشعري بالذكاءات المتعددة. لذا فإن مدار الحديث فيه سيكون وفق ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

**المحور الأول - النص الشعري وصعوباته اللغوية:** ويسير عرض المحور الأول على النحو الآتي:

أ- النص الشعري (مفهومة وطبيعة قراءته): ينقسم النص الأدبي منذ القديم إلى نص شعري وآخر نثري، لكل واحد منهما ضوابطه وقوانينه المميزة التي تجعل لهما طبيعة خاصة تختلف من أحدهما إلى الآخر، ويُعرَّف جمال باروت (د.ت، ٣٨) النص الشعري "بأنه البنية التي تتميز باستقلاليتها الكاملة عن بقية البنى، وبأنها ذات مدار مغلق؛ لا يعرف إلا نظامه الخاص، ولا يحيل إلا إلى نفسه، كما أن النص ليس إلا لغة، أو بشكل أدق، بنية لغوية مغلقة، مكتفية بذاتها، ولا تحيل إلا إلى نفسها"، ويشير محمد حمود (١٩٩٣م، ٣٣) إلى طبيعة قراءة النص الشعري التي ينتمي إليها، بقوله "إذا كان الشعر هو المجال الخاص للتشكيل اللغوي، فإن إمكانية قراءة وإقراء Faire-lire شعرية، لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال وضع اليد على المكونات التي تجعل منه شعراً، وتجعل له حدوداً نوعية تضمن استقلاليته عن الأنواع الأخرى، هذه الحدود التي تصبح كمرشد توجه فعلي القراءة والإقراء كلما كنا إزاء نص شعري"، كما أن طبيعة أسلوب الشاعر عند إنشائه النص الشعري لها خصوصية منفردة، وهذا ما أوضحه جون كوهين (١٩٨٦م، ١٥) بأن الشاعر لا يتحدث كما يتحدث الناس جميعاً، بل إن لغته ذات طابع خاص، وهذا الطابع هو الذي يكسبها أسلوباً.

ومن ثم يتضح أن اللغة الشعرية التي يتكون منها النص الشعري؛ لغة ذات طبيعة خاصة تختلف عن اللغة الطبيعية أو العادية، في بنيتها اللغوية، وحركة ألفاظها، ومعانيها، وعوالمها المكانية والزمانية. وهذا ما أورده أدونيس (١٩٨٢م، ١٧-

الاستعمال التي يجهلها المتعلم / القارئ، والتي قد يحتاج إلى معاجم لغوية من أجل فهمها، ولكن أيضًا الكلمة البسيطة والسهلة المأخذ في اللغة العادية والتواصلية، التي تصبح في النص الشعري محملة بدلالات ومعاني كثيرة قد يصعب على المتعلم فهم استعمالها الوظيفي الصحيح . وهذا ما أكده محمد حمود (١٩٩٣م، ٤٨) من أن الشعر "لغة داخل لغة"، وأن الكلمات والألفاظ التي توظف في إطاره تنتمي إلى اللغة الطبيعية، لكن طرق الاستعمال الخاص لهذه الكلمات هو الذي يقوم بفعل التحويل، وإثارة الانتباه إلى أن الأمر لم يعد يتعلق بكلمات معجمية عادية.

فاللغة الشعرية كما يذكر (Molino J. et , 1982, 87) رُغم أنها تتأسس انطلاقًا من عمق لغة التواصل، فإنها مع ذلك غالبًا ما تأخذ أشكالًا لغوية متباينة، لدرجة تصبح معها غير مفهومة، بسبب التغيرات العديدة التي تقيمها على لغة التواصل العادية. ويشير محمد حمود (١٩٩٣م، ٤٨) إلى أن اللفظ قبل أن يدخل في مجمل العلاقات اللغوية الشعرية، يكون معبرًا عن دلالاته اللغوية المرتبطة به، ونجد له مدخلًا توضيحيًا في القاموس أو المعجم اللغوي، لكنه بعد أن يندرج في قصيدة شعرية ما، فإنه قد يخرج عن معناه المعتاد العام. وذلك بواسطة دلالة الإيحاء connotation التي تصبح منطوية عليها. وقد تعزى الأخطاء الناتجة عن هذا المستوى المعجمي - كما ترى الدراسة الحالية - إلى أن المتعلم يحاول أن يكسب اللفظ معنى واحدًا يأخذه من المعجم، ويلتزم بدلالة معجمية يعرفها، ويُسقطها على ألفاظ النص مما قد يؤدي إلى تشويه المعنى أو سطحيته، اعتقادًا منه أن الدلالة المعجمية الواحدة تكفي لتوضيح كل معاني الألفاظ الواردة في النص الشعري.

ب- الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري: إن تشخيص الصعوبات اللغوية التي تحد من فهم الطلاب للنص الشعري، ينطلق من خصوصيات البنية اللغوية للنص الشعري وجهل المتعلم بطبيعة اللغة الشعرية، وقصور مناهج التحليل المعتمدة في المنهج المدرسي في فهم طبيعة وخصوصية هذه اللغة. تلك الصعوبات التي قد تدفع بالطلاب إلى النفور من التناول التحليلي للنصوص الشعرية، في مقابل الإقبال على النصوص النظرية، نقدية كانت أو قصصية أو مقالية أو غيرها.

وهذا التشخيص كما يوضح محمد ماهر (١٩٩٠م، ٤٠) له دور كبير في إبراز الصعوبات اللغوية، عن طريق أسلوب قراءة النص الشعري وإلقاءه وتفسيره ، فقد يكون هناك معلم غزير في علمه، رتيب في إلقاءه، يبعث الملل في النفوس، ومعلم آخر يستحوذ على عقول طلابه؛ لأنه يملك مقدرة قرائية يفصح بها عن معلوماته، ويقنع بها طلابه، ويدفع عنهم السأم والملل، لما تشتمل عليه قراءته من عمليات فكرية منتجة.

وتظهر الصعوبات اللغوية التي تواجه القارئ -المدرسي- تحديدًا- أثناء عملية التفاعل السلبي للمتعلم مع النص الشعري، أي أثناء تحول بنية النص الشعري وخصائصه إلى معيقات فهم وفكر، تحول دون قيام أي حوار منتج بين المتعلم /القارئ والنص المقروء، ولذلك سيتم التركيز على الصعوبات اللغوية على المستويات البنائية للغة الشعرية (المعجمية والتركيبية والدلالية) لكونها أكثر ارتباطًا بالبنية اللغوية للنص الشعري. وفيما يأتي عرض للصعوبات اللغوية على المستويات (المعجمية والتركيبية والدلالية) في النص الشعري:

١- المستوى المعجمي: يعد المستوى المعجمي، من أهم المستويات المربكة لفهم المتعلمين، نظرًا للدور الوظيفي والبنائي الذي يقوم به اللفظ الواحد في إيضاح مختلف المستويات اللغوية ، ولا يقتصر الأمر فقط على الألفاظ الغريبة أو القليلة

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

الأخرى - كلغة النثر مثلاً- مما يصنع صعوبة لغوية لدى المتعلم، فهي لغة لها نحوها الخاص الذي لا يتفق مع النمط النظامي المعتاد للقواعد النحوية، التي ألفها المتعلم عندما تُعرض عليه مسألة نحوية في قالب أدبي، فهي لغة تخترق المستويات التركيبية وتعيد نظمها بشكل مخالف لطبيعتها. والشاهد على مثل هذه الصعوبات التركيبية ما يواجهه المتعلم، وهو بين نص شعري به خاصية التقديم والتأخير، أو تبادل الفعل والفاعل المواضع، أو احتلال المتعلقات (جار ومجرور أو ظرف) صدارة الجملة، أو أن يسبق الخبر المبتدأ أو الصفة الموصوف، أوحين يصادف المتعلم نصاً شعرياً يحيل فيه الضمائر على غائب غير محدد سالفًا، فإن أسئلته تبقى معلقة إذا لم يبذل جهداً فكرياً يحاول من خلاله، إما أن يربط كل ضمير بالاسم الذي يسبقه، وإما أن يستخلص هذا الاسم الغائب، عن طريق إجراء تحويلات تركيبية، أو السياق نفسه وما به من دلالات. وهذا ما يؤكد محمد مفتاح (١٩٨٥م، ٦٨) من "أن الشعر قد يخرق بعض القواعد، مما تواطأ عليه أهل التركيب النحوي الوضعيون، فيقع التقديم والتأخير، وربط صلات واهية بين الأشياء. وتعبير شامل؛ فإن الشعر يخرق القوانين العادية التركيبية والتداولية والمرجعية، ولكنه في الوقت نفسه يخلق قوانينه الخاصة به، فالشعر يستند إلى قوانين اللغة العامة، ولكنه يثور عليها أيضاً"

لذلك فحين يُعرض على المتعلم نص شعري للتحليل بقصد اختبار مهارة الفهم لديه، فإنه يقف أمامه عاجزاً لا يستطيع التفاعل معه. ومرد ذلك أن النص الشعري لا يتكلم اللغة نفسها التي امتلكها المتعلم واستثمرها خلال مدة طويلة من تعليمه. وحتى عندما يتناول النص الشعري بالتحليل والتوضيح، فإن قضاى ما يقوم به من جهد، هو تحويل العمل إلى سرد نثري، يحكي أو يصف أو يتأمل ظواهر تصبح جد عادية، تهبط بمستوى الشعر والشاعرية؛ وفي ذلك تشويه

ويحدد (115, 1982), Molino J.et صعوبة معجمية أخرى تواجه المتعلم وهو أمام قراءة نص شعري، تتمثل في تحليله للنص على السياق اللغوي كوسيلة مساعدة للاقترب من فهم معجم النص الشعري؛ ذلك أن المتعلم إذا كان في لغة النثر العادية يرتكز في شرحه لمعاني بعض الكلمات التي لم يسبق له أن اطلع عليها في السياق الذي وردت فيه، مطبقاً استراتيجية الانطلاق من المعلوم للوصول إلى المجهول، فإنه وهو إزاء نص شعري لا يملك إلا أن يتخلى عن هذا القانون وعن هذه الوسيلة. وهذا يفسر لنا كما يوضح بعض الباحثين أن لغة النص الشعري غالباً ما تقوم على مفهوم الغرابة estrangement الذي يعمل على التأجيل المستمر لمعاني الكلمات، وللدلالات الناتجة عنها، وهذا قد لا يتحده سياق النص نفسه، مما يضع القارئ في بلبلة نفسية، وعدم تحقيق فهم سليم للنص الشعري، ويدفعه إلى قراءة معاكسة، ويستدعي كل ذلك من المتعلم / القارئ استخدام مهارات قرائية خاصة تتحقق له المقاربة الوظيفية للمستوى المعجمي في النص الشعري.

٢- المستوى التركيبي: يؤدي المستوى التركيبي أو النظامي دوراً مهماً كمستوى تكويني وجوهري في استقامة اللغة؛ لما يحمله من أساليب وعمليات نحوية تحمل بداخلها دلالات المعاني والأفكار. ويقول عبد القاهر الجرجاني (١٩٦١م، ٨٢-٨٣) عن التركيب كنسق نظامي "هو باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرف، بعيد الغاية، لا يزال يعبر لك عن بديعة، ويفضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر، فتجد سبب أن راقك، ولطف عندك، أن قدم فيه شيء، وحول اللفظ عن مكان إلى مكان"

وهذا يوضح أن المستوى التركيبي في لغة الشعر يختلف في نسقه النظامي عن المستوى التركيبي في لغة النصوص الأدبية

مفترضة وقع فيها إسناد فعل إنساني لاسم حيوان أو نبات مثل: الأسد يغني أو القمح يرقص طرباً، يبادر إلى رفضها باعتبارها جملة كاذبة أو غير مقبولة دلاليًا، مادام الغناء أو الرقص ظاهرة إنسانية لا يمكن أن يشاركه فيها غيره.

والسبب في ذلك أن المتعلم يظل محكومًا بقواعد أخلاقية تفترض للنص الشعري معنى واحدًا ووحيدًا، ويعتبر ما عداه مخالفًا لواقعه وقيمه المعتادة. وسبب ذلك راجع إلى طغيان أشكال النص الثري الذي تشكلت قواعده في المتعلم بانتظام وتدرج منذ بدايات تعلم اللغة، وسعي العقل البشري إلى محاولة الوصول للأشياء بطرقها البسيطة السهلة غير المعقدة، وهذا ما تعطيه النصوص السردية إذ ينصب اهتمامها على التشويق، والعرض، ...

### المحور الثاني - قراءة النص الشعري (أهدافها التعليمية وأهميتها لدى المتعلمين)

ويسير المحور الثاني على النحو الآتي:

أ- أهداف قراءة النص الشعري: يشير راتب عاشور ومحمد مقدادي (٢٠٠٥، ١٧١) إلى أن الغرض من القراءة هو أن يفهم المتعلمون ما يقرؤون، وما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة التي يمكن ملاحظتها وقياسها.

وقد أوضح محمد رجب (٢٠٠٣، ٢١١) و-Kim, Ae (2002, 27) أن لقراءة النصوص الأدبية أغراضًا تعليمية وهي أتمها:

- تعمل على زيادة مدركات المتعلم، وتوسيع أفقه الثقافي، وزيادة صلته بمدركته ومجتمعه، وبلده.

- تسمو بأساليب الحديث والكتابة، من خلال ما يحتويه النص الأدبي من ألفاظ وأفكار وخيالات، كما أنه يعود على الإلقاء المؤثر من حيث تمثيل المعنى، وتلاؤم الصوت، وملامح الوجه.

لحقيقة النص وطبيعته الأدبية، علاوة على ما فيه من عزل وإبعاد للمتعلم عن روح التذوق السليم للغة العربية، وما تزخر به من أساليب ومستويات نظمية متنوعة.

٣ - المستوى الدلالي: يقول جون كوهين (١٩٨٦، ١١٣) "إن القصيدة الشعرية ليست التعبير الأمين عن عالم غير عادي، إنما هي التعبير غير العادي عن عالم عادي". ويعد المستوى الدلالي في النص الشعري مستوى آخر من مظاهر الصعوبات اللغوية التي تعترض المتعلم أثناء قراءته للنص الشعري، وتظهر الصعوبة في تعدد الأوجه الدلالية التي تحوي النص. ذلك أن المتعلم يظل في حيرة من أمره، حين يقف على غزارة المعاني وتعددتها وتأويلات متباينة، فلا يستطيع أن يرفض تأويلًا دلاليًا مقابل آخر يُقدم لنفس النص الشعري، وبهذا يختلط عليه الأمر. وتعود تلك الصعوبة التي يستشعرها المتعلم في فهم دلالات ومعاني النصوص الشعرية كما يحدد محمد حمود (١٩٩٣، ٥٤) إلى تلك الخصوصيات التي يمتلكها الشاعر في تشكيل العوالم والرؤى، فهو ينطلق من عناصر طبيعية أو نفسية أو اجتماعية معروفة بصورة مسبقة، أي إنه لا يصنعها، ولكن التركيبية النهائية لهذه العناصر تجعل هذه الأخيرة غريبة عن نفسها وعن متلقيها. وبمعنى آخر؛ إن تحطيم بنية التركيب اللغوي للجملة الشعرية، تظهر انعكاساته مباشرة على صعيد الدلالة، على اعتبار أن الحدود التي تفصل بين البنية الدلالية والبنية النظمية والصرفية حدود واهية جدًا.

ومن الشواهد الدالة على الصعوبة الدلالية التي تحد من فهم المتعلم للنص الشعري؛ ورود بعض المفاهيم الأخلاقية كمفهوم الصدق والكذب في النص الشعري، فالمتعلم يندهش ويرفض بعض الأساليب أو المفردات اللغوية الواردة في النص الشعري؛ لأنها تخالف الواقع الذي يرسخ في ذهنه بفعل تعلمه الأول في اللغة، مما يؤدي إلى اتخاذ موقفًا سلبيًا أو محايدًا من دراسة النص الشعري، فلو وضعنا المتعلم أمام جملة شعرية

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

المغايرة، وتدريبه على التواصل المباشر مع معطيات النص، حتى تصبح القراءة الشعرية تجربة حميمة، لا تتوقف على كمية المقروء ومناقشته، ولا كونها مهارة استقبال أحادي الاتجاه؛ يكون القارئ مأسورًا لما يقرأ، بل مهارة يبدي القارئ رأيه من خلالها، ويكون رؤية خاصة به. وتصف كريمان بدير، وأميلي صادق (١٥٤٢١هـ، ١٥) مهارات قراءة المتعلم للنص الشعري بأنها "نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار، والفهم، والتحليل، وتفاعل القارئ مع النص المقروء". وهذا النشاط العقلي يتجاوز فهم المتعلم للقارئ، واستيعابه النص الشعري إلى التعمق فيه، وتوضيح العلاقات، وتفسير المواقف الغامضة فيه، إلى جانب إيجاد البدائل والمقترحات لبعض الأفكار الفرعية. ومن أهم مهارات قراءة النص الشعري التي تناسب طلاب المرحلة الثانوية، والتي تؤيدها دراسات كل من: أحمد سيد أحمد (١٩٩٥م)، وعبد الحميد زهري (١٩٩٩م)، ومحمد لطفي محمد جاد، (٢٠١٠م)، وهدي مصطفى (٢٠١١م) ما يأتي: (الضبط النحوي السليم؛ لأن الإعراب تابع المعنى، فههم تعددية الأبعاد القرائية، القدرة على فهم النص وتحليله وتقويمه، الموازنة بين المفردات، التوصل إلى إدراك العلاقات الخفية بين العناصر المتنافرة، استعمال المعاجم والمصادر الأدبية المختلفة، القدرة على متابعة المسموع وفهمه وتحليله، تذوق الصور البلاغية، معرفة الأفكار التي اشتمل عليها النص، القدرة على إصدار الأحكام، والاكتشاف والتنبؤ، الاستفادة من المعلومات الحديثة، التفكير فيما يقرأ عليه من غيره).

ب- أهمية مهارات قراءة النص الشعري لدى المتعلمين: يحدد محمد حمود (١٩٩٣م، ١٣٥-١٣٦) أهمية امتلاك المتعلم لمهارات قراءة النص الشعري فيما يأتي:

١- تساعد المتعلم على طرح الأسئلة حول المعلومات التي لم تذكر في النص.

- تكوّن الشخصية، وتوجّه سلوك المتعلم، وتعمّق المفاهيم، وتثري الخبرات، وتهدّب الذوق، وتمتع النفس، وتريح الذهن.

- تنمي الثروة اللغوية سواء في الألفاظ أم التركيب والمعاني، وتربي فيهم ذوقًا عالي المستوى.

- تساعد المتعلمين ليكونوا قراء خبيراء لديهم إمكانية في الاعتماد على أنفسهم من أجل التعلم والاستمتاع وهذا يفيد في التغلب على صعوبات قراءة النصوص الأدبية وجعلها أكثر فائدة في الحياة.

ومن المعلوم أن الدراسة في المرحلة الثانوية تحتم على طلابها التمرن على التفكير أثناء القراءة، والوعي بما يقرأ، والشعور الذاتي وتكوين الرأي أثناءها، مع القراءة الواعية والناقدة والجمالية والشعورية، والقول المبدع، والعمل الخلاق، والنظر ببصيرة ووعي في الأمور والمواقف القرائية المختلفة، وقوة الملاحظة، وبما أن طلاب هذه المرحلة مبدعون بطبيعتهم ميّالون إلى الإبداع والابتكار، ومحاكاة كل ما هو جميل في القول، لذا ينبغي استغلال كل هذه الطاقات في بناء مهارات قراءة النص الشعري للتغلب على الصعوبات اللغوية التي تواجههم. ولا تتم القراءة الواعية للنص الشعري دون امتلاك المتعلم لمهارات قراءة النص الشعري، إذ يصعب على المتعلم أن يقرأ النص الشعري دون أن يلم بمهارات هذه القراءة، لأنها أداة فهم للمقروء والمسموع من النص الشعري. وهذا ما أبرزته منى اللبودي (٢٠٠٣م، ٧٠) من أن قراءة النص الشعري تلزم مجموعة من المهارات تتفاعل مع النص المقروء؛ لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات، والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة.

ولذلك من الجدير بالاهتمام البحث عن مهارات لقراءة المتعلم للنص الشعري، تهدف إلى تحرير إبداعه ورعايته رؤيته



Frames of Mind عام ١٩٨٣، يفترض فيها أن مستوى ذكاء الفرد يمثل قوى عقلية ذاتية التحكم، قد تعمل بصورة فردية أو بصورة منسجمة مع بعضها البعض، وأن كل فرد يولد ولديه ذكاءات متعددة، إلا أن كل فرد لديه توليفية متفردة من هذه الذكاءات (بصمة ذكائية) تميزه عن غيره.

وتضيف كوثر كوجك (٢٠٠١، ٣٥٣) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة نموذج معرفي يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءاتهم المتعددة لحل مشكلة ما، وترتكز هذه النظرية على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل.

فمثل هذه النظرية تؤسس لنا طرقاً متعددة في إيجاد الحلول، وتعطينا الإجابات التي نبحث عنها لمعالجة المشاكل المتعلقة بعملية التعلم، كما تسمح للمعلم بشرح مادته بطريقته الخاصة، وتسمح للمتعلمين بعرض معلوماتهم ومعارفهم ومهاراتهم بطرق جديدة ومبتكرة وليست تقليدية. ولذلك أكد جاردنر (٢٠٠٥م، ٢٠٤) على ضرورة فهم المعلمين لأنماط الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين والوعي بنواحي القوة والضعف، حتى يتسنى لهم تقديم الأنشطة التي تناسب هؤلاء المتعلمين، وتحقيق في الوقت نفسه الأهداف المنشودة. وهذا ما يؤيده أرمسترونج (٢٠٠٠) Armstrong وجابر عبد الحميد (٢٠٠٣، ١٧٢-١٧٨) و Deing, (2004) من أن المتعلمين الذين تظهر لديهم عقبات في الفصل الدراسي أو في تحصيل مادة ما، يستطيعون أن يتجنبوا هذه الصعوبات إذا استخدم المعلم طرقاً تدريسية بديلة تستثمر ذكاءهم الأكثر نمواً وتقدماً، وأن الأساليب والمحتويات التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تعد من الأساليب الفعالة في عملية التعليم والتعلم، لأنها تجعل المعلمين ينوعون في الأنشطة والمواقف التعليمية، التي يستخدمونها في الدرس مما تتيح لكل متعلم

٢- تساعد المتعلم على استدعاء المعلومات، ومزجها بتخييله.  
٣- تتيح الفرصة للقارئ للوصول إلى استنتاجات واقعية من خلال قدرته على تركيب المعلومات.

٤- تساعد القارئ على التعمق في النص المقروء.  
٥- تنمي القدرة على فهم المقروء فهماً صحيحاً، وتمييز الأفكار الأساسية والثانوية، ونقد المقروء، والحكم عليه.  
٦- تؤدي إلى جودة النطق، والتزود بحصيلة وافرة من المفردات اللغوية والتراكيب الجيدة.

٧- تنمي الميل إلى البحث واستخدام المراجع والمعاجم.  
٨- تحذب العادات، والأذواق، والميول، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى .

وقد أكد (Foster, S. J., 1998) في دراسته التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام قراءة النص الشعري في إثراء حصيلة المتعلمين اللغوية والأدبية؛ أن امتلاك المتعلمين للمهارات القرائية للنص الشعري، أدت بهم إلى تحسن مستوى الفهم القرائي بشكل كبير، بالإضافة إلى أن المتعلمين قاموا بقراءات إضافية لكاتب الشعر والأدب.

**المحور الثالث : الذكاءات المتعددة (المفهوم والأهمية والمنطلقات التربوية والأنواع ، وخطوات البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تدريس النصوص الأدبية، والعلاقة بين تدريس مهارات قراءة النص الشعري بالذكاءات المتعددة )**

ويسير عرض المحور الثالث على النحو الآتي:

**أ- مفهوم الذكاءات المتعددة في العملية التعليمية:**

يعد المتعلم ونشاطه العقلي من أهم العناصر في المنظومة التربوية، إذ يركز التربويون والمشتغلون بالعملية التعليمية على هذا العنصر؛ اهتماماً بإمكانات المتعلم وقدراته واستغلال مواهبه العقلية بأفضل ما يمكن، ومحاولة استغلال ذكاءاته المختلفة في العملية التعليمية. ولذلك قام جاردنر (Gadner, H. 1983) بنشر نظريته الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences في كتابه أطر العقل

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

٤- باستطاعة الفرد التعبير عن كل ذكاء بأكثر من وسيلة، فقد يجهل أحدنا القراءة "ذكاء لغوي" لكنه يجيد رواية القصص "وهو ذكاء لغوي أيضاً".

وتحدد فاطمة كمال (٢٠١١، ١١٦) أهمية الذكاءات المتعددة في أنها تعين المعلم على فهم أدواره، وتساعد المتعلم على فهم ذاته، وتمكنه من تحقيق أكبر قدر من الاستفادة من العملية التعليمية، والمنهج المدرسي يصبح مرناً ومناسباً لمستويات جميع المتعلمين وميولهم، وكذلك طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم ستكون متناسبة مع قدرات وذكاءات المتعلمين المختلفة؛ ليطم تحقيق الأهداف التعليمية.

ومن خلال الاهتمام بالذكاءات المتعددة يمكن كما يشير Bowen, G., et al, (1997) تصميم دليل للمعلمين يساعدهم على تطوير استراتيجيات تدريسهم، وعلى التحديد للأهداف التربوية، والكشف عن تطلعات طلابهم، وتنمية تأكيد الذات لديهم، ويتكون هذا الدليل من وحدات يتكون كل منها من العديد من الأنشطة المعتمدة على الذكاءات المتعددة والمصممة لكي تكون متكاملة مع المنهج الدراسي. وهذا ما دفع بعض المدارس في كل من الولايات المتحدة وأستراليا كما يشير عدنان البدور (٢٠٠٤ م، ٢) إلى أن نظمت بيئاتها وأساليب تدريسها ومناهجها وتدريب معلميها وفق نظرية الذكاءات.

ج- أنواع الذكاءات المتعددة: انتقد جاردر Gardner اختبارات الذكاء التي تقيس الذكاء في ضوء أنه قدرة عقلية عامة، ورأى أنها تقيس نوعين فقط من الذكاء هما: الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي. وأكد على أنه لا يوجد شيء واحد اسمه ذكاء وأنه يتكون من ذكاءات متعددة، وأن جميع الأفراد لديهم أنواع مختلفة من الذكاءات بدرجات متنوعة وهي: اللغوي، المنطقي، الرياضي، المكاني، الجسمي - الحركي، الموسيقي، الشخصي، الاجتماعي (السيد أبو هاشم، ٢٠١٠ م، ٦). وقد عرض جاردر في كتابه أطر العقل

داخل حجرة الدراسة أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع الذكاء المرتفع لديه.

ويتضح من ذلك أن نظرية الذكاءات المتعددة لا تشير إلى طريقة بعينها، بل يحاول المعلم أن يجد الأنسب دائماً من الطرق والأنشطة والتدريبات التي تناسب ذكاءات المتعلم، وهذا ما أكده محمد المفتي (٢٠٠٤، ١٥٤) من أن أهم ملامح النظرية توضيح كيفية التعلم بصورة متعددة بتعدد أنواع الذكاءات، إذ إنها تقترح طرقاً مختلفة ومتنوعة لعرض المادة التعليمية بصور ميسرة للمتعلمين.

ب- الأهمية والمنطلقات التربوية: يذكر محمد عبد الهادي (٢٠٠٣، ١٤) أن جاردر H. Gardner أوضح أهمية الذكاءات المتعددة في أن الذكاء قدرة فكرية تستلزم وجود مجموعة من مهارات حل المشكلة أو الصعوبات التي تواجه الفرد، والتي تمكنه من إبداع نتاج فعال يكون مناسباً، بل وتستلزم وجود إمكانية إيجاد المشكلات (الحساسية تجاه المشكلات أو القدرة على تعرف المشكلات) لاكتساب معرفة جديدة. وتقوم هذه الأهمية على عدد من المبادئ أهمها: إسماعيل الدريدي؛ ورشدي كامل (٢٠٠١، ٨٠-٨١)

١- هذه الأنماط تعمل معاً متفاعلة، لكن نتاجها مختلف من فرد لآخر..... فلكل إنسان نصيبه منها جميعاً، ولكن بعضنا يمتلك منها قدرًا عالياً، وبعضنا حظه منها قليل، وبعضنا الثالث متوسط.

٢- أنماط الذكاء يمكن للفرد تنميتها أو الارتقاء بها إذا توفر لديه الدافع، ووجد التشجيع والتدريب المناسبين، فالكثير من المران يؤدي إلى الإتقان.

٣- هذه الأنماط متكاملة داخل الفرد، لا يعمل أحدها بمفرده، فلكي تفكر تفكيراً جيداً لا بد أن تقرأ، ولكي تعرف لا بد أن تحرك يديك، ولكي تتفاعل مع مجتمعك لا بد أن تفهم نفسك، وكل نوع يعتمد على غيره.

عام ١٩٨٣ سبعة أنواع رئيسة للذكاء، ثم أضاف الذكاء الثامن أطلق عليه "الذكاء الطبيعي"، وفيما يأتي عرض لأنواع الذكاءات المتعددة: (محمد عبد الرؤف، ١٩٩٩م) (Nolen, 2003) (Gardner, 2004)، (محمد المفتي، ٢٠٠٤م)، (ثوماس آرمسترونج، ٢٠٠٦م)، (إيريك جنسن، ٢٠٠٦م)، (ماسملون، ٢٠٠٦م) (نيفين، ٢٠٠٨) (السيد أبوهاشم، ٢٠١٠).

#### جدول ( ١ ) أنواع الذكاءات المتعددة وتعريفها

م	نوع الذكاء	التعريف
١	الذكاء اللغوي ( اللفظي ) Linguistic Intelligence	قدرة المتعلم على استخدام الكلمات بكفاءة شفهيًا، ومعالجة البناء اللغوي والاستخدام العملي للغة بهدف البلاغة أو التذكر أو التوضيح أو استخدام اللغة في حد ذاتها، وإدراك العلاقات، والتصنيف، والمماثلة، والمعاني المناسبة.
٢	الذكاء المنطقي ( الرياضي ) Logical Mathematical Intelligence	قدرة المتعلم على استخدام الأرقام، ومعالجة الحجج والبراهين والوقائع للتعرف على أنماطها ودلالاتها، وتعرف العلاقات المنطقية في البناء الرياضي، واستخدام الاستدلال والتعميم، واختبار الفروض، والمعالجات الحسابية، أي التفكير الاستدلالي والأعداد المجردة.
٣	الذكاء الشخصي ( التأملي ) Intrapersonal Intelligence	قدرة المتعلم على معرفة الذات، وتعرف أهدافه وتصحيح نفسه وضبطها في ضوء هذه الأهداف، والتأمل والتركيز وتعميق التفكير، وعدم التسرع في إبداء الرأي، والوعي بحالاته المزاجية ودوافعه ورغباته وقدرته على الضبط والاحترام والتقدير لذاته.
٤	الذكاء الاجتماعي Intrapersonal Intelligence	قدرة المتعلم على ملاحظة وفهم الآخرين، ومعرفة دوافعهم وكيفية أدائهم للأعمال، وكيفية التعاون والتعامل معهم، وكذلك حاجاتهم وإمكان التنبؤ بسلوكهم في المواقف المختلفة، والحساسية لتعبيرات الوجه المختلفة والصوت والإيماءات المعبرة .
٥	الذكاء المكاني Spatial Intelligence	ويطلق عليه الذكاء الصوري والبصري، ويعبر عن ملاحظة العالم الخارجي بوضوح ودقة وتحويله إلى مدركات حسية، ويرتبط بالصور وإدراكها ويتضمن الحساسية للألوان والخطوط، والأشكال، والحيز والعلاقات بين العناصر.
٦	الذكاء الحركي ( الجسمي ) Bodily- Kinesthetic Intelligence	قدرة المتعلم على استخدام الجسم ببراعة ومعالجة الموضوعات يدويًا، بمهارة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ويشمل القشرة المخية المحركة التي تتحكم في الحركات الإرادية والربط بين الجسم والمخ، والقدرة على التأزر والقوة المرونة والسرعة والدقة وتناول الأدوات بمهارة، والسيطرة على الأفعال الحركية، والقدرة على تناول الأشياء الخارجية بنجاح.
٧	الذكاء الإيقاعي ( الموسيقي ) Musical Intelligence	قدرة المتعلم على الحساسية لاتساق الأصوات والألحان والأوزان الشعرية، وتكوين المعاني من الصوت وإمكان التعبير عنها، والقدرة على فهم الموسيقى وتحليلها، وتمييز طبقة الصوت والإيقاع ودرجة النغمة.
٨	الذكاء الطبيعي ( البيئي ) Natural Intelligence	قدرة المتعلم على الحساسية لمظاهر الكون ، والاهتمام بالكائنات الحية المحيطة بنا ، والقدرة على التصنيف والحساسية لملامح متنوعة من الطبيعة كالصخور والحيوانات، والتعرف على الأنماط والتمييز بينها.

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

٦- التواصل: يكشف المعلم عن كل ما لدى طلابه من قدرات ومواهب بل ويحاول دعمهم باستخدام الأسلوب الذي يناسبهم، كما يُشعر المعلم الطالب/القارئ أنه شريك أساسي في قراءة النص الشعري، ويطلب منه قراءة النص بشكل يرغبه محلاً ومفسراً أبيات النص.

٧- الدعم والمساندة: يوفر المعلم الأنشطة التعليمية بما يلي حاجات الطلاب، ويراعي الفروق الفردية بينهم، ويراعي التوازن بين الأنشطة الفردية والجماعية، وتوسيع وتعميق معارف الطالب حول النص، حتى يستطيع الطالب أن يقيّم النص الشعري، ويقدم حلولاً واقعية للصعوبات اللغوية التي تقابله ويعمل على حلها.

٨- التقييم: يقيم المعلم نتائج الطلاب كلاً حسب قدراته وما فهمه، والتعرف على قدراتهم وميولهم، ويُعد الأدوات المناسبة لقياسها، كأن يضع الطلاب في مواقف أدبية يعبر عنها الطلاب بأسلوبهم، أو كتابة بعض النماذج الشعرية على غرار النص الشعري المتعلم.

هـ- العلاقة بين تدريس مهارات قراءة النص الشعري بالذكاءات المتعددة:

من خلال العرض السابق للإطار النظري يمكن القول إن الذكاءات المتعددة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات قراءة النص الشعري والتغلب على صعوباته من خلال:

- قراءة النص الأدبي نوع من السلوك الذي ينشأ نتيجة فهم المعاني العميقة في النص الأدبي، والإحساس بجماله، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة، وهذا السلوك لا ينشأ من فراغ فهو يحتاج إلى قدر معين من الذكاءات التي تجعل المتعلم يقرأ النص بأكثر من طريقة يختار ما يراه مناسباً لتفسير النص الشعري.

- يتيح الذكاء اللغوي للمتعلم القدرة على استخدام مهارات قراءة النص بكفاءة شفهيًا، ومعالجة البناء اللغوي والمعاني

ورغم تحديد أنواع الذكاءات المتعددة إلا أن بعض الباحثين أشار إلى أنه لا يوجد حصر دقيق لمدى تعدد مواهب وقدرات الأفراد؛ لذلك لا يوجد عدد محدد من أنواع الذكاء، فقد قام جاردرز وبعض مساعديه بإضافة أنواع متعددة من الذكاء حتى وصلت تلك الذكاءات إلى عشرين ذكاء. (سحر علام، ٢٠٠١م، ٥٧)

د- خطوات البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تدريس النصوص الأدبية:

حاول برنامج الدراسة الحالية الاستفادة من نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس النصوص الأدبية؛ مما يجعل حصة النصوص الأدبية أكثر فاعلية ومتعة لدى المتعلم، وفيما يأتي خطوات تدريس النصوص الأدبية باستخدام الذكاءات المتعددة:

١- المراجعة: يراجع المعلم قراءات الطلاب السابقة للنص الشعري التي تتضمن تحليل، واستنتاج النص الشعري، ويناقشهم فيها.

٢- التعرف: يتعرف المعلم على الصعوبات اللغوية التي يقع الطلاب فيها كثيرًا، والعمل على علاجها.

٣- التهيئة: يُقدم المعلم النص الشعري بأسلوب يصل إلى أكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكائهم وأمات تعلمهم، ومن ثم يدرك الطلاب أنفسهم أنهم قادرين على قراءة النص الشعري بأكثر من طريقة.

٤- القراءة المعبرة: يقرأ المعلم النص الشعري قراءة معبرة عن المعنى، ويُلفت من خلالها نظر الطلاب إلى ما يحتويه النص الشعري من أساليب جميلة، وتعبيرات فنية، ليتفاعلوا معها، ومن ثم تقليدها أو يقتبسوا منها.

٥- إثارة الذكاءات المتعددة: يوضح المعلم للطلاب كيف يستخدمون ذكاءهم المتعدد، وأن النص الشعري تتضح قيمته وأهميته من خلال مهاراته القرائية.

ب- مصادر بناء الاختبار: تم الاعتماد في بناء الاختبار على عدد من المصادر المتنوعة منها:

- الاطلاع في الاختبارات التشخيصية خاصة في مجال النصوص الأدبية، والقراءة، ومنها: فؤاد أبو حطب؛ أمال صادق (١٩٩١م)، وربما الجرف (١٩٩٤م)، ونصر الدين حضري أحمد (٢٠٠٣م).

- الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في مجال الصعوبات في النصوص الأدبية ومشكلاتها، فقد ساعدت هذه الدراسات والبحوث في اختيار نوع الأسئلة المناسبة لهذا النوع من الاختبارات، وبيان كيفية صياغتها، وتوضيح أهم المعايير التي يجب الالتزام بها في إعدادها وصياغتها

- تحديد الأجزاء التي يواجه طلاب المرحلة الثانوية صعوبة لغوية في تعلمها بصورة مستمرة في النص الشعري، وذلك من خلال المقابلات، والملاحظة، والدراسات السابقة.

ج- صياغة بنود الاختبار ومفرداته التي تقيس الأبعاد المختلفة بمصدر الصعوبة في المستويات الثلاثة (المعجمي، والتركيب، والدلالي)، وروعي عند صياغتها؛ الوضوح والدقة والسهولة، وارتباطها بأهداف الاختبار، وألفه الطلاب بالألفاظ المستخدمة في صياغتها. وتم اختيار الاختبار الموضوعي كتصميم لنمط الاختبار، وتضمنت أسئلته من نوع الاختبار من متعدد، أسئلة تكميلية، الصواب والخطأ. وقد راعى الباحث وضع أربعة بدائل محتملة للإجابة؛ للتقليل من أثر التخمين، منها إجابة واحدة صحيحة. ثم وُضعت تعليمات الاختبار وصياغتها، وروعي فيها؛ السهولة والدقة والوضوح، وتوضيح كيفية الإجابة.

د- عرض الاختبار على المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين الذين على دراية بهذا المحتوى للحكم عليه من حيث صدقه وطريقة صياغة مفرداته وغيرها. وقد أبدى المحكمون الآراء والمقترحات الآتية:

للنص بهدف البلاغة أو البيان، وإدراك العلاقات، والتصنيف، والمماثلة، والمعاني المناسبة.

- ينظم الذكاء الموسيقي للمتعلم إيقاعاته اللفظية عند إلقائه للنص، فيساعده على التنغيم اللفظي، والتذوق اللغوي، فيتفاعل معه ويعايش موسيقاه.

- يتوافق الذكاء الشخصي مع مهارات قراءة النص الشعري التي تتطلب التعرف على شخصية كاتب النص، والوعي بأحاسيسه ومشاعره ودوافعه لكتابة النص.

- الذكاء الاجتماعي يتواءم ومهارات قراءة النص الشعري مثل: تعرف بيئة الشاعر واهتماماته، علاقات الشاعر مع الآخرين، الاهتمام بالقيم المجتمعية والحرص على توكيدها، ...

- يقدم الذكاء المنطقي الأنشطة التي تنمي لدى المتعلم مهارات قراءة النص الشعري مثل معرفة التراكيب اللغوية السليمة والشاذة، تعرف الضبط النحوي السليم، الموازنة بين المفردات، ...

الدراسة الميدانية: لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في علاج الصعوبات اللغوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي أثناء قراءة النص الشعري. فإن ذلك يتطلب الخطوات الآتية:

١- إعداد اختبار تشخيصي لتحديد الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري.

وفيما يأتي خطوات إعداد الاختبار التشخيصي:

أ- هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى تشخيص الصعوبات اللغوية على المستويات (المعجمي، والتركيب، والدلالي) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، من أجل تحديد مهارات قراءة النص الشعري المناسبة للطلاب وتضمينها في برنامج قائم على الذكاءات المتعددة.

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة...

بمجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وبمجال تدريس اللغة العربية ، وأجمعوا على صحة الاختبار ومناسبته .  
- الصورة النهائية للاختبار : أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ثلاثين سؤالاً (ملحق رقم ١)، وتم إعداد مفتاح تصحيح يتم من خلاله تصحيح إجابات الطلاب حتى يتم التصحيح بالموضوعية، وأعطيت درجة واحدة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، أما الإجابة الخطأ فأعطيت صفراً، ولا يحصل الطالب على درجة إذا اختار أكثر من إجابة للمفردة الواحدة.

- زمن تطبيق الاختبار: لم يحدد زمن لتطبيق الاختبار ، ذلك لأنه اختبار تشخيصي يقيس ما يستطيع الطلاب الإجابة عنه إذا ما أتيح لهم الوقت الكافي للإجابة. من أجل هذا فقد تم تطبيق الاختبار في حصتين الثانية والثالثة.

و- نتائج الاختبار: تم تحليل إجابات الطلاب على هذا الاختبار؛ للتعرف على نسبة أخطاء العينة، ثم تحديد قائمة بالصعوبات اللغوية التي تواجه الطلاب عند قراءة النص الشعري، وذلك لتحديد مهارات قراءة النص المناسبة في ضوء الذكاءات المتعددة للتغلب على هذه الصعوبات.  
٢- إعداد مقياس مهارات قراءة النص الشعري.

وقد مر إعداد المقياس بهذه الخطوات:

أولاً - قائمة مهارات قراءة النص الشعري: تعد قائمة مهارات قراءة النص الشعري الخطوة الثانية في تصميم البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة، وقد بنيت القائمة بعد القيام بما يأتي:

أ- مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالنصوص الشعرية، لتحديد مهارات قراءة النص الشعري الملائمة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

- تعديل صياغة بعض المفردات مثل: "يا أعدل الناس" يفيد أنه: (أعدل من غيره - عادل بطبعه- لا يماثله أحد في عدله - شبيه الناس في عدلهم - أنه أعدل مع غيره)  
- استبدال بعض الكلمات في بعض مفردات الاختبار لصعوبة فهمها من قبل الطلاب، أو لحدوث خلط في فهمها، مثل حذف كلمة "يأرن" واستبدالها بكلمة "تنشط".  
ه- التجربة الاستطلاعية للاختبار: وتضمنت ما يأتي:

- أجريت التعديلات التي أبدتها المحكمون على الاختبار، ثم تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي - من غير عينة التطبيق النهائي - تكونت من ٤٠ طالباً في إحدى فصول مدرسة الثانوية بنين بمغاغة .

- حساب معامل السهولة والصعوبة والتباين والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار. واستخدمت الدراسة المعادلة التالية: معامل السهولة =  $\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الخطأ}}$   
ومعامل الصعوبة =  $1 - \text{معامل السهولة}$ ، وتراوحت معاملات سهولة الاختبار بين (٠,٧٩٤٠, ٢٠) ومعاملات الصعوبة بين (٠,٣٧, ٠,٧٠)، ولحساب التباين تم استخدام المعادلة الآتية:

معامل السهولة × معامل الصعوبة

وكانت نسبة التباين تقع ما بين (٠,١٥, ٠,٢٧) وهي مناسبة. وتراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار ما بين ٤٧,٠ إلى ٧٣,٠. وهي معاملات جيدة.

- حساب صدق الاختبار وثباته: استخدمت الدراسة طريقة معامل ألفا كرونباخ (محمد عبد القادر أحمد، ١٩٧٩م، ٢٤٢)، فكان معامل الثبات (٠,٨٦) وهي نسبة عالية توضح صلاحية الاختبار وثباته. وتم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين في

المحكّمين، وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق العام للمحكّمين ٨٨,٥ % مما يشير إلى أن القائمة تتمتع بثبات مرتفع، وعليه توصل الباحث إلى القائمة في صورتها النهائية (ملحق رقم ٢)

ثانياً - مقياس مهارات قراءة النص الشعري: (ملحق رقم

٣)

**الهدف من المقياس:** هدف المقياس إلى معرفة مدى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من مهارات قراءة النص الشعري المناسبة لهم، والتعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة في علاج الصعوبات اللغوية عند قراءة النص الشعري.

**مصادر بناء المقياس:** بُني الاختبار في ضوء الإجراءات الآتية:

أ- الإفادة من الإطار النظري للدراسة الحالية .

ب- قائمة مهارات قراءة النص الشعري للدراسة الحالية.

ج- الإفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت النصوص الأدبية، ومهارات قراءتها، ومنها دراسات: فايزة السيد؛ ومحمد السيد (٢٠٠٣م)، وزينب الشمري (٢٠٠٥م)، وحمير الأعور (٢٠٠٧م)، ومحمد لطفي جاد (٢٠١٠م)، وهدي عبد الرحمن (٢٠١١م) وكان ذلك بهدف التوصل إلى مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها، ومن أهم هذه الأسس:

١- أن تكون مفردات المقياس مرتبطة بمهارات قراءة النص الشعري.

٢- أن تكون واضحة في صياغتها اللغوية.

ب- مراجعة الأهداف العامة للنصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.

ج- الاطلاع في نتائج تحليل الاختبار التشخيصي.

د- تكونت القائمة من ثلاث مهارات رئيسة تمثل مهارات قراءة النص الشعري للتغلب على الصعوبات اللغوية الثلاث (المعجمية، والتركيبية، والدلالية)، ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية، تم العمل على تحكيمها، والتأكد من صدقها، وثباتها على النحو الآتي:

**صدق القائمة:** للتأكد من صدق القائمة تحقق الباحث من الآتي:

١- صدق المحتوى: وكان ذلك بمطابقة محتوى القائمة بالإطار النظري، والدراسات السابقة.

٢- صدق المحكّمين: لقياس صدق المحكّمين فقد عُرضت القائمة في صورتها الأولية، على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، وبعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد كانت تعليمات الاختبار تطلب منهم: تحديد مدى مناسبة المهارة في التغلب على الصعوبة اللغوية التي وضعت تحتها، ومناسبتها لطلاب الصف الثاني الثانوي، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً. وقد قدّم المحكّمون عدداً من الملاحظات ووجهات النظر، أخذ الباحث بما اتفقت عليه أغلب آراء المحكّمين، وكان منها:

- تعديل صياغة مهارة: تعرف أوجه الدلالة للفظ إلى تحديد الوجه الدلالي الذي يقصده الشاعر للفظ.

- إضافة مهارة تحديد التركيب اللغوي الصحيح تحت المهارة الرئيسة للمهارات المعجمية.

**ثبات القائمة:** وللتأكد من ثبات القائمة استخدمت معادلة

كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

- ٣- أن تكون مناسبة لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي.  
٤- إعداد جدول مواصفات يراعي تمثيل كل مهارة من مهارة قراءة النص الشعري المستهدفة بعلاج الصعوبات اللغوية، وتتضمن المقياس ثلاث مهارات رئيسة - مساوية للصعوبات اللغوية الثلاث (المعجمية، والتركيبية، والدلالية) - يندرج تحت كل منها مهارات فرعية. وذلك على النحو الآتي:

جدول ( ٢ ) مواصفات اختبار مهارات قراءة النص الشعري

المهارات	أرقام المفردات التي تقيسها	الوزن النسبي
المهارات التركيبية	٣٠ ، ٢٦ ، ٢٤ ، ٢٣ ، ٢١ ، ١٨ ، ١٥ ، ١١ ، ٨ ، ٧ ، ٥ ، ٢	٣٤%
المهارات المعجمية	٢٩ ، ٢٧ ، ٢٢ ، ١٩ ، ١٣ ، ١٢ ، ١٠ ، ٦ ، ١	٣٣%
المهارات الدلالية	٢٨ ، ٢٥ ، ٢٠ ، ١٧ ، ١٦ ، ١٤ ، ٩ ، ٤ ، ٣	٣٣%

الزمن اللازم لإجراء المقياس: حُسب معدل الزمن الكلي للمقياس بحساب مجموع زمن إجابات أفراد العينة الاستطلاعية مقسومًا على عددها، وبلغ الزمن اللازم لتطبيق المقياس = ٥٠ دقيقة، ويضاف إلى ذلك عشر دقائق لإيضاح تعليمات المقياس، وعليه فإن الزمن الكلي للمقياس = ٦٠ دقيقة.

معامل السهولة والصعوبة: تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات المقياس، واتضح أن معامل السهولة والصعوبة قد تراوح بين (٠,٧٦) إلى (٠,٣٧)، مما يعني أن مفردات المقياس على درجة مقبولة من السهولة والصعوبة.

### ٣- بناء البرنامج المقترح في النصوص الشعرية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لطلاب الصف الثاني الثانوي.

للإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة الحالية ونصه: ما البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة لعلاج الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

تكلف الأمر بناء برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة وفق مكونات متعددة تمثل في الآتي:

وبعد أن أكمل الباحث إعداد مفردات المقياس، وتأكد من صدق محتواه الظاهري، قام بعرضه على المحكمين للوقوف على صدقه .

**صدق المقياس:** يشمل صدق مقياس مهارات قراءة النص الشعري ما يأتي:

أ - صدق المحتوى: تم بناء هذا المقياس في ضوء قائمة مهارات قراءة النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، والاطلاع في الأدبيات التربوية واللغوية، والدراسات السابقة.

ب- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لمعرفة مدى صلاحيته في قياس مهارات قراءة النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، وقد أخذ الباحث بمقترحات المحكمين.

**ثبات المقياس:** لحساب ثبات المقياس قام الباحث بتطبيق المقياس ومعه معلم زميل آخر، وفي آن واحد على طلاب فصل ٣ / ٢، للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م بلغ عدد طلاب الفصل ٣٦ طالبًا، وبحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين تبين أنها بلغت (٩٠ ، ٠) وهي نسبة عالية تدل على نسبة ثبات عالية وصلاحية لقياس ما وضع لقياسه.



#### أ- الأهداف العامة للبرنامج المقترح:

- ١- تمكن الطلاب من مهارات قراءة النص الشعري الخاصة بعلاج بعض الصعوبات اللغوية المرتبطة بالمستوى المعجمي .
- ٢- تمكن الطلاب من مهارات قراءة النص الشعري الخاصة بعلاج بعض الصعوبات اللغوية المرتبطة بالمستوى التركيبي.
- ٣- تمكن الطلاب من مهارات قراءة النص الشعري الخاصة بعلاج بعض الصعوبات اللغوية المرتبطة بالمستوى الدلالي.

ب - محتوى البرنامج المقترح وتنظيمه: يتضمن البرنامج عرضاً لمجموعة من دروس النصوص الشعرية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢م، روعي فيها اتساق المحتوى مع الذكاءات المتعددة التي حددها الباحث، على أن ينظم المحتوى في ضوءها في صورة تدريبات وأنشطة تسمح بممارسة هذه الذكاءات، لعلاج الصعوبات اللغوية أثناء قراءة النص الشعري ، ويوضح الجدول الآتي محتوى البرنامج المقترح.

جدول (٣) عدد دروس البرنامج المقترح وما تتضمنه من مهارات قراءة النص الشعري وأنواع الذكاءات

م	النص الشعري	مهارات قراءة النص الشعري	أنواع الذكاءات المتعددة	عدد الحصص
١	الربيع لأبي تمام		الذكاء اللفظي اللغوي	٢
٢	رثاء لابن الرومي	المعجمية	الذكاء المنطقي الرياضي	٢
٣	بين المنتبي وسيف الدولة	التركيبي	الذكاء الموسيقي	٢
٤	شكوى أسير	الدلالية	الذكاء الشخصي	٢
٥	مناجاة من الغربة		الذكاء الاجتماعي	٢
٦	بطولة صلاح الدين			٢
الاجموع	٦ دروس	٣ مهارات رئيسية	٥ ذكاءات	١٢ حصة

#### ج- خطوات التدريس في البرنامج:

اعتمد التدريس في البرنامج المقترح على الخطوات الآتية:

أ- يقرأ المعلم النص الشعري قراءة جهرية، وبأسلوب شعري جيد يصف فيه مشاعر القصيدة، وما بها من ألفاظ وتراكيب ومعاني، ويبرز مهارات قراءة النص الشعري التي سيتم تدريسها.

ب- يترك المعلم لطلابه قراءة النص الشعري من خلال ما تعلموه من مهارات قراءة النص الشعري، ويتيح لهم فرص الاندماج في قراءة النص الشعري، والتفاعل معه.

ج - مرحلة إثارة الذكاءات: يطرح المعلم أسئلة تتيح لهم استخدام أنواع الذكاءات لديهم من مثل:

- ما مدى موافقتك على استخدام الألفاظ الغريبة التي استخدمها الشاعر في قصيدته؟
- هل تعبر هذه الدلالة عما يدور في ذهنك من دلالات أخرى تتسق مع النص؟
- ماذا لو لم يكتب الشاعر هذه الكلمة؟ ماذا تضع بدلاً منها؟
- ضع موقفاً غير مألوف بدلاً من موقف الشاعر المؤلف .
- د - تبدأ معالجة بعض الصعوبات اللغوية التي حددها المعلم من البداية، وممارسة مهارات قراءة النص الشعري الخاصة بعلاج هذه الصعوبات، وإبداء الطلاب آراءهم وأفكارهم في النص.

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

ذلك تطبيق الاختبار التحصيلي ، ومقياس مهارات قراءة النص الشعري تطبيقاً بعدد على عينة الدراسة .

\* **دليل المعلم:** (ملحق رقم ٥) تم إعداد دليل معلم يمكن أن يسترشد به المعلم في تدريس البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة، وتضمن الدليل ما يأتي:

- مقدمة توضح الهدف العام من استخدام هذا الدليل أثناء تدريس البرنامج وفقاً لاستراتيجية الذكاءات المتعددة.

- الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.

- دروس البرنامج المقترحة، والزمن المقترح في تدريس كل درس.

- مصادر التعليم والتعلم والأساليب والأنشطة وأساليب التقويم المستخدم في البرنامج.

- خلفية نظرية عن الذكاءات المتعددة واستخدامها في العملية التعليمية.

- نموذج خطوات السير في كتاب الطالب.

٤- **إعداد اختبار تحصيلي في محتوى البرنامج المقترح .**

مر إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمعارف النصوص الشعرية المتضمنة في الدروس المختارة، وفقاً لمستويات بلوم (التذكر - والاستيعاب - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم)

ب- **صياغة مفردات الاختبار:** تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من نوعي (الصواب والخطأ - والاختيار من متعدد)، وقد روعي الشروط الواجب توافرها في صياغة هذا النوع من المفردات (محمد سويلم البسيوني، ٢٠٠٧؛ كمال زيتون، ٢٠٠٣)، وبلغ عدد مفردات الاختبار (٢٠) مفردة، وروعي في توزيع المفردات تغطيتها لجميع دروس النصوص الشعرية المقررة على الطلاب في الفصل الدراسي

**د- الوسائل والأنشطة:** يتناول المعلم والطلاب محتوى البرنامج من خلال استخدام أساليب العصف الذهني، والتعلم التعاوني ، وحل المشكلات، واستخدام أنشطة متعددة تفي بمتطلبات الذكاءات المتعددة، وتغطي أنماط الذكاءات التي حددتها الدراسة؛ تهتم بصحة اللغة وتذوقها، وتحليل النماذج الشعرية وتراكيبها الفنية، لمواجهة الصعوبات اللغوية التي تظهر أمام الطلاب أثناء قراءة النص الشعري وتحليله.

**هـ - أساليب التقويم:** تستخدم الدراسة الحالية لتقويم البرنامج الأساليب التقويمية الآتية: التقويم القبلي للتعرف على بعض الأخطاء اللغوية المتكررة التي يقع فيها المتعلمون أثناء قراءة النص الشعري، والتقويم التكويني لمتابعة مراحل التغلب على الصعوبات اللغوية، ومتابعة تقدم الطلاب التدريجي في علاج الصعوبات اللغوية، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، ويعتمد هذا التقويم على قائمة مهارات قراءة النص الشعري التي قدّم المعلم لها في بداية الدرس، والتقويم الختامي من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات قراءة النص الشعري؛ لقياس إنجاز الطلاب للأهداف المعلنة في نهاية الدرس، وفحص كفاءة البرنامج المقترح في تطوير أداء الطلاب لمهارات قراءة النص الشعري.

\* **ضبط البرنامج المقترح وتطبيقه:** لمعرفة مدى صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق على طلاب الصف الثاني الثانوي، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتم التعديل حسب آرائهم، وبذا أصبح البرنامج صالحاً للتطبيق. ( كتاب الطالب، ملحق ٤ )

وبعد ذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات قراءة النص الشعري، تطبيقاً قبلياً، وتم تدريس البرنامج المقترح لعينة الدراسة ، بواقع ١٢ حصة على مدار شهرين متتابعين ، بداية من ١٥ / ٢ / ٢٠١٢ إلى ١٥ / ٤ / ٢٠١٢م، ثم يلي

الثاني، وتم تقدير كل مفردة بدرجة واحدة فقط، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة.

ج- إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم توزيع مفردات الاختبار، وفق الأوزان النسبية لموضوعات المقرر، وحساب الأهمية النسبية لأهدافه المعرفية.

جدول (٤) مواصفات الاختبار التحصيلي في الجوانب المعرفية لمقرر النصوص الشعرية

م	موضوعات البرنامج	المستويات المعرفية				تذكر	المجموع	الأوزان النسبية
		تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			
١	الربيع لأبي تمام	١٥	١٧	٦	٣	١٥	١٥%	
٢	رثاء لابن الرومي	١٠	١٤	١٢	٤	٢٠	٢٠%	
٣	المتنبي وسيف الدولة	٢	١٨	١٣	٣	١٥	١٥%	
٤	شكوى أسير	٤	١	١٦	٣	١٥	١٥%	
٥	مناجاة من الغربة	٧	٩	٣	٣	١٥	١٥%	
٦	بطولة صلاح الدين	١٩	٥	٨	٤	٢٠	٢٠%	
	المجموع				٢٠			
	الأوزان النسبية	١٠%	٢٠%	٢٠%	٢٠%	١٠%	١٠٠%	

بمدرسة مغاغة الثانوية بمحافظة المنيا، قوامها ٣٦ طالبًا، وفي ضوء نتيجة الاختبار تم حساب ما يأتي:

- ثبات الاختبار: وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وجد أن قيمة معامل الثبات = ٠,٨٤، وهي نسبة مرتفعة تدل على نسبة ثبات عالية وصلاحيته للقياس.

- حساب زمن أداء الاختبار: وقد تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن جميع مفردات الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب، وآخر خمسة طلاب في الانتهاء من الإجابة عن الاختبار، وبحساب المتوسط، وُجد أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار = ٤٠ دقيقة.

- معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار: العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية، فمعامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩م). وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٢٥)، و (٠,٧٥)، وتراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار ما بين

د- وضع تعليمات الاختبار: لبيان كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار، تم إعداد صفحة التعليمات التي تضمنت البيانات الشخصية الخاصة بالطالب، والهدف من الاختبار، وبعض التعليمات التي توضح للطالب كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار.

هـ- صدق الاختبار: اعتمد الباحث على صدق المحكمين عن طريق عرض النتائج على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، بهدف معرفة رأيهم في مفردات الاختبار من حيث ملائمة الاختبار لأهدافه، وصحة الصياغة العلمية واللغوية لمستوى طلاب الصف الثاني الثانوي، ومناسبة المفردة للمستوى المعرفي الذي تقيسه، وقد تم إجراء بعض التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء المحكمين.

و- إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

للمجموعة الضابطة في نفس الدرجة من الكفاءة والتساوي في عدد سنوات الخبرة، ويعيشان في بيئة ثقافية واجتماعية واحدة، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة من الباحث لكل منهما، والتأكد من سير تجربة الدراسة، كما هو مخطط لها.

٢- العمر الزمني: تراوحت أعمار الطلاب في المجموعتين بين ١٦ و ١٧ سنة.

٣- التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج المقترح تم تطبيق مقياس المهارات والاختبار التحصيلي، وتم معالجة النتائج باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)، في إدخال البيانات وتحليلها، وإجراء المعالجات الإحصائية، والحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t- test) لدراسة الفروق بين المجموعتين.

**تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على عينة الدراسة:**

بعد التحقق من صدق أدوات الدراسة، وثباتها، واختيار مدرسة التطبيق - مدرسة بني مزار الثانوية بنين بمحافظة المنيا - قام الباحث بتطبيق الأدوات - مقياس مهارات قراءة النص الشعري، واختبار التحصيل المعرفي - على عينة الدراسة، وذلك في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١١ / ٢٠١٢ م، للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وفق ما جاء في الجدول الآتي:

(٤٣، ٥٠، ٥٠) مما يعد مؤشراً على القدرة التمييزية للمفردات.

ز- الصورة النهائية للاختبار: في ضوء التحقق من صدق الاختبار ونتائج التجربة الاستطلاعية؛ أصبح الاختبار في صورته النهائية وجاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

(ملحق ٦)

**٥- تطبيق تجربة الدراسة. سار تطبيق تجربة الدراسة وفق الخطوات الآتية:**

**اختيار عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الثانوية بنين بمدينة بني مزار بمحافظة المنيا، واختيار فصل ١ / ٢ ليمثل المجموعة الضابطة، التي ستدرس النصوص الشعرية بالطريقة المعتادة ووفقاً للكتاب المدرسي، وفصل ٢ / ٢ ليمثل المجموعة التجريبية، التي ستدرس البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة.

**تحديد متغيرات الدراسة:**

- المتغيرات المستقلة: البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة.

- المتغيرات التابعة: مهارات قراءة النص الشعري، والتحصيل المعرفي.

- المتغيرات الضابطة: لتعرف فعالية البرنامج المقترح كان لابد من ضبط بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير وهي:

١- المعلم القائم بالتدريس: تم اختيار معلمين أحدهما قام بالتدريس للمجموعة التجريبية، والآخر قام بالتدريس

جدول ( ٥ ) نتائج مقياس مهارات قراءة النص الشعري ، والاختبار التحصيلي المعرفي في البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة قبلياً

الاختبار	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مقياس مهارات قراءة	التجريبية	٧,٣٠	٢,٣٧	١,٢٦٥	غير دالة
النص الشعري	الضابطة	٦,٢٨	٢,٠٠		
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٢٢,٥٨	١,٥٦	١,٥٧٤	غير دالة
المعرفي	الضابطة	١٩,٢٢	١,٦١		

تطبيق أدوات الدراسة بعددًا على عينة الدراسة: تم تطبيق كل من الاختبارين (مهارات قراءة النص الشعري والتحصيل المعرفي) على طلاب مجموعتي الدراسة في الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١١ / ٢٠١٢م.

#### نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها:

##### ١- النتائج المرتبطة بالاختبار التشخيصي:

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة الحالية ونصه: ما الصعوبات اللغوية الشائعة في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

فقد عُدَّ الخطأ بنسبة تكرار ٢٥% في أداء الطلاب حدًا فاصلاً يدل على الصعوبة فيها، ولتحديد الصعوبات اللغوية التي يعاني منها الطلاب تم حساب النسبة المئوية للأخطاء، وحساب متوسط الوزن النسبي لهذه الصعوبات. ويوضح جدول رقم (٦) ذلك:

جدول (٦) النسب المئوية للصعوبات اللغوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي

الصعوبات اللغوية	عدد مفردات الصعوبة اللغوية	النسب المئوية للصعوبة اللغوية	متوسط الوزن النسبي
المعجمية	١٠	٤٥,٠٧ - ٨٧,٣٥	٨٩,٨
التركيبية	١٠	٥١,٢٨ - ٨٤,٢٣	٨٦,١٣
الدلالية	١٠	٤٨,١٩ - ٨١,٤٤	٨٣,٣٧

لغة النص الشعري، سطحية المتعلم في استخدام معنى اللفظ). في حين بلغ متوسط الوزن النسبي للصعوبات اللغوية على المستوى التركيبي (٨٦,١٣) وتمثلت بعض هذه الصعوبات فيما يأتي: (ظاهرة التقديم والتأخير في المفردات اللغوية للنص الشعري، ظاهرة تعددية الضمائر وتداخلها وإضمارها، غموض التركيب اللغوي، تبادل بعض التراكيب اللغوية المواضع في النص، الإيجاز والحذف لبعض القواعد النحوية).

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات قراءة النص الشعري، والاختبار التحصيلي المعرفي، مما يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان من حيث مستوى أدائهم في أدوات الدراسة - مقياس قراءة النص الشعري والاختبار التحصيلي - إضافة إلى ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في البرنامج المقترح أثناء تطبيقه على عينة الدراسة.

##### تدريس البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة:

بعد التأكد من صدق البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة، وضبطه ضبطاً علمياً، ومن ثم جاهزته للتطبيق، تم تدريسه وفقاً لما جاء في دليل المعلم (ملحق رقم ٥) الذي أعده الباحث ليكون مرشداً وميسراً للمعلم يساعده في تدريس البرنامج المقترح، وذلك في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١١ / ٢٠١٢م، وقد تم تدريب المعلم على كيفية تدريس البرنامج المقترح.

يتضح من جدول (٦) أن طلاب الصف الثاني الثانوي يعانون صعوبات لغوية شديدة على المستويات الثلاثة (المعجمية، والتركيبية، والدلالية)، فقد بلغ متوسط الوزن النسبي في الصعوبة في المستوى المعجمي (٨٩,٨) وتمثلت بعض هذه الصعوبات فيما يأتي: (عدم تحديد المراد من اللفظ بدقة، وجود ألفاظ غريبة أو قليلة الاستعمال، اكتساب اللفظ معنى آخر غير معناه المعتاد، اعتماد لغة النص الثري سبباً لفهم

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

لغوية تحد من فهم المتعلم للنص الأدبي، ودراسة محمود جلال الدين (٢٠١١م) التي كشفت عن تدني مستويات الخطاب اللغوي الناتج عن الصعوبات اللغوية في النصوص البلاغية بالمرحلة الثانوية.

**وللإجابة عن السؤال الرابع في الدراسة الحالية ونصه:**  
ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة النص الشعري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

فقد أظهرت الدراسة الحالية النتائج الآتية:

**٢ - النتائج المرتبطة بمقياس مهارات قراءة النص الشعري:** تتضمن هذه الجزئية التحقق من صحة الفرض القائل: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات قراءة النص الشعري في مستوياته الثلاثة الرئيسة ( المعجمية - التركيبية - والدلالية )، وعلى الاختبار ككل وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام  $t$ -test اختبار "ت"، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٧) .

جدول (٧) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج تطبيق مقياس مهارات قراءة النص الشعري لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة

مهارات قراءة النص الشعري الرئيسة	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المعجمية	٤٤,١٢	١,٦١	٢٢,٠٨	١,٨
التركيبية	١٤,٩٢	٢,٠٨	١١,٦٤	١,٩٧
الدلالية	٢٧,٦٤	١,٦٤	٢١,٤٨	١,٤٨
المقياس ككل	٢٩,٠٨	١٨,١١	١٧,١٢	١,٥٣

\* قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة  $(\geq 0,01)$

دلالة  $(\geq 0,01)$  لصالح المجموعة التجريبية، وعلى هذا تم التحقق من صحة الفرض. ويمكن إرجاع تحقق هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

وبلغ متوسط الوزن النسبي للصعوبات اللغوية في المستوى الدلالي (٣٧, ٨٣) وتمثلت بعض هذه الصعوبات فيما يأتي: (تعدد بعض أوجه الدلالات، غموض بعض الدلالات التي يقصدها الشاعر، عدم القدرة على معرفة مواطن الدلالات الجمالية، اختلاف القيم الأخلاقية بين الواقع والقصيدة، غياب الروابط التي اعتادها المتعلم عند تفسير موقف شعري ما).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سهرير يحيى طاهر (١٩٨٨م) التي كشفت عن بعض الصعوبات اللغوية التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي في فهم الشعر الجاهلي، ودراسة حسني عصر (١٩٩١م) التي أسفرت نتائجها عن وجود انخفاض في مستوى تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من النص الشعري، بسبب مستويات تعقد الشعر في ضوء طول الجملة وعمق التراكيب، ودراسة أحمد جمعة (١٩٩٧م) التي بينت من خلال التحليل الأدبي للنصوص الأدبية وجود صعوبات لغوية يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، ودراسة إيمان صبري (٢٠٠٨م) التي أوضحت أن بنية النص العربي تحمل أوجهًا لغوية متعددة تؤدي إلى صعوبات

يتضح من بيانات جدول (٧) أن جميع قيم "ت" للمهارات الرئيسة لمقياس مهارات قراءة النص الشعري، وكذا مجموع المهارات الثلاث الرئيسة دالة إحصائيًا عند مستوى

لتنمية الفهم القرائي، والقراءة الإبداعية، والتذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، وتتفق مع النتائج الإيجابية في استخدام البرامج القائمة على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات قراءة وإلقاء النصوص الشعرية كدراسات علي سعد (١٩٩٦م) وعبد الحميد زهري (١٩٩٩م) ومحمد لطفي (٢٠١٠م).

**٣ - النتائج المرتبطة بالتحصيل المعرفي :** وتتضمن هذه الجزئية التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي على مستويات (التذكر - والاستيعاب - والتطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم)، وعلى الاختبار ككل وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام  $t$ -test اختبار "ت"، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (٨)

١- تدريس البرنامج المقترح باستخدام الذكاءات المتعددة؛ استهدف تنمية مهارات قراءة النص الشعري.

٢- أتاح البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة، الفرصة أمام الطلاب لممارسة الأنشطة فأخذوا يتحاورون، ويتفاعلون، ويتحدثون، ويفكرون، وكل هذا أدى إلى ممارسة العديد من الذكاءات المتعددة لنمو مهارات قراءة النص الشعري مثل (الذكاء اللفظي، المنطقي، الموسيقي، الشخصي، الاجتماعي)، وهذا ما أبدته النتائج الإيجابية في دراسة بدر محمد إبراهيم (٢٠٠٧م)، ودراسة أمل محمود علي (٢٠٠٧م) عن جدوى استخدام البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتذوق الأدبي والقيم لدى المتعلمين، وتتفق مع نتائج الأثر الإيجابي لاستخدام البرامج والاستراتيجيات التي تتلاءم مع بنية

المتعلم وقدراته المعرفية كاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والطريقة التوليفية في دراسة فائزة السيد محمد؛ ومحمد السيد أحمد (٢٠٠٣م)، ودراسة هدى عبد الرحمن (٢٠١١م)

جدول ( ٨ ) المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ( ت ) لنتائج تطبيق اختبار التحصيل المعرفي البعدي لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة

مستويات اختبار التحصيل المعرفي	التجريبية		الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تذكر	١٤,٠٩	١,٤٤	٦,٠٩	١,٠٩
استيعاب	١٣,٠٥	٠,٨٢	٦,١٥	١,٠٣
تطبيق	١١,٠٠	١,٠٧	٥,٦٥	٠,٨٧
تحليل	١٥,٦٥	١,٦٣	٧,١٥	١,٥٩
تركيب	١١,٠٤	٠,٨٦	٨,٦٦	٠,٩٦
تقويم	١١,٧١	١,٣٨	٩,٧٦	١,٣٧
اختبار التحصيل ككل	١٢,٥	١,٤١	٧,٤	١,١٢

\* قيمة " ت " دالة إحصائية عند مستوى دلالة (  $\geq 0,01$  )

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس ، ونتائج دراسات سهيلة أبو سميد (٢٠٠٨م)، ونيفين البركاتي (٢٠٠٨م)، وفاطمة كمال (٢٠١١م) التي أكدت على أثر التدريس الإيجابي باستخدام الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي والمعرفي في مواد الرياضيات، والتربية الأسرية لدى المتعلمين.

**التعليق العام على نتائج الدراسة الحالية:** تدل نتائج الدراسة الحالية على الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة، واستفادة طلاب المجموعة التجريبية من البرنامج بما تضمنه من أنشطة وتدريبات، وهذا يبرز ما يأتي:

- تدريس مهارات قراءة النص الشعري في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، يثري النص الشعري ويعمقه لدى الطلاب.

- المعلم وفق الذكاءات المتعددة يخطط جيداً لتنفيذ النص الشعري، ويختار النشاط والأسلوب الملائم للذكاءات طلابه.

- كل متعلم يستطيع التعبير عن كل ذكاء من ذكائه المتعددة بأكثر من وسيلة أثناء قراءة النص الشعري .

- تعتمد إجراءات النظرية على أهمية أنواع الذكاءات - كعامل قوي من دوافع السلوك - ودورها البارز في دفع المتعلمين إلى التعلم ، فالمتعلم يمارس قراءة النص الشعري بالطريقة التي يميل إليها برغبة وارتياح أكثر من الطريقة التي لا يميل إليها، ويصبح على استعداد للمشاركة وبذل الجهد للتوصل إلى المعرفة المطلوبة، والقدرة على فهم وتحليل واستنتاج النص، والاهتمام بالمكونات الوجدانية كالميل والتفضيلات والاتجاهات، التي تعد مكوناً مهماً في الذكاءات المتعددة.

يتضح من بيانات الجدول (٨) أن جميع قيم "ت" لمستويات اختبار التحصيل المعرفي، وكذا اختبار التحصيل ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $(\geq 0,01)$ ، وعلى هذا تم التحقق من صحة الفرض الثاني، ويمكن إرجاع تحقق تلك النتائج إلى الأسباب الآتية:

١- استخدام الذكاءات المتعددة والتنوع في استخدامها بما يتفق مع طبيعة المحتوى الدراسي لكل جزء؛ أدى إلى مراعاة الفروق الفردية بين طلاب المجموعة التجريبية واستغلال الذكاء الأقوى لدى كل طالب وجعله يتعلم وفق نمط وأسلوب التعلم المفضل والخاص به من خلال الانخراط في أنشطة متنوعة سواء فردية كانت أم جماعية؛ مما ساعد في زيادة تحصيلهم الدراسي.

٢- تصميم مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي توظف أكثر من ذكاء؛ أدى إلى تنشيط التعلم وجعل طلاب المجموعة التجريبية مشاركين إيجابيين في إجراء تلك الأنشطة؛ مما ساعد في تنمية تحصيلهم المعرفي.

٣- تفوق البرنامج المقترح مقارنة بالدروس المعتادة في تقديم المحتوى بصور مختلفة بحيث يخاطب كل طالب من طلاب المجموعة التجريبية حسب نمط وأسلوب التعلم له؛ الأمر الذي يزيد من فرصة استبقاء المعلومات في ذاكرته ويجعلها أقل عرضه للنسيان.

وتتفق هذه النتيجة الخاصة بالتحصيل المعرفي مع نتائج الدراسات التي أكدت على فعالية البرامج القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل كدراسة عدنان البدور (٢٠٠٤) التي كشفت نتائجها على الأثر الإيجابي لاستخدام الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة العلوم، ودراسة فضلون سعد (٢٠٠٦م) التي أظهرت تقدم المجموعة التجريبية التي استخدمت برنامج صمم في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في مادة النحو على أقرانهم في المجموعة الضابطة، ودراسة ابتسام محمد فارس (٢٠٠٦م) التي أثبتت فاعلية



إبراهيم، أحمد جمعة (٢٠٠١م): "برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية".  
دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد، أحمد سيد (١٩٩٥م): "برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الأداء الشعري لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية"، القاهرة، عالم الكتب، دراسات تربوية، العدد ٧٦.

أدونيس (١٩٨٢م): زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ط٢.  
الأهدل، أسماء زين صادق (٢٠٠٩م): "فعالية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة"، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، يناير.

الدرديري، إسماعيل محمد؛ كامل، ورشدي فتحي (٢٠٠١م): "برنامج تدريبي مقترح في تدريس العلوم لتنمية الذكاء المتعدد لدى معلمات الفصل الواحد متعدد المستويات"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير.

سليمان، إقبال عبد القادر محمد (٢٠٠٢م): "مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف الأساسي في محافظة نابلس". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

علي، أمل محمود (٢٠٠٧م): "فعالية استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

جنسن، إيريك (٢٠٠٦م): (ترجمة: مكتبة جرير)، أكثر من ألف طريقة عملية للتدريس الناجح! التدريس الفعال، الرياض، مكتبة جرير.

عباس، إيمان محمد صبري (٢٠٠٨م): "أثر تنوع بنية النص العربي واستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

بكري، أيمن عيد (٢٠٠٦م): "فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

التوصيات: استكمالاً لنتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يأتي:

١- تصميم وتنظيم منهج اللغة العربية في صورة أنشطة ومشكلات تتحدى متطلبات النمو المعرفي والعقلي الفعلية لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- زيادة الاهتمام بالمتعلم في العملية التعليمية من خلال التركيز على التعلم النشط الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وهذا ما تدعو إليه نظرية الذكاءات المتعددة.

٣- أن ينوع المعلم الأنشطة التعليمية داخل حجرة الدراسة للوحدة الدراسية الواحدة بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للطلاب كي يتمكن كل طالب من الاستفادة من النشاط الذي يوافق ذكائه.

البحوث المقترحة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية والتوصيات السابقة؛ يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

١- دراسة تقييمية لمنهج اللغة العربية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

٢- دراسة أثر الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم النحوية والبلاغية.

٣- دراسة فاعلية الذكاءات المتعددة لتعليم اللغة العربية في ضوء الاحتياجات التعليمية واللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

## أولاً - المراجع العربية :

فارس، ابتسام محمد (٢٠٠٦م): "فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس"، دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إبراهيم، أحمد جمعة (١٩٩٧م): "تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية". رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

**الغريب، رمزية (١٩٩٦م):** التقويم والقياس النفسي، القاهرة، الأجلو المصرية .

**الجرف، ريماء (١٩٩٤م):** اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية (دليل المعلم)، الرياض، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية.

**فودة، زهور محمد محيي (٢٠٠٦ م):** "فعالية برنامج قائم على الفهم النحوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة .

**الشمري، زينب حسن نجم (٢٠٠٥ م):** "أثر استخدام استراتيجية (الجدول الذاتي) في الاستيعاب القرائي في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الأول المتوسط"، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٤٦ أغسطس.

**علام، سحر فاروق (٢٠٠١ م):** "تقييم فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني"، دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

**الموجي، سهير يحيى طاهر (١٩٨٨ م):** "الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي في فهم الشعر الجاهلي" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

**أبو سميد، سهيلة (٢٠٠٨ م):** "أثر تقديم درس وفق الذكاءات المتعددة على التحصيل الدراسي للطلاب"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة العدد ٧٨ مايو .

**عثمان، سيد أحمد (١٩٧٩م):** صعوبات التعلم، القاهرة، مكتبة الأجلو المصرية.

**أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٠م):** صورة سعودية لقائمة ماكينزي للذكاءات المتعددة لدى طلاب الجامعة"، بحث غير منشور، مكتبة كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

**غزالة، شعبان عبد القادر (٢٠٠٥م):** "فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الصف الثاني الابتدائي"، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢٧ .

**الأعسر، صفاء (١٩٩٨ م):** تعليم من أجل التفكير، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة .

**سعد، عبد الحميد زهري (١٩٩٩ م):** "تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٥٧ إبريل.

**إبراهيم، بدر محمد (٢٠٠٦ م):** "فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة .

**أرمسترونج، فوماس (٢٠٠٦ م):** (ترجمة: مدارس الظهران)، الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

**باروت، جمال (د.ت.):** أوهام الحداثة، المواقف الأدبية، العدد ١٤١-١٤٢ .

**عطية، جمال سليمان (٢٠١١م):** "برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية". القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٧٢ يوليو.

**الفليت، جمال، الزيان، ماجد (٢٠٠٩م):** "تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي"، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ج ١، ١٥-١٦ يوليو.

**جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣م):** الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

**كوهين، جون (١٩٨٦م):** بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الوالي ومحمد العمري. دار تويقال للنشر، ط ١.

**عصر، حسني عبد الباري (١٩٩١م):** مستويات تعقد أسلوب الشعر وأثرها على مستويات التمكن من مهارات تذوقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي"، ٤-٨ أغسطس، المجلد الثالث، ص ص ١١٤١-١١٦٦ .

**الواد، حسين (١٩٨٤م):** في مناهج الدراسة الأدبية، منشورات الجامعة، يناير .

**الأعور، حمير (٢٠٠٧م):** "مدى تمكن طلبة الصف الثاني الثانوي من مهارات الفهم القرائي في الجمهورية اليمنية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.

**عاشور، راتب قاسم؛ مقداي، محمد فخري (٢٠٠٥م):** المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان، دار المسيرة .

زيون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣م): التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب .

كوجك، كوثر حسين (٢٠٠١م) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط٢ .

ماسلون (٢٠٠٦ م): (ترجمة: مراد سعيد ؛ وليد خليفة)، تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، الإسكندرية، دار الوفاء للنشر .

المفتي، محمد أمين (٢٠٠٤م): الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السابع عشر "تكوين المعلم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ٢١-٢٢ يوليو.

المرسى، محمد حسن (١٩٩١م): "دور القارئ في النص الأدبي (مدخل لدراسة الأدب)"، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ١٤، الجزء الثاني، يناير .

حمود، محمد (١٩٩٣م): تدريس الأدب - استراتيجية القراءة والإقراء-، دار الخطابي للطباعة والنشر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣م): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة .

أحمد، محمد رياض؛ جابر، محمد (٢٠٠٠م): "تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة"، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد ١٦ العدد ٢ يوليو.

البيسوني، محمد سويلم (٢٠٠١م): البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، د.ن.

فضل، محمد رجب (٢٠٠٣م): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، ط٣، عمان: دار عمار.

الشيخ، محمد عبد الرؤف (١٩٩٩م): "مستويات الذكاء اللغوي لدى طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة واقتراح برنامج لتنمية الذكاء اللغوي لديهم"، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ٨٦، شعبان ١٤١٠، نوفمبر.

أحمد، محمد عبد القادر (١٩٧٩م): طرق تعليم اللغة العربية، ط١، القاهرة، النهضة المصرية.

حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣م): قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد القادر، عبد الرازق مختار محمود (٢٠٠٧م): "فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره على التحصيل وتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذهم"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع١، ج١، المجلد ٢٣.

الجرجاني، عبد القاهر (١٩٦١م): دلائل الإعجاز، مكتبة القاهرة، القاهرة .

البدور، عدنان (٢٠٠٤م): "أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية .

جاء الله، علي سعد (١٩٩٦م): "تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، عدد خاص بحوث مؤتمر تربية الغد.

السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩م): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، أمال (١٩٩١م): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فاطمة كمال أحمد (٢٠١١م): "استراتيجيات تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في مادة التربية الأسرية"، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٦ يناير.

محمد، فائزة السيد؛ أحمد، محمد السيد (٢٠٠٣م): "فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثالث "القراءة وبناء الإنسان"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة في ٩-١٠ يوليو .

الدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٦م): "أثر برنامج في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

بدير، كريمان، صادق، أميلي (١٤٢١هـ): تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب .

أسامة كمال الدين سلمان: برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لعلاج بعض الصعوبات اللغوية في قراءة....

أبو لبن، وجيه المرسي؛ سنجي، سيد محمد (٢٠٠٨م): "فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة"، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٧٣ يناير.

ثانياً : المراجع الإنجليزية .

A.R. Etherton, ( 1977 ) : " Error analysis problems and procedures" , in English Language Teaching Journal, (vol xxxx, No.1 October.)

Armstrong ,T. (2000):Multiple Intelligence , Available At : www.Thomasarmstrong . Com

Bowen , G ., et al ., ( 1997 ) : Square pegs : Building Success in School Life Through MI, Educational Resources Information Center , ED , 422064. 124, 1.

Kim, Ae- Hwa ( 2002 ) : Effects of computer Assisted Collaborative Strategic Reading on Reading comprehension for High School Students with learning disabilities, Dissertation presented to faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of philosophy.

Foster , S. J ( 1998 ) : The Daily Use of Poems to Develop Skilled Readers : A Language Arts Curriculum Enrichment. Thresholds in Education , Vol . 24,3:11-14 .

Gardne , H . ( 2003): Multiple Intelligences . Basic book . USA

Gardner , H (2004): "Audiences For The Theory Of Multiple Intelligences", Teacher College Record, Vol. (33), No.(5) , p.p.21-23

Molino . J) et Tamine . J) ( 1982 ) : Introduction a l'analyse linguistique de la poesie , paris , P.U.F

Nolen , J (2003) : " Multiple Intelligences In The Classroom" , Education , Vol.(124), No.(1) , p.p.115-119

R. Galisson de. Coste ( 1976 ) : Dictionnaire de didactique, ed, Hachette.

جاد، محمد لطفي محمد (٢٠١٠م): "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية لدى معلمي اللغة العربية"، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٦ مارس .

فهيم، محمد ماهر (١٩٩٠م): فن الإلقاء، طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

سالم، محمد محمد (١٩٩٨م): فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم. القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٥٥.

مفتاح، محمد (١٩٨٥م): تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط ١.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١١م): برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٧٢ يوليو.

المنظمة العربية للتربية والثقافة (١٩٨٩م): المعجم العربي الأساسي. د. ن. الليودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣م): "فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ٢٦، سبتمبر، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص ص ٥٩-١٢٦ .

أحمد، نصر الدين خصري (٢٠٠٣م): "فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على أدائهم التدريسي وتنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية"، دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

البركاتي، نيفين حمزة شرف (٢٠٠٨م): "أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و k.w.l في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة"، دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد (٢٠١١م): "استخدام طريقة توليفية في تدريس النصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي"، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٩ أبريل.

**A Proposed Program Based on Multiple Intelligences to Treat Some of The Language Difficulties in The Poetic Text Reading Among Second Secondary Grade Students**

**Osama Kamaluddine Ibrahim Salman**

Assistant Professor – Department of Curricula and Instruction – Major Arabic Language  
Faculty of Education – AL Baha University

**Submitted 23-02-2013 and Accepted on 15-08 -2013**

**Abstract:**

The study aimed to detect the effectiveness of a proposed program based on multiple intelligences to treat some language difficulties that face second secondary grade students while reading poetic texts and overcome them. It has been noticed that language learners face difficulties while learning, and if they continue to perform without paying attention to these difficulties and treatment, or do not benefit from remedial measures provided to them; these problems will lead to further linguistic errors. Therefore, the problem of the current study was formulated to answer the main question: How can language difficulties the second secondary grade students face while reading a poetic text be overcome using the proposed program based on multiple intelligences?

The tools of the study consisted of a scale of reading poetic text skills, and an achievement test based on the proposed program. The tools were applied on a sample of students from second secondary grade in the second semester of the academic year 2011 - 2012 m; to measure the effectiveness of the proposed program on the treatment of language difficulties in reading the poetic text. The study concluded the feasibility of using the proposed program based on multiple intelligences in teaching literary texts and effectiveness in the development of reading poetic text skills and reduce linguistic errors that result from language difficulties while reading the poetic text. The proposed program provided the students of the experimental group with an opportunity to practice several Multiple Intelligences for the growth of reading poetic text skills such as( verbal IQ, logical, and personal intelligences). The study recommends increasing attention to the learner during the learning process, and emphasizing active learning that makes the learner the center of instruction. This is called for by the multiple intelligences theory.

**Key words :** poetic Text reading – language difficulties - the multiple intelligences - a proposed program based on multiple intelligences .

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

## صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً

عبد العزيز بن علي الخليفة

قسم أصول التربية .كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر ١٧/٢/١٤٣٤هـ- وقبل بتاريخ ١٣/٧/١٤٣٤هـ

**مستخلص:** هدفت الدراسة إلى بناء صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وذلك من خلال تحديد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والاستفادة من بعض التجارب العالمية لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة. والتعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة وموقفاتها. وقد استخدم الباحث لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي. وقد توصلت الدراسة لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة؛ تقوم على تحديد الأسس والمنطلقات للصيغة المقترحة، وأهدافها، وخطوات بنائها، والدواعي والأسباب لبنائها، ومتطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة، والآليات المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة .

**الكلمات المفتاحية :** الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية، فلسفة الجامعة المنتجة.

## المقدمة:

العالمية بخطوات حثيثة نحو زيادة إنتاجية الجامعات، وتمهية فرص النمو الاقتصادي داخلها من خلال العمل في مشاريع بحثية إنتاجية، والمشاركة في التطوير التقني والانفتاح على المجتمع، وتكوين علاقات متبادلة مع المؤسسات المختلفة. ويرى باري (Barry,2001) أن الجامعة أكبر من كونها مؤسسة تعليمية، إنما أيضاً عنصر أساسي للتشكيل، ومزود ومستهلك للبضائع والخدمات، وهي وحدة إنتاجية ذات قوى اجتماعية واقتصادية .

وفي هذا المجال يقول فرانك رودس (Frank Rhodes) المدير السابق لجامعة كور نيل، وأحد مستشاري جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في مرحلة تأسيسها: "إن مؤسسات التعليم العالي هي وسيط هادئ لكنه حاسم في المجتمعات الحديثة"، ثم يعقب على قوله هذا بالإشارة إلى أن مؤسسات التعليم العالي " لا تقوم بإنتاج ما تحتاجه المجتمعات، لكنها تعطي المعرفة وتعد المهارات البشرية اللازمة للتطوير وتحسين الأوضاع المعيشية " وعلى هذا الأساس فإن الجامعات هي الوسيط المحرك لإمكانات المجتمع وقدرته على العطاء والتقدم (في بكرى، ٢٠٠٨م: ٧١).

## مشكلة الدراسة:

لقد حظي مفهوم الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة باهتمام عالمي متزايد، وتأكيداً وتوثيقاً لأهمية هذه العلاقة فقد أكد مؤتمر باريس حول التعليم العالي عام ١٩٩٥م على أن إسهامات قطاع التعليم في التنمية لن تتحقق دون التنسيق والتكامل والتعاون بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل والإنتاج، لذا جاءت التوصية بضرورة قيام شركات فاعلة بين قطاع التعليم وعالم العمل والإنتاج، وإلا ينحصر دور القطاعين في عمليات التنسيق والتعاون فقط (اليونسكو، ١٩٩٨م: ٢) .

وكشفت كثير من الدراسات -منها دراسة نوفل (١٩٩٥م)، ودراسة صائغ ومتولي (٢٠٠٥م)، ودراسة السلطان (٢٠٠٨م) التي أجريت على التعليم العالي في

تكمين أزمة الجامعات - كما تقدمه دروس التاريخ - في انعزالها عن حركة التغيير الاجتماعي، فانعزالها يهدد بقاءها؛ وقد حدث هذا مع بداية عصر النهضة، إذ حصرت الجامعة دورها في وظيفة التدريس، في الوقت الذي كانت المجتمعات الأوروبية تشهد حركة التيارات الفكرية الجديدة، وقد أدى ذلك إلى تهميش الجامعة اجتماعياً، وظهور الكثير من الإصلاحات الجوهرية التي تمت في التعليم الجامعي والتي أتت من خارجه يعد قوة دافعة وملزمة للتطوير، أو من خلال تقديم نماذج مبدعة لا تجد الجامعات بدأً من الأخذ بها . وتؤكد ذلك نظرية أرنست بوير (Boyer,E.I) أن العوامل الخارجية هي التي وراء ظهور الأدوار الحالية للجامعة الواحد تلو الآخر، كما كانت وراء التغيير في أسلوب وممارسة هذه الأدوار (Johnston,1996.p252) .

إن اقتصر نشاط الجامعة على الجانب التعليمي والبحث الأكاديمي خلق فجوة كبيرة بين رسالتها في خدمة المجتمع وطاقاتها المعرفية غير المستثمرة، مما يعطل جانباً أساسياً من مواردها الاقتصادية المتاحة في تحقيق مصادر تمويلية إضافية ومتنوعة تسهم في تغطية العجز المالي وتحقيق عوائد استثمارية مجزية للجامعة من ناحية، ومن ناحية أخرى تطوير وتنمية المشاريع الاقتصادية والتنمية الاجتماعية كجزء أساسي من رسالتها الجامعية. ويؤكد ذلك مايور (Mioer) مدير عام اليونسكو سابقاً حيث يقول: "لو اكتفت الجامعة بالجانب التعليمي من رسالتها أي أن تكون مصنعاً للشهادات، فإنها تكون قد أخلت بعملها الرئيس، وبذلك تنقض دعائمها من الأساس، ولا تلبث أن تسير في طريق التدهور والانحلال" (طعيمة والبندري (٢٠٠٤م: ٤٣).

وللجامعة دور مهم في إنتاجية أي مجتمع، إذ يمكن القول إن الجامعة هي مؤسسة منتجة تعمل على زيادة رصيد المعرفة والاستفادة من التراث العلمي والإنتاج الفكري لتنمية الثروة البشرية ورفع كفاءتها الإنتاجية، وتسير التوجهات

عبدالعزیز بن علی الخلیفة: صیغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

قواعدها مجلس التعليم العالي (عبد الموجود، ١٩٩٤م: ٩٦).

ومع استمرار التحديات التي فرضتها بعض المتغيرات العالمية الحالية، وضعف الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية، فإن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في حاجة الجامعات السعودية - وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج - إلى تبني صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، من أجل توفير مصادر تمويلية بديلة لتحقيق التنمية المستدامة، وبناء مجتمع المعرفة، وحل المشكلات التي تواجه المجتمع في كافة المجالات.

#### أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد صيغة علمية مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة للجامعات السعودية بشكل عام، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية؟
٢. ما أبرز التجارب العالمية المميزة التي طبقت فلسفة الجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعاتها؟
٣. ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة من حيث (أهمية التطبيق، ومعوقات التطبيق)؟
٤. ما الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة؟

الدول العربية بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص - ضعف مستوى الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة، إذ أكدت أن الأزمة التي تمر بها مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ناتجة عن تجاهل العلاقة الضرورية بين مؤسسات التعليم العالي وعمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتجاهل مؤسسات المجتمع للدور الذي يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تؤديه .

لذا برزت أهمية إعادة النظر في السياسات التعليمية خصوصاً ما يتعلق منها بتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة، وذلك نتيجة لتبني الكثير من هذه الدول لسياسات اقتصادية جديدة، كإعادة هيكلة المشروعات العامة، والاتجاه إلى التخصص، وتخفيض الدعم الحكومي، وقيام شراكة فعالة بين مؤسسات التعليم من ناحية ومؤسسات الأعمال والإنتاج من ناحية أخرى، باعتبارها الركيزة الأساسية في العبور إلى القرن الواحد والعشرين، خاصة وأن هذه الشراكة تقوم على ارتباط العلم بالعمل، وتزواج النظرية والتطبيق، وامتزاج المواد البشرية بالخبرات التقنية (صائع ومطوي، ٢٠٠٥م: ٢٤) .

ولقد حرصت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على الأخذ بفلسفة الجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة بما يحقق الفائدة للطرفين، ويتضح ذلك من خلال ما نصت عليه المادة (٥٣) والمادة (٥٤) من نظام مجلس التعليم العالي الذي ذكر فيه بأنه من الممكن أن تتكون إيرادات الجامعات من الأموال التي يتم الحصول عليها نتيجة القيام بأبحاث أو دراسات أو خدمات للآحرين، كما إن للجامعة القيام بدراسات أو خدمات علمية لجهة سعودية مقابل مبالغ مادية، وتدرج عائدات هذه الدراسات والخدمات في حساب مستقل تصرف في الأغراض التي يحددها ويضع



## أهداف الدراسة:

المجتمع، وتحقيق التوازن بين الوظائف الأساسية للجامعة (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، وتحقيق الريادة العالمية للجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال رفع مستوى جودة التعليم الجامعي، وتفعيل دور الجامعة في توطين المعرفة والتقنية واعتبارها بيت خبرة أسوة بالجامعات العالمية المرموقة من خلال تطبيق فلسفة الجامعة المنتجة.

## حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة من حيث الموضوع على بناء الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة ودورها في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع في المملكة العربية السعودية. أما حدها المكاني فيتمثل في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتشمل جميع التخصصات في الجامعة. وحدها البشري هم جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الحاصلين على درجة الدكتوراه. أما حدها الزماني فقد طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

## مصطلحات الدراسة

أهم المصطلحات الرئيسة لهذه الدراسة هي :

**الجامعة المنتجة:** تعرف الجامعة المنتجة بأنها "الجامعة المتفاعلة مع المجتمع من خلال مجموعة من النشاطات والبرامج الإنتاجية المضافة لأدوارها الأساسية، تحقق من خلالها موارد إضافية لها تعزز من موازنتها، وتعطيها المرونة الكافية لتطوير بعض نشاطاتها وخدماتها التعليمية" (الخشاب والعناد، ١٩٩٦م: ١٨).

ويقصد بالجامعة المنتجة في هذه الدراسة : تلك الجامعة التي تحقق وظائف التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتي تتكامل فيها هذه الوظائف كي تعطيها المرونة الكافية لتطوير بعض نشاطاتها وخدماتها التعليمية، فضلاً عن تعزيز موازنتها عن طريق تحقيق بعض الموارد المالية الإضافية للجامعة من خلال الأنشطة الإنتاجية المتعددة

استناداً إلى مشكلة الدراسة يتحدد الهدف الرئيس للدراسة المتمثل في الوصول لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، والتي يمكن تطبيقها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

١. معرفة الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية.
٢. الاستفادة من أبرز التجارب العالمية لتطبيق فلسفة الجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع .
٣. معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ومعوقاتها.
٤. الوصول إلى صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة والتي يمكن تطبيقها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

## أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في كونها محاولة علمية جادة لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة في ضوء تطبيق فلسفة الجامعة المنتجة. وتبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية من أهمية الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء سياق أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات في بناء مجتمع المعرفة، ومساهمتها في تحقيق التنمية المستدامة في ظل التنافسية العالمية. لذا يؤمل أن تسهم النتائج التي تتوصل إليها الدراسة في إثراء المعرفة في مجال بناء الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة، وتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية بما يحقق المصالح المشتركة بين الطرفين . وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في الحاجة إلى بناء صيغة علمية مقترحة لتوطين الخبرات المتبادلة بين الجامعة ومؤسسات

عبدالعزیز بن علی الخلیفة: صیغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

والدراسة الحالية تحدد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة على النحو الآتي:

#### ١- الإنتاج من منظور إسلامي :

ينظر الاقتصاد الإسلامي للإنتاج على أنه نشاط مادي مطلوب، ويعتبره وسيلة لإدراك غاية، يحدد هذه الغاية أحكام الإسلام وقيمه الأخلاقية. وبذلك يصبح الإنتاج وسيلة لتحقيق سعادة الفرد، لإقامة أفضل ما يستطيع من العمارة المزدهرة بالحق والخير والعدل، والمدعمة بأحكام الله في الأرض (عبد رب الرسول، ١٣٩١هـ: ٣٧).

أي إن الإنتاج في المفهوم الإسلامي عبارة عن نشاط اقتصادي منظم يهدف إلى توليد منفعة أو زيادتها سواء أكانت مادية أم معنوية، ويعتبر الاقتصاد الإسلامي الإنتاج وسيلة لإشباع حاجات الإنسان اللازمة لاستمرار حياته، ومن حكمة الله تعالى أن جعل بعض هذه الموارد غير صالحة لإشباع الحاجات مباشرة، بل لابد من استخدام العمل والجهد الإنساني لتكون قادرة على ذلك. يقول الله تعالى: "فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الأرض وابتغوا من فضل الله" (الجمعة، ١٠). ويقول الله عز وجل: "هو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه وإليه النشور" (الملك، ١٥). (هاشم، ١٩٨١م: ١٧٨).

الإنتاج مقدمة أساسية لأداء الإنسان مسؤولياته التعبديّة التي كلف بها، لأنه لا يستطيع أداء تلك العبادات، ما لم يتوفر له ما يسد حاجاته الجسمية، مما يدل على الارتباط الواضح بين الجانب المادي والنفسي في الهدف من النشاط الإنتاجي بخاصة والاقتصادي بعامة، وعلى ذلك يكون الإنتاج ضرورة ومقدمة أساسية للإنسان لأداء العبادات.

وللإنتاج دور أساس في تنظيم المجتمع المسلم وتقويته، والاستقلال به عن الاحتياج المعاشي للمجتمعات الأخرى؛ ذلك أن مدى التقدم الإنتاجي الذي يحققه المجتمع، ونصيب كل فرد من الناتج، هو الطريق الأمثل لتحقيق ذلك . يقول الله عز وجل "وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن

ومنها (البحوث التعاقدية، والاستشارات، والتعليم والتدريب المستمر، والدورات التدريبية ... وغيرها) .

**الشراكة المجتمعية:** تعرف الشراكة في اللغة: من المصدر شَرَك، والشراكة بمعنى: مخالطة الشريكين لبعضهما في أمر من الأمور (ابن منظور، ١٩٧٠م: ٣٠٦) .

كما تُعرّف الشراكة بأنها "علاقة تعاون إرادية بين طرفين أو أكثر تجمع بينهم أهداف مشتركة، ويبنى هذا التعاون على اتفاقيات مبرمة بين الأطراف، تحدد فيها أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها، ويحفظ لكل طرف مصالحه وتلبي احتياجاته، وتصبح هذه الاتفاقيات مسؤولية ملزمة لأطرافها" (Davis,2007,p3).

كما تعني عقد أو اتفاق بين طرفين أو أكثر، قائم على التعاون فيما بين الشركاء، ويتعلق بنشاط إنتاجي كمشاريع تكنولوجية وصناعية، أو علمية، أو خدمية، أو تجارية، وعلى أساس ثابت ودائم، وملكية مشتركة (اليقوي وعزيزي، ٢٠٠٥م).

ويقصد بالشراكة المجتمعية في هذه الدراسة بأنها: كل نشاط تعاوني مشترك وهادف يتم بين مؤسسات المجتمع المختلفة الحكومية والخاصة، وبين الجامعات بهدف القيام بمشروع معين (بحثي . استشاري . دورات .. الخ) وفق إطار تعاقدي يحفظ لكلا الطرفين مصلحتهما في ذلك.

#### الإطار النظري:

المبحث الأول / الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة

#### Productive University:

يمثل الإطار الفلسفي خريطة أساسية للملامح العامة لدراسة ظاهرة ما، كما تتيح وضع المفاهيم في موضعها وإخراجها في قوالبها المستقلة، وتوصيلها فيما بينها وتشغيلها في تشكيلاتها المتباينة. ويعد الإطار الفلسفي بمثابة العصب بالنسبة للمنهجية، وفي غيابه تضع ملامح المنهجية وتختلط المفاهيم، ويؤكد ذلك (مدكور، ٢٠٠٧م) بضرورة انطلاق الجهود الإصلاحية من أطر ومنطلقات فلسفية.

يعرف الخشاب والعناد (١٩٩٦) الجامعة المنتجة بأنها "الجامعة المتفاعلة مع المجتمع من خلال مجموعة من النشاطات والبرامج الإنتاجية المضافة لأدوارها الأساسية، تحقق من خلالها موارد إضافية لها تعزز من موازنتها وتعطيها المرونة الكافية لتطوير بعض نشاطاتها وخدماتها التعليمية" (١٨).

كما يعرفها (عشبية، ٢٠٠٠م) بأنها "الجامعة التي تحقق وظائفها المتوقعة وهي التعليم والبحث العلمي والخدمة العامة، والتي تتكامل فيها هذه الوظائف لتحقيق بعض الموارد الإضافية للجامعة من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: التعليم الممول ذاتياً، التعليم المستمر، الاستشارات، البحوث التعاقدية، الأنشطة الإنتاجية" (١٢).

ومن خلال تلك التعريفات لمفهوم الجامعة المنتجة توصلت الدراسة لعدد من الاستنتاجات منها:

- مفهوم الجامعة المنتجة لا يتناقض مع المفهوم العام للجامعة.

- أهمية الربط بين الوظائف الأساسية للجامعة (التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع).

- إعداد الطلاب بصورة شاملة ومتكاملة أحد أهم أسس الجامعة المنتجة.

- التأكيد على عدم دخول الجامعة المنتجة في التنافس على الربح الاقتصادي مع المؤسسات الإنتاجية، بل تتعاون معها .

- التنوع في مصادر التمويل للجامعة.

ويقصد بالجامعة المنتجة في هذه الدراسة تلك الجامعة التي تحقق وظائف التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتي تتكامل فيها هذه الوظائف كي تعطيها المرونة الكافية لتطوير بعض نشاطاتها وخدماتها التعليمية، فضلاً عن تعزيز موازنتها عن طريق تحقيق بعض الموارد المالية الإضافية للجامعة من خلال البرامج والأنشطة الإنتاجية.

أي إن فلسفة الجامعة المنتجة تقوم على الربط والتكامل

رباط الخليل ترهبون به عدو الله وعدوكم" (الأنفال، ٦٠) (المقرن، ٢٠٠٤هـ: ٢٤) .

ومن أبرز أهداف النشاط الإنتاجي في الاقتصاد الإسلامي أنه يتم امتثالاً لأوامر الله تعالى للإنسان بالعمل، وبذل الجهد، لأنه وسيلة لتعمير الأرض، يقول الله تعالى: "هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها" (هود، ٦١) .

واهتم الإسلام بالإنتاج والعمل المنتج، وجعله عنصراً محققاً لكرامة الإنسان، فقد أخرج البخاري ومسلم عن أبي هريرة -رضي الله عنه- أن رسول الله صلى الله عليه وسلم - قال: (والذي نفسي بيده لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب على ظهره، خير له من أن يأتي رجلاً أعطاه الله من فضله، فيسأله، أعطاه أو منعه) (المقرن، ٢٠٠٤هـ: ٢٤) .

إن تميز هذه الأهداف وشمولها يدل على أهمية الإنتاج ليس بصفته مجرد نشاط مادي فقط بل هو نشاط إنساني، وهو ما أدركه الاقتصاد الإسلامي وأهمته الاقتصادية الوضعية التي ركزت على العناصر المادية للإنتاج، دون اللتفات إلى الغاية من الإنتاج؛ فكان نتيجة ذلك ما يعانيه العالم من مشكلات اقتصادية واجتماعية خطيرة، يقول جارودي (١٤٠٣هـ) : "الاقتصاد يسيطر على النمو، الذي لا يعدو معاناة الرغبة الجنونية في زيادة وسرعة الإنتاج، إنتاج أي شيء نافع، ضار، مميت، لا يهم...." (ص ١٥).

## ٢- مفهوم الجامعة المنتجة:

لقد شهدت مؤسسات التعليم العالي منذ الربع الأخير من القرن العشرين تحولاً جذرياً في أدوارها التعليمية والبحثية استجابة لبعض المتغيرات الاقتصادية العالمية، إذ تسير التوجهات العالمية بخطوات حثيثة نحو زيادة إنتاجية الجامعات، وتهيئة فرص النمو الاقتصادي داخلها من خلال العمل في مشاريع بحثية إنتاجية، والمشاركة في التطوير التقني، والانفتاح على المجتمع، وتكوين شراكة مجتمعية مع مؤسسات المجتمع المختلفة.

ومن التعريفات للجامعة المنتجة:

عبدالعزیز بن علی الخلیفة: صیغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

لمشكلات وقضايا المجتمع سواء المرتبطة بالعمليات الإنتاجية أم العمليات الخدمية، وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع. النظرة المتكاملة للتعليم، والتوازن بين النظرية والتطبيق، وبين التعليم والإنتاج للوصول إلى التعليم المنتج، ورفع مستوى الإنتاجية، وتكوين الشخصية المنتجة الفعالة القادرة على الإبداع والابتكار والمؤثرة سواء لذاتها أم لمجتمعها . الربط والتكامل بين وظائف الجامعة الثلاث (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، والنظر إليها على أنها منظومة متكاملة، وأن كلاً منها يتأثر بالآخر سلباً وإيجاباً من ناحية، والربط والتكامل بين الجامعات ومؤسسات الأعمال والإنتاج من ناحية أخرى (الحشاش والعنادر، ١٩٩٦م: ٥٤).

ويتطلب استثمار وتسويق التعليم تحويل الجامعة إلى مركز للإنتاج المعرفي والفكري وذلك من خلال توليد المعرفة، ونشرها، وإقامة صناعة محتوى قادرة على المنافسة عالمياً، والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة.

ويعتمد ذلك على تحقيق مبدأ الاستقلالية للجامعات من خلال تنويع مصادر تمويل الجامعات؛ لتتمكن من أداء وظائفها بشكل جيد بفعل تنمية الاستثمار المعرفي، وتعميق دورها في المجتمع، وقيامها بعدد من البرامج والأنشطة الإنتاجية التي تحقق لها عائداً مادياً، مع المحافظة على التزاماتها العلمية والثقافية تجاه المجتمع.

إن الأخذ بفلسفة الجامعة المنتجة غير الربحية التي تتوافق مع خصائص المجتمع الإسلامي، ومبادئ وأسس فلسفة الجامعة المنتجة لا يعني أنها تتصرف كشركة تجارية، فالجامعة لها أهداف تختلف عن أهداف الشركات التجارية التي تسعى إلى تحقيقها، والوظائف الأساسية للجامعة هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي وظائف مهمة يجب أن تصان بعيداً عن المفهوم التجاري التقليدي .

ما بين الوظائف الأساسية للجامعة من ناحية والربط والتكامل ما بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج من ناحية أخرى.

ويعتبر نموذج الجامعة المنتجة نموذجاً مرناً يحقق التوازن بين الوظائف الأساسية للجامعة، فهو يعتبر الجامعة جزءاً لا يتجزأ من آليات السوق، ومؤسسة لإنتاج وتسويق المعارف والبرامج والأبحاث المرتبطة بالسوق، وعقد شراكة مجتمعية مع مؤسسات المجتمع الأخرى. ويقول نبيل علي في هذا الصدد " إن الجامعة ليست شريكاً مع قطاع الإنتاج، بل انتقلت إلى أن تصبح هي جزء من الإنتاج" (علي، ٢٠٠١م: ١٨).

ومفهوم الجامعة المنتجة لا يتعارض مع المفهوم العام للجامعة، وإنما يعده إلى ممارسة النشاطات الإنتاجية المناسبة للعملية التعليمية، ومتابعة مشاكل الإنتاج في حقل العمل، الأمر الذي يحقق لها موارد مالية إضافية، ويقلل من اعتمادها على التمويل الخارجي، ومن ناحية أخرى لا يعنى مفهوم الجامعة المنتجة النظر إلى الجامعة على أنها مؤسسة إنتاجية تتصرف كشركة تجارية، فالجامعة لها أهداف تختلف عن تلك التي تسعى الشركات التجارية إلى تحقيقها، والمهمة الأساسية للجامعة هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي مهمة يجب أن تصان بعيداً عن المفهوم التجاري التقليدي.

٣- الأسس والمبادئ التي تقوم عليها فلسفة الجامعة المنتجة:

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الجامعة المنتجة يمكن تحديد الأسس والمبادئ النظرية التي تقوم عليها فلسفة الجامعة المنتجة وهي على النحو الآتي:

دور الجامعة التنموي من خلال فتح قنوات شرعية للاتصال بالمجتمع وتحقيق الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، وتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر البشرية المدربة والقادرة على البحث والمشاركة في الوصول لحلول

#### ٤- الأهداف العامة للجامعة المنتجة :

إن المبادئ والأسس التي تنطلق منها فلسفة الجامعة المنتجة تسعى إلى تحقيق بعض الأهداف العامة التي تمثل في مجموعها أدواراً تربوية وتنموية منشودة . ومن أهم هذه الأهداف ما يأتي:

- تطوير أداء النظام التعليمي الجامعي، وتحسين مستوى فاعليته وكفاءته، ورفع إنتاجيته لتحقيق الجودة الشاملة للنظام .
- زيادة قدرة الجامعات التنافسية للتوافق مع المعايير والنظم العالمية، ومتطلبات العصر ومتغيراته.
- توفير مصادر تمويلية ذاتية لنظام التعليم الجامعي تسهم في سد احتياجاته المالية المتنامية من خلال تفعيل الدور الإنتاجي والاستغلال الأمثل للموارد المالية والبشرية المتاحة للجامعات .
- العمل على إزالة الثنائية بين النظرية والتطبيق، والفكر والممارسة، والجامعة والمجتمع، من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات الأعمال والإنتاج.
- توطيد التقنية وتحويل الجامعات إلى بيوت خبرة عالمية، وتحقيق النفع بين قطاع التعليم وقطاع الأعمال والإنتاج، ويرسي دعائم الأمن الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع (صائع ومتولي، ٢٠٠٥م : ٣٨) .
- المساهمة في معالجة مشكلة البطالة لدى خريجي الجامعات، وتوظيف العمالة الوطنية، والتقليل من الاعتماد على العمالة الوافدة من خلال تحقيق الموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات مؤسسات الأعمال والإنتاج من الكوادر البشرية المؤهلة .
- تحقيق المتطلبات التنموية الآتية: تنمية الاقتصاد الوطني باعتبار أن التعليم والاقتصاد وجهان لعملة واحدة، توفير أهم عناصر الإبداع والإنتاج وهو الإنسان، تحقيق التنمية المستمرة للمجتمع، بناء مجتمع قوي مترابط (علي، نادي، ٢٠٠٤م: ١٨) .

المبحث الثاني/ الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة:

يعيش العالم مع مطلع الألفية الثالثة العديد من التحولات الشاملة والمتلاحقة التي تركت تأثيرات واضحة في النظم التعليمية بالدول المتقدمة والنامية على السواء، وانعكست كذلك على مؤسسات المجتمع بمختلف أشكالها وأحجامها. ولعل أبرز هذه التحولات تأثيرات العولمة، والانفجار العلمي والمعرفي والتقدم التقني، والثورة في عالم الاتصال وأساليب تبادل المعلومات، وأنماط جديدة في طرق الإنتاج ومهارات العمل وتعقد مستوياتها، وظهور اتجاهات حديثة نحو التكتلات الاقتصادية وتحرير التجارة، وزيادة حدة التنافسية العالمية . الأمر الذي يتطلب من الجامعات إعادة النظر في طبيعة علاقتها بمجتمعاتها، وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة على ترسيخ مفهوم الشراكة المجتمعية للجامعات، والعمل على تفعيلها .

#### ١- مفهوم الشراكة المجتمعية (Societal Partnership):

تُعرّف الشراكة في اللغة: شَرَك، والشراكة بمعنى: مخالطة الشريكين لبعضهما في أمر من الأمور (ابن منظور، ١٩٩٤م: ٣٠٦). ويُعرّف دافيس (Davis) الشراكة بأنها "علاقة تعاون إرادية بين طرفين أو أكثر تجمع بينهم أهداف مشتركة، ويبنى هذا التعاون على اتفاقيات مبرمة بين الأطراف، تحدد فيها أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها، ويحفظ لكل طرف مصالحه وتلبي احتياجاته، وتصبح هذه الاتفاقيات مسؤولية ملزمة لأطرافها" (الحايس، ٢٠٠٩م: ١٩١).

ويرى اليعقوبي، وعزيزي (٢٠٠٥م) أن الشراكة عبارة عن عقد أو اتفاق بين طرفين أو أكثر، قائم على التعاون فيما بين الشركاء، ويتعلق بنشاط إنتاجي كمشاريع تكنولوجية وصناعية، أو علمية، خدمية، أو تجارية، وعلى أساس ثابت ودائم، وملكية مشتركة.

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

- النقد والإصلاح الاجتماعي: تعدد الجامعة مقرأ للنخب الفكرية بما تتميز به على الدوام باستقطابها القدرات والكوادر البارزة على المستوى المجتمعي، ولهذا يتوقع أن تلعب الجامعات دوراً مهماً في نقد المجتمع وإصلاح أوضاعه وبما تملكه من أدوات البحث العلمي والمعرفة والخبرة المتعددة . وتشارك الجامعة في تقويم البرامج السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمجتمعها إذ يعد ذلك مشاركة مجتمعية أساسية. والمتتبع للواقع السياسي العالمي يتبين أن طلاب الجامعات وأساتذتها لعبوا دوراً مهماً في الإصلاح والتحول الاجتماعي (باتريشيا هـ، ١٩٨٦م:١٦).

- البحوث والدراسات : يمثل البحث العلمي أحد أهم وظائف الجامعة، ومصدراً رئيساً لتوليد وإنتاج المعرفة، وأصبح البحث والابتكار مطلباً أساسياً لدعم وتعزيز مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستقبلية. ويعتمد نجاح البحوث والدراسات العلمية للجامعات في تحقيق أهدافها على قوة الشراكة بينها وبين مؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية، وتزايد فاعلية هذه الشراكة بالتنسيق والتكامل بين الطرفين في تخطيط أنشطة البحث العلمي وتوفير احتياجاته، وتلبية متطلبات قطاع الإنتاج والخدمات من الأبحاث العلمية لتحسين جودة الإنتاج، ورفع مستواه، والإسهام في تنمية وتطوير المجتمع (Cobb,2003;9)؛ وشهيب، ٢٠٠٠م:١٢٣) .

- الاستشارات: تمثل البرامج الاستشارية مجالاً حيوياً لتطوير أداء العمليات الإنتاجية والخدمية في القطاع الخاص، وللجامعة دور فعال من أجل توفير الخبرات والكفاءات العلمية والفنية دعماً للمؤسسات الأخرى العاملة في المجتمع، وتطوير الخبرات والمشاريع الإنمائية وما تتطلبه هذه المشاريع من دراسات واستشارات فنية، إذ يمكن للجامعة من خلال الكوادر العلمية الموجودة فيها، من تقديم مستوى عال من الخبرات في جميع حقول

ويعني مفهوم الشراكة في أبسط معانيه من وجهة نظر (مطر، فوزية، ٢٠٠٩) قيام تعاون إرادي بين أطراف تجمع بينهم أهداف مشتركة، ويؤسس هذا التعاون على اتفاقات ذات صيغ توافقية مبرمة بين الأطراف، تحدد أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها، وتحفظ لكل طرف مصالحه وتلبي احتياجاته.

ولقد أصبحت الشراكة بمثابة أطر تعاقدية جديدة تضمن إحداث تطوير جوهري في شكل العلاقات ومضمونها، ومن ثم فهي بهذا المعنى تعد استراتيجية جديدة من شأنها إعادة ترتيب الأوضاع على كل المستويات بما يحقق الاستقرار ويدفع بعملية التنمية قدماً، ويضمن حل المشكلات بالطرق السليمة (الشرقاوي، ١٩٩٦م : ١١).

انطلاقاً من التعاريف السابقة يمكننا تعريف الشراكة المجتمعية بأنها: هي كل نشاط تعاوني وهادف يتم بين مؤسسات المجتمع المختلفة الحكومية والخاصة، وبين الجامعات بهدف القيام بمشروع معين (بحثي . استشاري . دورات.. الخ) وفق إطار تعاقدية يحفظ لكلا الطرفين مصلحتهما في ذلك.

٢- أشكال الشراكة المجتمعية للجامعات في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة:

إن فلسفة الجامعة المنتجة لا يختلف عن جوهر فلسفة الجامعة، فهي مؤسسة تعليمية وحضارية رائدة، تمثل توجهاً جديداً يمكن أن تفعل من خلاله دورها الريادي في حركة المجتمع وتطوره، وعلى هذا الأساس فإن دور الجامعة المنتجة يمكن أن يتحدد من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، بما تقدمه من خدمات وبرامج وأنشطة إنتاجية يمكن أن تحقق بعض الموارد المالية التي تساعد على تطوير الجامعة وتحقيق أهدافها ورفع كفاءتها الإنتاجية.

ومن أبرز أشكال الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ما يأتي:

جزء من العوائد المالية لهذا الابتكار. ولقد استحوذت الولايات المتحدة الأمريكية على أكثر من ٥٥% من الاكتشافات العلمية المسجلة دولياً، مقابل مساهمة اليابان بـ ١٨%، والاتحاد الأوروبي ١٥%، في حين لا يتعدى مساهمة الدول الأخرى ١٧% فقط من براءات الاختراع (بريش، ٢٠٠٠م: ١٣٣)

- المشاريع الإنتاجية: تقوم الجامعة من خلال بعض الكليات بتنفيذ بعض المشاريع الإنتاجية يقوم بها أعضاء هيئة التدريس أو طلاب الدراسات العليا بالتعاون مع مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة. كما تمارس بعض كليات الجامعة نشاطات ومشاريع إنتاجية ضرورية للعملية التعليمية، ويمكن الاستفادة من عائد بيع هذه المنتجات، كما يمكن الاستفادة من الأنشطة الطلابية في توفير موارد إضافية لدعم مصادر تمويل الجامعة .

ويمكن للجامعات أن تفعّل تلك الأشكال للشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة من خلال بعض النماذج، منها: مراكز التميز البحثي، المحاضرات، أودية المعرفة، حدائق المعرفة، الكراسي البحثية، مراكز ريادة الأعمال، البحوث التعاقدية .

٣- بعض التجارب العالمية لتفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة :

إن التقدم المطرد في إنتاج المعرفة وتطور العلوم والتقنية تركت آثاراً واضحة على مختلف أوجه النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في الدول المتقدمة، فتحوّلت جامعاتها إلى جامعات استثمارية تحقق عوائد مالية إضافية تسهم في دفع عجلة التطور والازدهار فيها دون أن تفقد وظائفها الرئيسية كجامعات مرموقة، وتحاول هذه الدراسة الوقوف على بعض التجارب العالمية المطبقة لفلسفة الجامعة المنتجة في الجامعات.

- التجربة الأمريكية: تعد التجربة الأمريكية إحدى التجارب المهمة للشراكة المجتمعية الناجحة خلال القرن العشرين، إذ

المعرفة عن طريق إنشاء المكتب الاستشاري، التي تجعل الجامعة بيت خبرة.

- الإشراف: تمثل الخدمات الإشرافية صورة للشراكة المجتمعية، إذ يتم التعاقد بشأنها بين الجامعة وبين مؤسسات المجتمع المختلفة من أجل القيام بعملية الإشراف على البرامج الأكاديمية، أو تطوير مناهج خاصة بها، وتقوم برامجها الحالية أو التي تزمع القيام بها. ويحقق الإشراف مزايا عديدة منها: تمتع المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية أو التعليمية بالإشراف العلمي على برامجها ومناهجها، واستفادة المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية أو التعليمية من الخبرات والإمكانات البحثية المتطورة بالجامعة في إجراء البحوث التطويرية للمؤسسة، وتمتع المؤسسة بالسمعة المتميزة التي سوف تنالها من سمعة الجامعة التي تشرف عليها.

- التدريب والتعليم المستمر: ويقصد به إتاحة فرصة تعليمية مستمرة للفرد طوال حياته؛ وذلك بقصد تنمية جميع أفراد المجتمع وتطورهم ليتمكنوا من تحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية المتغيرة، وحتى يكون بمقدورهم التفاعل مع برامج التنمية. ونظراً لأهمية برامج التعليم المستمر والتدريب فقد أُكملت مهمة تنظيم وتنفيذ وتطبيق هذه البرامج لمؤسسات التعليم العالي، وأصبح هذا النوع من التعليم مكماً لرسالة الجامعة القائمة على توفير احتياجات المجتمع من الكوادر المتعلمة والمدرية، وأنشئت لهذا الغرض المراكز المتخصصة لتتولى مهمة التخطيط ومتابعة هذه البرامج سواء التعليمية أم التدريبية.

- الابتكارات العلمية: تعدّ الابتكارات العلمية والحصول على براءات الاختراع من الأنشطة التي يمكن للجامعة الاستفادة منها في الارتقاء بمستوى البحث العلمي، فتوفر الجامعة التسهيلات والاحتياجات المادية والمرافق اللازمة للمبتكر لإجراء ابتكاره، ومن حق الجامعة الحصول على

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

وتحويلها إلى المجالات الرئيسية التي تحدد نجاح المشروعات الفنية في مجال الصناعة.

ويرى سيلمون وآخرون (Clemon, et al,1993) أن الحاضن التكنولوجي / أوستن ATI قد حقق عدة منجزات تتمثل في حل مشكلة البطالة بين الخريجين الجامعيين، إذ أوجد وظائف حقيقية لأكثر من ٣٠٠ خريج، وساعد أكثر من ٤٠٠ شركة على إقامة أنظمة إدارية تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة TQM، وأفاد الجامعة في مواجهة مشكلة التمويل، بل وحل مشكلة البطالة بين الخريجين الجامعيين (الصايغ ومتولي، ٢٠٠٥م، ٤٣).

ويعدُّ معهد ماسوستش للتكنولوجيا MIT نموذجاً مثالياً ومتقدماً للتجربة الأمريكية للجامعة المنتجة. منذ بداية القرن العشرين ظهرت إرهابات الاستغلال الاقتصادي للنشاط التعليمي والبحثي بالجامعة الواقعة في مدينة بوسطن ضمن منطقة كانت بداية نشاطها الاقتصادي زراعياً، ثم تطور لتكون صناعات جديدة ساهمت في إنشائها الجامعة من خلال التعاون مع هيئات المجتمع وقطاع الأعمال في شكل براءات الاختراع والابتكارات من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لحماية الملكية الفكرية، وكذلك من خلال مكتب نقل التقنية Transfer of Technology Office وتوفير رأس المال المغامر Venture Capital لأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم أفكار أو ابتكارات تحتاج للترويج والتسويق (باطويح وباخرمة، ٢٠٠٨م، ٥٢).

ويأتي سعي الجامعات لتوثيق علاقاتها بالقطاع الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية من الاستفادة التي تحصل عليها من وراء التعاون. إذ يحسّن هذا التفاعل من قدرة الجامعات في الحصول على التمويل اللازم لدعم البرامج والأنشطة الإنتاجية، ويمكّن أعضاء هيئة التدريس من التعامل مع مشكلات واقعية، ويعزّز الفهم الأكاديمي للتحديات التي تواجه الصناعة، وفي الوقت نفسه فإن العمل بشكل تعاوني

شكّلت الجامعات ببرامجها الأكاديمية والقطاعات الإنتاجية الخاصة والحكومية منظومة متكاملة للارتقاء بالبحث العلمي والاستفادة من نتائجه، وأوضح أن هذه العلاقة التكاملية أدت إلى استحواذ الولايات المتحدة الأمريكية على أكثر من ٥٥% من الاكتشافات العلمية المسجلة دولياً، مقابل مساهمة اليابان بـ ١٨%، والاتحاد الأوروبي ١٥%، في حين لا يتعدى مساهمة الدول الأخرى ١٧% فقط من براءات الاختراع (عاشور، ٢٠٠٢م، ١٦٤).

وتحتل الجامعات الأمريكية بصفة عامة موقعاً قيادياً بين الجامعات الأخرى في مختلف دول العالم، وذلك لما تقوم به من دور مهم في حياة المجتمع الأمريكي، وما تسهم به في رفع كفاءة الاقتصاد الوطني وإنتاجيته، فقد استطاعت أن تحول المعرفة العلمية إلى اختراعات ومنتجات وعمليات ذات فائدة تجارية. ومن أهم عوامل نجاح هذه الجامعات هو انفتاحها على المجتمع، إذ تعمل الجامعات فيها على إنشاء علاقات تعاونية مع مؤسسات المجتمع وبخاصة المؤسسات الصناعية، وزادت ضغوط المجتمع على الجامعات لتقدم المزيد من الخدمات، وتشارك في حل مشكلات المجتمع ومعالجة قضاياها، من خلال إجراء البحوث اللازمة استجابة لحاجة تلك المؤسسات، فضلاً عن الأبحاث التعاونية التي يشترك فيها فريق من الباحثين في كلا الطرفين: الجامعات والقطاع الخاص (جيرولد آيس، ١٩٩٢م، ١١٤-١١٥).

لقد تجاوزت الجامعات الأمريكية الوظائف التقليدية للجامعات المتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع إلى آفاق أوسع تتمثل في الدور المتغير للجامعة. وفي هذا الإطار ظهرت الجامعات الأمريكية المنتجة التي تستثمر بالمعرفة، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها نموذج الحاضن التكنولوجي الذي قدمته جامعة تكساس في مدينة أوستن بولاية تكساس، وهو مصمم ليكون عاملاً مساعداً للتنمية الاقتصادية من خلال توظيف الأبحاث والمبتكرات الجامعية،



- نموذج بلدان الاتحاد الأوروبي: يشكل العلم والتكنولوجيا رهاناً أساسياً للتنافسية أوروبا وتقدمها الاقتصادي والثقافي، كما أدى التقدم المطرد في توليد المعرفة إلى التوافق السياسي للمجموعة الأوروبية حول أهمية التعليم والتدريب في سرعة تفاعل شعوبها في طريق الاندماج والوحدة السياسية، الأمر الذي يحتم على الاتحاد الأوروبي أن يحقق التميز في إنتاج المعرفة، وأن ينتهج سياسة دولية دينامية تساهم في تحقيق السلام والاستقرار والتقدم والديمقراطية .

ولقد تبنت المجموعة الأوروبية مجموعة من البرامج التي تجسد مفهوم الجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الاقتصادية. ونعرض هنا " برنامج كوميت (Comett)" وهو واحد من أربعة برامج أساسية في مجال التعليم العالي الأوروبي، ويهدف هذا البرنامج إلى تعزيز بنى مشتركة تضم الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في شكل تحادات إقليمية، أو قطاعية تلي احتياجات الإعداد والتدريب، وقد ارتفع عدد هذه المراكز إلى ١٦٠ مركزاً اعتباراً من ١٩٩٠م، وتعنى هذه المراكز بالتدريب في مجالات تكنولوجيا الإعلام والاتصالات اللاسلكية، والمجال الزراعي، والغذاء والبيئة، والطاقة، ومجالات تصنيع الأخشاب .

كما إن لهذا البرنامج دوراً عظيماً في مجال تمويل البحوث والتطوير، ففي عام ٢٠٠٦م بلغ إجمالي التمويل للبحوث في فرنسا ٣٨ بليون فرنك فرنسي، ونسبة الإنفاق الحكومي على البحوث ١٦ %، ونسبة إنفاق القطاع الخاص وصل إلى ٧٧ % . وفي إنجلترا نسبة الإنفاق الحكومي على البحوث ١٨ %، ونسبة إنفاق القطاع الخاص ٦٤ %، وفي الدنمارك نسبة الإنفاق الحكومي على البحوث ٢٧،٢ %، ونسبة إنفاق القطاع الخاص ٦٠ % (- Unisco- 6ER9,2007).

ومن أمثلة جهود الجامعات البريطانية في تفعيل الشراكة مع مؤسسات قطاع الأعمال والإنتاج ما قامت به جامعة "نورث إيسترن" من تقديم برامج في التعليم التعاوني

يضمن للجامعة أن تحول اكتشافاتها واختراعاتها إلى منتجات تجارية تفيد المجتمع .

- التجربة الكندية : ظهر النموذج الكندي في تطبيق مفهوم الجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات الكندية والمؤسسات الإنتاجية من خلال إنشاء وتمويل ما يسمى "مراكز التميز Centers of Excellence" وهي صيغة لمراكز بحثية موجودة داخل الجامعات تساهم في توثيق العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية. وقد ظهرت صيغة هذه المراكز مع بداية السبعينات عندما قامت مؤسسة العلوم الوطنية بكندا بتمويل مجموعة من البرامج لتطوير وتدعيم العلاقة بين الجامعات والصناعة، وهو ما يسمى بالأبحاث المشتركة بين الجامعة والصناعة .

وتعدُّ منطقة " أونتاريو " بكندا من أكثر المناطق التي شهدت هذا التطور، بل إن نصف الأبحاث الجامعية التي تمت في التعليم الجامعي والعالي الكندي تمت في جامعة " أونتاريو " إذ قامت حكومة " أونتاريو " في عام ١٩٨٧م بتوفير مبلغ ٢٠٤ مليون دولار كندي لإنشاء سبعة مراكز للتميز، وذلك خلال خمس سنوات، وبعد المراجعة والتقييم لهذا العمل، وظهور بوادر نجاحه، رصدت الحكومة ٢٠٠ مليون دولار كندي مرة أخرى للمشروع نفسه. وفي عام ١٩٨٩م قدمت الحكومة الكندية ٢٤٠ مليون دولار كندي لإنشاء شبكة مكونة من ١٥ مركزاً للتميز، وامتدت هذه البرامج لمدة خمس سنوات أخرى، وتم تقديم نفقات إضافية مقدارها ١٩٧ مليون دولار كندي (الثنيان ، ١٤٢٩هـ: ٦٨).

وتقوم الفكرة الأساسية لهذه المراكز على المساهمة الفعالة في تمويل بحوث ومراكز البحث العلمي الكندي من خلال الارتباط والتفاعل بين علماء الصناعة والجامعة، بحيث تحتل عملية نقل التكنولوجيا مكانتها اللائقة، ونتيجة لذلك تصبح الصناعة لديها القدرة على المنافسة العالمية .

عبدالعزير بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

بالتحول النوعي في أدوار الجامعة، والتوجه نحو استثمار المعرفة استثماراً اقتصادياً يحقق موارد مالية تمويلية للجامعات من ناحية، ومن ناحية أخرى تساهم في فتح قنوات جديدة وطرق لمستقبل أفضل للمجتمع والإنسان عبر مهمة مزدوجة، هي مشاركة المؤسسات المجتمعية المختلفة في حل المشكلات الكبرى، والعمل على تعزيز التنمية المستدامة، إضافة لمسئوليتها في الحفاظ على الذاتية الثقافية وتحقيق التعليم المستمر .

٤- واقع الشراكة المجتمعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

منذ إنشاء الجامعة في عام ١٣٩٤هـ وحتى عصرنا الحاضر والجامعة لديها اهتمام كبير بالشراكة المجتمعية، والجامعة لها دور كبير في إثراء الحركة العلمية، والنهضة التعليمية الشاملة في المملكة وفي البلاد الإسلامية المختلفة. وكان تعليم العلوم الشرعية واللغة العربية في المملكة العربية السعودية قبل تأسيس الجامعة، فقد افتتحت كلية الشريعة في عام ١٣٧٣هـ، وكلية اللغة العربية في عام ١٣٧٤هـ (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ).

الجامعات السعودية - كما تشير العديد من الدراسات والبحوث العلمية- تعاني من ضعف في الشراكة المجتمعية، لذا فإن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية اهتمت بتفعيل الشراكة المجتمعية، فقد عقدت في رحاب الجامعة العديد من المؤتمرات والمنتديات العلمية الدولية للبحث عن أفضل السبل في تفعيل الشراكة المجتمعية، ومنها منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في عام ١٤٣٠هـ، ومنتدى الشراكة المجتمعية في صناعة البحث العلمي في عام ١٤٣٢هـ.

والجامعة اليوم تشهد حراكاً تعليمياً كبيراً في شتى المجالات، فقد وصل عدد الكليات والمعاهد العلمية في الجامعة حتى عام ١٤٣٣هـ (١٤) كلية، و(٧٤) قسماً علمياً تضم (٣٣٦٧) عضو هيئة تدريس، ويدرس فيها أكثر من

يستهدف تعميق الارتباط بين الإعداد الأكاديمي وسوق العمل، إذ يشارك الاختصاصيون في الصناعة والتجارة ونقابات العمل في هيئة التدريس، وفي المجالس الجامعية، وفي التنسيق مع شركات كبرى (تلكوم) الحاصلة على رخصة من المجلس الأكاديمي الوطني للجوائز) في منح الدرجات العلمية للبيكالوريوس والماجستير والدكتوراه. كما طورت جامعة "سالفورد" جهودها في الاستشارات وعمل البحوث وتنظيم اللقاءات والندوات العلمية وتقديم الخدمات التعليمية ذات المردود المالي لقطاع الأعمال والإنتاج (بوظانة، ٢٠٠١م: ٨٤)

-النموذج الياباني: يعد النموذج الياباني من أنجح النماذج العالمية لتطبيق مفهوم الجامعة المنتجة، والذي يمكن الاستفادة منه في جامعاتنا السعودية، ويشير تقرير الشركات اليابانية (نيكاي بزنس ٢٠٠٥م) أن واقع الشراكة المجتمعية بين الجامعات اليابانية والقطاع الصناعي والحكومي من خلال تطبيقها لمفهوم الجامعة المنتجة أن هناك تطوراً في عدد المشاريع البحثية المشتركة بين الجامعات اليابانية والقطاعات الأخرى من ٩٢٥٥ مشروعاً في عام ٢٠٠٣م إلى ١٤٧٥٧ مشروعاً في عام ٢٠٠٦م بقيمة إجمالية حوالي ١٦،٢ مليار ين ياباني، ووصل عدد طلبات براءات الاختراع المقدمة من الجامعات اليابانية ٩٠٩٠ طلباً في عام ٢٠٠٦م، وزاد عدد الشركات الناشئة من رحم الجامعات اليابانية من شركتين عام ٢٠٠١م ليصل إلى ١٠٤ شركات في عام ٢٠٠٥م، ولا شك أن هذه الزيادة الكبيرة تسجل لصالح الجامعات اليابانية، وقدرتها على تسويق نتائج أبحاثها من خلال شركات تنشأ من رحمها، وقد كان للحكومة اليابانية دور كبير في تشجيع قيام مثل هذه الشركات في محاولة للحاق بالولايات المتحدة الأمريكية وتجربتها في وادي السليكون (بخاري، ٢٠٠٩م: ٢٢٥).

ويمكن أن نخلص من تلك التجارب العالمية المميزة في تفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة

من المتطلبات الهيكلية والتنظيمية اللازمة لإقامة شراكة مجتمعية فاعلة داخل المجتمعات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة واقع الشراكة المجتمعية في الجامعات بدول الخليج العربي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها تصميم إطار هيكلي للمتطلبات الهيكلية والتنظيمية لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات. استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الوقوف على واقع الشراكة المجتمعية للجامعات في دول الخليج العربي، كما استفادت منها في تحديد بعض المتطلبات اللازمة لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات .

- دراسة (شتوي، ٢٠٠٥م) بعنوان: آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص . دراسة استكشافية لآراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد، وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير. هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب ضعف الشراكة بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص، واقتراح سبل التطوير التي يجب أن تقوم بها الجامعة من جانب ومؤسسات القطاع الخاص من جانب آخر لتفعيل الشراكة بينهما، كما هدفت الدراسة إلى تقديم عدد من الآليات التي يجب أن تقوم بها الجامعة، ومؤسسات القطاع الخاص وفق مسؤولية مشتركة بينهما؛ وذلك من أجل تفعيل روح الشراكة . استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتمل مجتمع الدراسة على (٨٧) فرداً من القيادات الأكاديمية في جامعة الملك خالد، و(١٤٠) فرداً من القطاع الخاص لبعض الشركات في منطقة عسير . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها: أن افتقار الجامعة لتخطيط برامج الشراكة المجتمعية، وعدم وضوح أهداف الشراكة بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص تعدد من أبرز الأسباب التي أدت إلى ضعف الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص . كما قدمت الدراسة بعض المقترحات لتطوير الشراكة المجتمعية للجامعة . استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تشخيص واقع الشراكة المجتمعية

(٨٨١٥٨) طالباً. والجامعة لديها أكثر من (٢٣) معهداً ومركز بحوث، كما يوجد أكثر من (٣٠) كرسيًا بحثيًا ومركزاً للتميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة الذي أنشئ عام ١٤٢٨هـ يشرف عليه عدد من أعضاء هيئة التدريس. (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ).

#### الدراسات السابقة:

-دراسة (بخاري، ٢٠٠٩م) بعنوان: دراسة عوامل النجاح والتحديات في التجربة اليابانية في الشراكة المجتمعية بين القطاعات الصناعية والحكومية والجامعية. هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التجربة اليابانية في محاولة لاستقراء الظروف التي أحاطت ودفعت بهذه الشراكة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى محاولة استشفاف أهم عوامل نجاح هذه التجربة، والتحديات التي تواجهها، لاستخلاص مجموعة من الدروس التي يمكن الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع الشراكة المجتمعية في الجامعات اليابانية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أبرزها أن القطاع الحكومي لعب دوراً بارزاً في تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات والقطاعات الصناعية والحكومية، كما أن وجود جهة تنسيقية في الجامعات دفع في عملية الشراكة مع وجود متخصصين متفرغين لهذه المشاريع. استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في الوقوف على عوامل نجاح التجربة اليابانية في تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات، والتعرف على طبيعة التحديات التي تواجه تلك التجربة لاستجلاء الأمثل في الجامعات السعودية .

- دراسة (السلطان، ٢٠٠٥م) بعنوان: المتطلبات الهيكلية والتنظيمية لتفعيل دور الجامعات في الشراكة المجتمعية . هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الشراكة المجتمعية، وتحديد أهم البرامج والخدمات التي يمكن أن تقدمها الجامعات في إطار تفعيل الشراكة المجتمعية، كما حددت الدراسة عدداً

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

الاقتصادية والواقع الاجتماعي التاريخي والراهن والاستشراقي في الدول الإسلامية. وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أهمها: إمكان تطبيق صيغة الجامعة المنتجة اللاربحية التي تتماشى تمامًا مع خصوصية المجتمع الإسلامي، وتحقق متطلبات التنمية الاجتماعية في هذه الدول. واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد مفهوم الجامعة المنتجة اللاربحية، والتي تعدُّ من الأسس التي تقوم عليها فلسفة الجامعة المنتجة في الدراسة الحالية. كما استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة بعض الاستراتيجيات لتطبيق فلسفة الجامعة المنتجة اللاربحية في تمويل التعليم الجامعي.

#### التعليق على الدراسات السابقة :

تنوعت الدراسات السابقة التي قدمتها الدراسة الحالية، بعضها تناول مفهوم الشراكة المجتمعية، وأشكال وأنماط تلك الشراكة بين الجامعات والمؤسسات المجتمعية المختلفة، مثل دراسة (بخاري، ٢٠٠٩م) دراسة (السلطان، ٢٠٠٨م) دراسة (شتوي، ٢٠٠٥م)، دراسة وولت (WALT,2002). في حين تناولت دراسة (عثمان، ١٤٢٥هـ)، ودراسة (باطويح وباخزومة) فلسفة الجامعة المنتجة وأهدافها، وبعض التوصيات لتطبيقها في الجامعات الإسلامية. ومع أن الدراسة الحالية تتفق مع تلك الدراسات فإنها تختلف عنها كونها دراسة ربطت بين مفهوم وأهداف الجامعة المنتجة، ووظيفتها في تفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعات، كما حددت الدراسة الحالية بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تساهم في تفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.

#### إجراءات الدراسة:

**منهج الدراسة:** للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، إذ يعتمد هذا المنهج كما يشير (العساف، ١٤١٦هـ: ١٩١)

لبعض الجامعات السعودية والوقوف على أسباب ضعفها، والتعرف على بعض السبل لتطوير الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية.

- دراسة وولت (WALT,2002) بعنوان: العمل مع القطاع الخاص. إذ أكدت نتائج الدراسة أن الشراكة بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص لا يسير دائماً بطريقة سلسة، كما أكدت على أن إحدى المتغيرات اللافتة للنظر في بيئة البحث خلال السنوات العشر الأخيرة كانت الميل إلى التوسع الواضح في الشراكة المجتمعية للمؤسسات التعليمية، كما أكدت الدراسة على أن هناك عدداً من الجامعات الأمريكية والبريطانية طورت سياساتها وإجراءاتها لتفعيل الشراكة المجتمعية مع القطاع الخاص من أجل البحث والابتكار والوصول إلى مجتمع المعرفة. استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في التعرف على بعض الاستراتيجيات التي اعتمدها بعض الجامعات الأمريكية والبريطانية لتفعيل الشراكة المجتمعية.

-دراسة (عثمان، ١٤٢٥هـ) بعنوان: الجامعة المنتجة: صيغة مقترحة لتطوير التعليم الجامعي. هدفت الدراسة إلى تقديم مبررات للأخذ بفلسفة الجامعة المنتجة لتطوير التعليم الجامعي، كما أشارت الدراسة إلى مفهوم الجامعة المنتجة ودورها في تحقيق التنمية الاجتماعية من خلال وظيفة التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها أهمية تبني فلسفة الجامعة المنتجة في الجامعات العربية لتطوير التعليم الجامعي. واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد مفهوم الجامعة المنتجة وأهدافها.

- دراسة (باطويح وباخزومة، ٢٠٠٨هـ) بعنوان: الجامعة المنتجة اللاربحية في الدول الإسلامية صيغة تمويلية مقترحة. هدفت الدراسة إلى مفهوم الجامعة المنتجة اللاربحية، كما قدمت الدراسة بعض الصيغ التمويلية للتعليم الجامعي، استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والتحليلي للمتغيرات

أستاذ أقل نسبة (١٢,٥%) من أفراد العينة، وقد يعزى ذلك لوجود عدد من الكليات حديثة النشأة بالجامعة خاصة الكليات التطبيقية (العلوم، والهندسة، الطب ..).

ب- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص العلمي:

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة وفق التخصص العلمي

النسبة	العدد	التخصص العلمي
٥١,٩	١١٢	التخصصات النظرية والشرعية
٤٨,١	١٠٤	التخصصات التطبيقية
١٠٠,٠	٢١٦	المجموع

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن نسبة التخصصات النظرية والشرعية بلغت (٥١,٩%) في حين بلغت التخصصات التطبيقية (٤٨,١%) أي إن هناك تقارباً بين نسبة أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات الشرعية والنظرية والتخصصات التطبيقية والفرق بينهم (٨) فقط أي بنسبة (٤,٨%) تقريباً، وذلك لحرص الدراسة على تقارب النسبة بين أفراد عينة الدراسة.

ت- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في التعليم الجامعي:

جدول رقم (٣) توزيع عينة الدراسة وفق عدد سنوات الخبرة في

التعليم الجامعي

النسبة %	العدد	عدد سنوات الخبرة
٢٠,٨	٤٥	أقل من ٥ سنوات
٣٤,٣	٧٤	٥-١٠ سنوات
٤٤,٩	٩٧	أكثر من ١٠ سنوات
١٠٠,٠	٢١٦	المجموع

يتضح من جدول رقم (٣) أن أفراد عينة الدراسة ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات تمثل نسبتهم الأكبر بواقع (٤٤,٩%)، في حين أن الأفراد ذوي الخبرة الأقل من ٥ سنوات تمثل نسبتهم الأقل (٢٠,٨%)، وهذه نتيجة قد

على رصد استجابات مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة منه بهدف وصف الظاهرة المدروسة .

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية والتي يمكن أن تعمم عليه النتائج من جميع أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على درجة الدكتوراه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (٣٣٦٧) عضو هيئة تدريس لعام ١٤٣٣هـ.

عينة الدراسة: قامت الدراسة الحالية باختيار عينة عشوائية بسيطة، وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة عليهم (٣٣٧) ويمثلون ما نسبته حوالي ١٠% من مجتمع الدراسة مؤرخين على مختلف التخصصات والكليات في الجامعة . وبعد تحديد أفراد العينة قام الباحث بتوزيع الاستبانات في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ. ثم قام الباحث بفرز الاستبانات واستبعاد غير المكتملة منها، وبذلك بلغ عدد الاستبانات (٢١٦) استبانة، وبنسبة (٦٤%) من العدد الذي تم توزيعه .

وصف خصائص أفراد العينة: تميزت عينة الدراسة بعدة خصائص في ضوء المتغيرات التي حددها الدراسة يمكن عرضها فيما يأتي:

أ- توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية:

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة وفق الرتبة العلمية

النسبة	العدد	الرتبة العلمية
١٢,٥	٢٧	أستاذ
٢٣,١	٥٠	أستاذ مشارك
٦٤,٤	١٣٩	أستاذ مساعد
١٠٠,٠	٢١٦	المجموع

يتضح من جدول رقم (١) أن رتبة أستاذ مساعد يمثلون أعلى نسبة (٦٤,٤%) من أفراد العينة، في حين يمثل رتبة

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بنود المحور الأول أهمية تفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة بالدرجة الكلية للمحور(العينة الاستطلاعية: ن=٤٤)

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٦٤٠٩	٩	*٠,٣٧٤١	٥	**٠,٧٥٤٥	١
**٠,٧٤٢٢	١٠	**٠,٧١٥٢	٦	**٠,٥٢٠٨	٢
**٠,٥٦٨٠	١١	**٠,٥٤٩٢	٧	**٠,٥٥٤٦	٣
		**٠,٤٨٨٨	٨	*٠,٣٥٥٠	٤

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ومستوى دلالة ٠,٠١، مما يشير إلى أن هناك اتساقاً داخلياً وارتباطاً قوياً بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول الخاص بأهمية تفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة . أي إن أداة الدراسة صادقة البناء حول هذا المحور .

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: معوقات تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٤٤)

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٧١٧٠	١١	**٠,٤٢٩٠	٦	٠,٢٦٨٥	١
**٠,٥١٦٠	١٢	**٠,٤٦٢٧	٧	**٠,٥٧٢٠	٢
**٠,٥٧٣٣	١٣	*٠,٣٨٣٦	٨	**٠,٥٦٧٢	٣

تعود لتفاعل أصحاب الخبرة الأكبر مع الدراسة أكثر من غيرهم.

ولقد حددت الدراسة تلك الخصائص بهدف معرفة تنوع أفراد العينة على حسب المؤهل والتخصصات وسنوات الخبرة في العمل الجامعي؛ كي تكون العينة ممثلة لتلك المتغيرات قدر الإمكان.

**أداة الدراسة:** تحقيقاً لهدف الدراسة في التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام حول أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ومعوقاتها، صمم الباحث استبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت من محورين، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) محاور أداة الدراسة (الاستبانة)

م	محاور أداة الدراسة (الاستبانة)	عدد البنود
١	أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة	١٠
٢	معوقات تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة	١٥

**صدق الأداة وثباتها:**

• **الصدق الظاهري (المحكمين):** قام الباحث بعرض الأداة على عدد (١٢) عضواً من الأساتذة المختصين بالتربية، وقد اتفقوا على مناسبة الأداة لقياس ما وضعت له بعد إجراء بعض التعديلات عليها .

• **صدق الاتساق الداخلي (البنائي):** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود محاور الأداة، كما توضح ذلك الجداول الآتية:

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: أهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية

٤	٠,٢٧٠٧	٩	**٠,٦٥٦٩	١٤	**٠,٦٦٧١
٥	**٠,٥٢٦٦	١٠	**٠,٥٧٤٤	١٥	**٠,٥٠٣٤

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

(٢) معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات لأداة الدراسة.  
 (٣) المتوسطات الحسابية لمعرفة اتجاهات إجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة .  
 (٤) الانحراف المعياري لتحديد مدى تجانس استجابات أفراد العينة حول متوسطات موافقتهم، ومعرفة درجة تشتت إجابة المبحوثين .  
 (٥) اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة على محاور الدراسة بفعل متغيرات الدراسة .

#### عرض النتائج وتفسيرها:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق تماماً=٤، موافق=٣، لا أوافق=٢، لا أوافق مطلقاً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة  
 $0,75 = 4 \div (1-4) =$

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول رقم (٨)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث:

الوصف	مدى المتوسطات
موافق تماماً	٤,٠٠ - ٣,٢٦
موافق	٣,٢٥ - ٢,٥١
لا أوافق	٢,٥٠ - ١,٧٦
لا أوافق مطلقاً	١,٧٥ - ١,٠

ما وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة من حيث (أهمية التطبيق، ومعوقات التطبيق)؟

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ومستوى دلالة ٠,٠١. مما يشير إلى أن هناك اتساقاً داخلياً وارتباطاً واضحاً بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني الخاص بمعوقات تفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة . أي إن أداة الدراسة صادقة البناء حول هذا المحور، ما عدا العبارة الأولى والرابعة فكانت غير دالة، ونظراً لأهمية العبارتين وارتباطهما بالمحور، ومعامل الارتباط لهما معقول لحد ما يمكن الاحتفاظ بهما.

**ثبات الأداة:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ( Alpha coronbach) وقد جاءت النتيجة كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٧) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

(العينة الاستطلاعية: ن=٤٤)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أهمية تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة	١١	٠,٧٨
معوقات تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة	١٥	٠,٨٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات لمحوري الدراسة الأول الخاص بأهمية تفعيل الشراكة المجتمعية، والمحور الثاني الخاص بمعوقات تفعيل الشراكة المجتمعية، بلغت على التوالي (٠,٧٨، ٠,٨٠) وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتهما للتطبيق.

**أساليب المعالجة الإحصائية :**

(١) معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

عبدالعزیز بن علی الخلیفة: صیغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية فی ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

أهمية تطبيق الصیغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فی ضوء فلسفة الجامعة المنتجة:  
ولإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باحتساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها وفقاً لاستجابات عينة الدراسة والجدول الآتي یوضح ذلك:

جدول رقم ( ٩ )

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن درجة موافقتهم على أهمية تطبيق الصیغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة

م	العبارات	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		لا توافق مطلقاً	لا توافق	موافق	موافق تماماً		
١	تفعيل الدور التنموي للجامعة، من خلال تحقيق الرؤية المستقبلية لخطط التنمية.			١٤	٢٠٢	٠,٢٥	٣,٩٤
				٦,٥	٩٣,٥		
١١	توطين المعرفة، وجعل الجامعة بيت خبرة يعتمد عليها، بدلاً من الاعتماد على الخبرات الأجنبية.		١	٢٦	١٨٩	٠,٣٥	٣,٨٧
			٠,٥	١٢,٠	٨٧,٥		
٧	توفير مصادر تمويلية إضافية للجامعة تسهم في دعم ميزانية الجامعة لتطوير برامجها وتحديثها		١	٣٢	١٨٢	٠,٣٨	٣,٨٤
			٠,٥	١٤,٩	٨٤,٧		
٦	إعادة النظر في هيكلية مقررات التعليم الجامعي وربطها بالأنشطة الإنتاجية.		٣	٣٣	١٨٠	٠,٤٢	٣,٨٢
			١,٤	١٥,٣	٨٣,٣		
٨	المساهمة في بناء مجتمع المعرفة من خلال جعل الجامعة مركزاً لإنتاج ونشر المعرفة.			٤٢	١٧٤	٠,٤٠	٣,٨١
				١٩,٤	٨٠,٦		
٩	التغير النوعي باستراتيجيات التدريس لمحاولة الربط بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي المنتج، وترسيخ ثقافة الإنتاج.		١	٤٢	١٧٣	٠,٤٢	٣,٨٠
			٠,٥	١٩,٤	٨٠,١		
٢	التطور النوعي في أدوار الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة.		١	٤٦	١٦٩	٠,٤٣	٣,٧٨
			٠,٥	٢١,٣	٧٨,٢		
١٠	توجيه الأنشطة الإنتاجية للجامعة لمعالجة المشكلات الحقيقية لمؤسسات المجتمع، وتحقيق المنفعة المتبادلة.		١	٤٥	١٧٠	٠,٤٢	٣,٧٨
			٠,٥	٢٠,٨	٧٨,٧		
٥	إعادة النظر في أهداف التعليم الجامعي لتحقيق التكامل والتنسيق بين وظائف الجامعة الأساسية (التعليم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع).		٢	٥٠	١٦٤	٠,٤٥	٣,٧٥
			٠,٩	٢٣,١	٧٥,٩		
٤	تفعيل دور الكليات والأقسام العلمية بما یخدم الجانب الإنتاجي للجامعة.		٣	٧٣	١٤٠	٠,٥١	٣,٦٣
			١,٤	٣٣,٨	٦٤,٨		
٣	وعي المجتمع بأهمية العلم والمعرفة ودعم وتشجيع ورعاية القدرات البشرية الوطنية للإبداع والابتكار.		٢	٧٨	١٣٥	٠,٥١	٣,٦٢
			٠,٩	٣٦,٣	٦٢,٨		
		المتوسط العام للمحور				٣,٧٨	

\* المتوسط الحسابي من ٤ درجات



دراسة (بخاري، ٢٠٠٩)، ودراسة (السلطان، ٢٠٠٨)،  
 ودراسة (شتوي، ٢٠٠٥)، ودراسة (وولت، 2002، WALT)  
 معوقات تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية  
 لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة  
 المنتجة:  
 وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باحساب  
 التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها وفقاً  
 لاستجابات عينة الدراسة والجدول الآتي يوضح ذلك:

يتضح من الجدول السابق بأن هناك موافقة بدرجة كبيرة  
 لدى عينة الدراسة حول محور أهمية تطبيق الصيغة المقترحة  
 لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة، إذ تتراوح المتوسطات  
 الحسابية ما بين (٣،٩٤-٣،٦٢). كما إن المتوسط الحسابي  
 العام للمحور (٣،٧٨)، من (٤)، يعني أن الموافقة بدرجة  
 كبيرة. وهذا يؤكد على أهمية تفعيل الشراكة المجتمعية  
 للجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه  
 الدراسة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها

#### جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن درجة موافقتهم على معوقات تطبيق الصيغة  
 المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة

م	العبارات	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	م
		لا توافق مطلقاً	لا توافق	موافق	موافق تماماً			
١	ضعف وضوح الرؤية في الجامعة حول تفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.			١٦	٢٠٠	٣،٩٣	٠،٢٦	١
				٧،٤	٩٢،٦			%
١٥	لا توجد قاعدة بيانات شاملة للباحثين والمستشارين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.		٣	٢٨	١٨٥	٣،٨٤	٠،٤٠	٢
			١،٤	١٣،٠	٨٥،٦			%
١٤	محدودية الميزانيات المخصصة للأنشطة الإنتاجية في الجامعات ومؤسسات المجتمع.		٤	٣٧	١٧٥	٣،٧٩	٠،٤٥	٣
			١،٩	١٧،١	٨١،٠			%
٨	لا توجد خطط مستقبلية لتنوع مصادر تمويل الجامعة والبحث عن بدائل تمويلية ذاتية.		٢	٤٤	١٦٩	٣،٧٨	٠،٤٤	٤
			٠،٩	٢٠،٥	٧٨،٦			%
٩	ضعف اهتمام الجامعة بالتعليم القائم على فلسفة الإنتاج.		٤	٤١	١٧٠	٣،٧٧	٠،٤٦	٥
			١،٩	١٩،١	٧٩،١			%
١٢	لا توجد إدارة مستقلة في الجامعة تهتم بتسويق المشاريع والأنشطة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس.			٤٩	١٦٧	٣،٧٧	٠،٤٢	٥
				٢٢،٧	٧٧،٣			%
٧	كثرة المهام التدريسية والأكاديمية التي تعيق عضو هيئة التدريس بالمشاركة بالبرامج والأنشطة الإنتاجية.		٢	٤٧	١٦٧	٣،٧٦	٠،٤٥	٧
			٠،٩	٢١،٨	٧٧،٣			%
٢	اهتمام الجامعة بوظيفة التدريس أكثر من البحث العلمي وخدمة المجتمع.		٥	٤٤	١٦٧	٣،٧٥	٠،٤٨	٨
			٢،٣	٢٠،٤	٧٧،٣			%
٥	نقص المهارات الإنتاجية لدى أعضاء هيئة التدريس.		٣	٤٨	١٦٥	٣،٧٥	٠،٤٧	٨
			١،٤	٢٢،٢	٧٦،٤			%
٦	قلة القيام ببحوث تطبيقية مشتركة لتلبية احتياجات		٤	٥١	١٦١	٣،٧٣	٠،٤٩	١٠

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

				١,٩	٢٣,٦	٧٤,٥	%	مؤسسات المجتمع.
١١	٠,٤٧	٣,٧٢		٢	٥٦	١٥٧	ت	ضعف نشر ثقافة الإنتاج بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة.
				٠,٩	٢٦,٠	٧٣,٠	%	
١٢	٠,٤٧	٣,٧١		٢	٥٨	١٥٥	ت	ضعف الحوافز (المادية، المعنوية) لعضو هيئة التدريس لتشجيعه على المشاركة بالبرامج والأنشطة الإنتاجية في الجامعة.
				٠,٩	٢٧,٠	٧٢,١	%	
١٢	٠,٥١	٣,٧١		١	٣	٥٤	ت	ضعف ثقة مؤسسات المجتمع بالأنشطة الإنتاجية للجامعة.
				٠,٥	١,٤	٢٥,٠	٧٣,١	%
١٤	٠,٥٢	٣,٦٩		١	٣	٥٨	ت	ضعف قدرة عضو هيئة التدريس بالتواصل مع المجتمع الخارجي وخاصة في توظيف التقنية الحديثة، وإتقانه لغة أخرى، ومهارات التواصل الفعال..
				٠,٥	١,٤	٢٦,٩	٧١,٣	%
١٥	٠,٤٨	٣,٦٧		١	٧٠	١٤٥	ت	التركيز على البحوث النظرية وإهمال البحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات واقعية لمؤسسات المجتمع.
				٠,٥	٣٢,٤	٦٧,١	%	
٣,٧٦			المتوسط* العام للمحور					

\* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

حسابي (٣,٦٧) وفي رأي الباحث أن هذا يعود إلى وجود نسبة من المتخصصين في الجوانب الشرعية والنظرية والذين يرون بأهمية البحوث النظرية .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

ما الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ؟ للإجابة عن هذا السؤال حول الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، قدمت الدراسة الصيغة المقترحة الآتية:

أولاً: الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الصيغة المقترحة، ثم تحديد أهداف الصيغة المقترحة، ومصادر بناء الصيغة المقترحة، ثم الدواعي والأسباب التي أدت لبناء الصيغة المقترحة، ثم قدمت الدراسة متطلبات تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة، وآليات وأساليب التنفيذ المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية على النحو الآتي:

- الأسس والمنطلقات للصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة:

يتضح من الجدول السابق بأن هناك موافقة بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة حول محور معوقات تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٦٧-٣,٩٣) . كما إن المتوسط الحسابي العام للمحور (٣,٧٦) من (٤) يعني أن الموافقة بدرجة كبيرة . وهذا يؤكد على وجود معوقات لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات منها دراسة (بخاري، ٢٠٠٩) ودراسة (السلطان، ٢٠٠٨) ودراسة (شتوي، ٢٠٠٥) ودراسة (وولت 2002, WALT) . ويتضح كذلك من الجدول السابق أن أبرز المعوقات لتطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية في الجامعة هو (ضعف وضوح الرؤية في الجامعة حول تفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة) بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وهذا من وجهة نظر الباحث نتيجة معقولة لأن الرؤية هي التي توجه العمل التطبيقي . في حين جاءت عبارة (التركيز على البحوث النظرية وإهمال البحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات واقعية لمؤسسات المجتمع) من أقل المعوقات في هذا المحور بمتوسط

والوظائف الأساسية للجامعة هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي وظائف مهمة يجب أن تصان بعيداً عن المفهوم التجاري التقليدي.

- أهداف الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة:

• تطوير أداء النظام التعليمي الجامعي، وتحسين مستوى فاعليته وكفاءته ورفع إنتاجيته لتحقيق الجودة الشاملة للنظام .

• زيادة قدرة الجامعات التنافسية للتوافق مع المعايير والنظم العالمية، ومتطلبات العصر ومتغيراته .

• توفير مصادر تمويلية ذاتية لنظام التعليم الجامعي تسهم في سد احتياجاته المالية المتنامية من خلال تفعيل الدور الإنتاجي والاستغلال الأمثل للموارد المالية والبشرية المتاحة للجامعات

• العمل على إزالة الثنائية بين النظرية والتطبيق، والفكر والممارسة، والجامعة والمجتمع من خلال تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات الأعمال والإنتاج.

• توطين التقنية وتحويل الجامعات إلى بيوت خبرة علمية، وتحقيق النفع بين قطاع التعليم وقطاع الأعمال والإنتاج، ويرسي دعائم الأمن الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع (صائغ ومتولي).

• المساهمة في معالجة مشكلة البطالة لدى خريجي الجامعات، وتوظيف العمالة الوطنية والتقليل من الاعتماد على العمالة الوافدة من خلال تحقيق الموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات مؤسسات الأعمال والإنتاج من الكوادر البشرية المؤهلة.

- خطوات بناء الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة:

• الدراسات والبحوث العلمية التي اطلع عليها الباحث سواء أكانت عربية أم أجنبية، والمتعلقة بتفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.

• دور الجامعة التنموي من خلال فتح قنوات شرعية للاتصال بالمجتمع وتحقيق الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، وتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر البشرية المدربة والقادرة على البحث والمشاركة في الوصول لحلول لمشكلات وقضايا المجتمع، سواء المرتبطة بالعمليات الإنتاجية أو العمليات الخدمية، وتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع .

• النظرة المتكاملة للتعليم، والتوازن بين النظرية والتطبيق، وبين التعليم والإنتاج للوصول إلى التعليم المنتج، ورفع مستوى الإنتاجية، وتكوين الشخصية المنتجة الفعالة القادرة على الإبداع والابتكار والمؤثرة سواء لذاتها أم لمجتمعها.

• الربط والتكامل بين وظائف الجامعة الثلاث (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، والنظر إليها على أنها منظومة متكاملة، وأن كلاً منها يتأثر بالآخر سلباً وإيجاباً من ناحية، والربط والتكامل بين الجامعات ومؤسسات الأعمال والإنتاج من ناحية أخرى (الخشاب والعناد....).

• استثمار وتسويق التعليم من خلال تحويل الجامعة إلى مركز للإنتاج المعرفي والفكري وتوليد المعرفة، ونشرها، وإقامة صناعة محتوى قادرة على المنافسة عالمياً، والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة.

• تحقيق مبدأ الاستقلالية للجامعات من خلال تنوع مصادر تمويل الجامعات لتمكين من أداء وظائفها بشكل جيد من خلال تنمية الاستثمار المعرفي، وتعميق دورها في المجتمع، وقيامها بعدد من البرامج والأنشطة الإنتاجية التي تحقق لها عائداً مادياً، مع المحافظة على التزاماتها العلمية والثقافية تجاه المجتمع.

• الأخذ بفلسفة الجامعة المنتجة اللاربحية التي تتوافق مع خصائص المجتمع الإسلامي، فتنطبق فلسفة الجامعة المنتجة لا يعني أنها تنصرف كشركة تجارية، فالجامعة لها أهداف تختلف عن تلك التي تسعى الشركات التجارية إلى تحقيقها،

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

- نتائج الدراسة الميدانية للدراسة الحالية، والتي تتعلق بأهمية تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعوقاتها .
- تحليل التجارب العالمية واستجلاء الأمثل في آلية تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات.
- **الدواعي والأسباب لبناء الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة:**
- تفعيل الدور التنموي للجامعة، من خلال تحقيق الرؤية المستقبلية لخطط التنمية.
- توطين المعرفة، وجعل الجامعة بيت خبرة يعتمد عليها، بدلاً من الاعتماد على الخبرات الأجنبية.
- توفير مصادر تمويلية إضافية للجامعة تساهم في دعم ميزانية الجامعة لتطوير برامجها وتحديثها.
- إعادة النظر في هيكله مقررات التعليم الجامعي وربطها بالأنشطة الإنتاجية.
- المساهمة في بناء مجتمع المعرفة من خلال جعل الجامعة مركزاً لإنتاج ونشر المعرفة.
- التغيير النوعي باستراتيجيات التدريس لمحاولة الربط بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي المنتج، وترسيخ ثقافة الإنتاج.
- التطور النوعي في أدوار الجامعة لتحقيق الجودة الشاملة.
- توجيه الأنشطة الإنتاجية للجامعة لمعالجة المشكلات الحقيقية لمؤسسات المجتمع، وتحقيق المنفعة المتبادلة.
- إعادة النظر في أهداف التعليم الجامعي لتحقيق التكامل والتنسيق بين وظائف الجامعة الأساسية (التعليم، البحث العلمي، وخدمة المجتمع).
- تفعيل دور الكليات والأقسام العلمية بما يخدم الجانب الإنتاجي للجامعة.
- **متطلبات تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة:**
- وضوح الرؤية في الجامعة حول تفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.
- وجود قاعدة بيانات شاملة للباحثين والمستشارين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
- رفع الميزانيات المخصصة للأنشطة الإنتاجية في الجامعات ومؤسسات المجتمع.
- وجود خطط مستقبلية لتنويع مصادر تمويل الجامعة، والبحث عن بدائل تمويلية ذاتية.
- اهتمام الجامعة بالتعليم القائم على فلسفة الإنتاج.
- وجود إدارة مستقلة في الجامعة تهتم بتسويق المشاريع والأنشطة الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس.
- النظر في المهام التدريسية والأكاديمية التي تعيق عضو هيئة التدريس بالمشاركة بالبرامج والأنشطة الإنتاجية.
- تطوير المهارات الإنتاجية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- القيام ببحوث تطبيقية مشتركة لتلبية احتياجات مؤسسات المجتمع.
- زيادة الحوافز (المادية، المعنوية) لعضو هيئة التدريس لتشجيعه على المشاركة بالبرامج والأنشطة الإنتاجية في الجامعة.
- ضعف ثقة مؤسسات المجتمع بالأنشطة الإنتاجية للجامعة.
- تطوير قدرة عضو هيئة التدريس بالتواصل مع المجتمع الخارجي وخاصة في توظيف التقنية الحديثة، وإتقانه لغة أخرى، ومهارات التواصل الفعال..
- **الآليات المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة:**
- إنشاء عمادة للشراكة المجتمعية في الجامعة تهدف إلى تفعيل الشراكة المجتمعية، وتسويق البرامج والأنشطة الإنتاجية للجامعة لمؤسسات المجتمع المختلفة .
- تشكيل هيئة قانونية لتطوير الأنظمة والقوانين اللازمة لضبط العقود التشاركية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، بما يضمن حقوق الأطراف المشتركة .

- تكوين خطة عمل (Work Plan) يتم فيها تفصيل خارطة الطريق لتوجيه الجامعة للأخذ بفلسفة الجامعة المنتجة للاربحية من الناحية الإدارية أو المالية، أو التعليمية، أو البحثية .
- مشاركة الجامعة مع ممثلين لمؤسسات المجتمع المختلفة في وضع معايير واضحة ومحددة لتقييم عمليات تنفيذ الأنشطة والبرامج الإنتاجية في ضوء الأهداف المحددة.
- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير المهارات الإنتاجية لديهم .
- إنشاء مركز خاص للاستثمارات في الجامعة لخلق مصادر تمويلية متنوعة، عن طريق استثمار وتسويق الأنشطة الإنتاجية للمؤسسات الاقتصادية .
- إنشاء وتفعيل مراكز الإبداع والابتكار والتميز، والحاضنات، وأودية المعرفة، وحدائق المعرفة، والكراسي البحثية، ومراكز ريادة الأعمال، والبحوث التعاقدية لخلق مناخ ملائم لتطوير الأنشطة الإنتاجية في الجامعة .
- إنشاء صندوق خاص في الجامعة لدعم الأنشطة والبرامج والمشاريع الإنتاجية تسهم فيه مؤسسات المجتمع المختلفة .
- تنظيم لقاءات وزيارات دورية متبادلة بين منسوبي الجامعة ومؤسسات المجتمع، وتغطيتها إعلامياً .
- إصدار نشرات علمية ودورية مشتركة تشير إلى المشاريع والأنشطة الإنتاجية المشتركة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة .
- إشراك أعضاء وممثلين عن الجامعة ومؤسسات المجتمع في مجلس الإدارة لكل منهم.
- بناء وحدات إنتاجية على مستوى الكليات والأقسام لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة .
- توجيه الرسائل العلمية والأبحاث الجامعية إلى بحوث تطبيقية متخصصة مقابل دعمها وتمويلها من قبل المؤسسات الإنتاجية .
- استثمار رسائل الماجستير والدكتوراه عن طريق طرحها على شركة أهلية تتولى طبعا ونشرها وتسعيها والدعاية لها، لأجل تسويقها للعمل الميداني .
- **خامساً ملخص النتائج والتوصيات :**
  - يمثل الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة منطلقاً أساسياً لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية .
  - قدمت التجارب العالمية أشكالاً متعددة لتفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة منها : البحوث، والدراسات، الاستشارات، الإشراف، التدريب المستمر، الابتكارات العلمية، المشاريع الإنتاجية .
  - من أهم أسباب تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة: يمثل تفعيل الدور التنموي للجامعة، من خلال تحقيق الرؤية المستقبلية لخطط التنمية.
  - توطين المعرفة وجعل الجامعة بيت خبرة يعتمد عليها، بدلاً من الاعتماد على الخبرات الأجنبية.
  - توفير مصادر تمويلية إضافية للجامعة تسهم في دعم ميزانية الجامعة لتطوير برامجها وتحديثها.
  - إعادة النظر في هيكله مقررات التعليم الجامعي وربطها بالأنشطة الإنتاجية .
  - من موقوفات تطبيق الصيغة المقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة :
  - ضعف وضوح الرؤية في الجامعة حول تفعيل الشراكة المجتمعية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة.
  - لا توجد قاعدة بيانات شاملة للباحثين والمستشارين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
  - محدودية الميزانيات المخصصة للأنشطة الإنتاجية في الجامعات ومؤسسات المجتمع.
  - لا توجد خطط مستقبلية لتنوع مصادر تمويل الجامعة والبحث عن بدائل تمويلية ذاتية.
  - ضعف اهتمام الجامعة بالتعليم القائم على فلسفة الإنتاج.

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

السعودية : تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود .

جارودي، رجا (١٩٨٩م) : تعظيم الإنتاج وتقليل التكاليف، مجلة الكفاية الإنتاجية (عدد خاص)، القاهرة .

مطار، فوزية (٢٠٠٩م): الشراكة المجتمعية ،

<http://www.womengateway.com>

الحايس، عبد الوهاب جودة (١٤٣٠هـ) : الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي وتحدياتها بسلطنة عمان . دراسة ميدانية، ورقة عمل مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية . الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢-١ جمادى الآخرة ١٤٣٠هـ ٢٥-٢٦ مايو .

الحشاش، عبد الآله؛ والعدان، مجذاب بدر (١٩٩٦م) : الجامعة المنتجة : الفلسفة والوسائل، الأردن ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣١ .

طعيمة ، أحمد رشدي ؛ والبنديري ، محمد سليمان (٢٠٠٤م) : التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة ، دار الفكر العربي .

السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٠٥م) : المتطلبات الهيكلية والتنظيم لشراكة مجتمعية فاعلة ، ورقة عمل أعدها بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج ، بيروت ، الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم (التعليم العالي : رؤى مستقبلية).

شنتوي، علي ناصر (٢٠٠٥م) : آليات تطوير الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص . دراسة استكشافية لآراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وقيادات القطاع الخاص بمنطقة عسير، مجلة التربية، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارات التعليمية، العدد ١٦ .

الشرقاوي، يوسف (١٩٩٦م) : الأمن والتعاون في المتوسط، دراسات استراتيجية، المجلد ٤٦، العدد ٤٦ .

شهب، محمد علي (٢٠٠٥م) : نظام النحام الجامعة مع واقع المجتمع ومشكلات متطلباته وتطوراته، مؤتمر جامعة القاهرة للبحوث والدراسات العليا والعلاقات الثقافية، جامعة القاهرة، ٢٧-٢٨ مارس .

صائغ، عبد الرحمن أحمد ؛ ومتولي، محمد (٢٠٠٥م) : التنسيق والتعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، الدراسات المرجعية، الرياض ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٧-٢١ أبريل .

عثمان ، محمود السعيد (١٤٢٥هـ): الجامعة المنتجة : صيغة مقترحة لتطوير التعليم الجامعي، أهما، حولية كلية المعلمين، العدد السادس .

عاشور، محمد علي (٢٠٠٤م) : مدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الحكومية بالبحوث المرتبطة

الصيغة المقترحة تضمنت توصيات الدراسة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج للجامعات السعودية ، إلا إن الدراسة توصي بما يأتي :

- على الجامعات التوجه نحو الإنتاج ونشر ثقافته .
- عمل دراسات متنوعة عن الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع الخاصة والحكومية .
- عمل دراسات حول الكليات والأقسام المنتجة في الجامعات السعودية .
- عمل دراسات حول تعزيز ثقافة الإنتاج في الجامعات .

### المراجع:

- آيس، جيرولد (١٩٩١م) : التعليم العالي في مجتمع متعلم، ترجمة شحدة فارغ، عمان ، دار البشير .
- ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٤م) : لسان العرب . المجلد (٣) ، بيروت ، دار صادر .
- باطريح، محمد عامر، وباخرمة، أحمد سعيد (٢٠٠٨م) : الجامعة المنتجة اللاربحية في الدول الإسلامية صيغة تمويلية مقترحة، بحث مقدم للمؤتمر العربي الثاني للجامعات العربية : تحديات وطموح، ديسمبر، مراكش . المملكة المغربية .
- بخاري، عصام أمان الله (١٤٣٠هـ) : دراسة لعوامل النجاح والتحديات في التجربة اليابانية في الشراكة المجتمعية بين القطاعات الصناعية والحكومية والجامعية، ورقة عمل مقدمة لمنتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢-١ جمادى الآخرة ١٤٣٠هـ ٢٥-٢٦ مايو .
- بريش، محمد (٢٠٠٢م) : دور التعليم العالي في تكوين العقلية العلمية والمملكة الفكرية وتنمية حوافز البحث والنمو المعرفي، مجلة الجامعة، اتحاد جامعات العالم الإسلامي، العدد الثالث، ص ص ١٣٠-١٥٢ .
- بكري، سعد علي الحاج (٢٠٠٨م) : منظومة مجتمع المعرفة في عيون تأمل وعقول تأمل، سلسلة إصدارات (برنامج مجتمع المعرفة)، الرياض ، جامعة الملك سعود .
- بو بطانة، عبد الله (٢٠٠١م) : تفعيل التعاون بين التعليم العالي وقطاع الأعمال : نماذج من التجارب العربية، الرياض ، مكتب التربية لدول الخليج العربي .
- الثنيان، سلطان بن ثنيان بن عبد الرحمن (١٤٢٩هـ) : الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في تطوير البحث العلمي في المملكة العربية

- بالتطوير التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد الأول، مارس، المنامة، جامعة البحرين.
- عبد رب الرسول (١٣٩١هـ) : المبادئ الاقتصادية في الإسلام، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.
- عبد الموجود، محمد (١٩٩٤م) : الصورة في جامعات الخليج العربي ولماذا التعاون بين القطاع الخاص وبين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، مجلة رسالة الخليج العربي، ع ص ص ٨٩-١٠٣.
- عشبية، فتحي درويش محمد (٢٠٠٠م) : الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعي في مصر - دراسة تحليلية، القاهرة، مؤتمر خصخصة التعليم العالي والجامعي.
- علي، نادية حسن السيد (٢٠٠٤م) : تصور مستقبلي لتفعيل مشروع المدرسة المنتجة في ضوء إشكاليات الواقع وسيناريوهات المستقبل، بنها، مجلة كلية التربية، العدد ٥٧، أبريل.
- علي، نبيل (٢٠٠١م) : العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، العدد ١٨٤، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- مذكور، علي أحمد (٢٠٠٧م) : فلسفة التعليم العالي في الوطن العربي، القاهرة، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)، ٢٥-٢٦ نوفمبر ٢٠٠٧م.
- المقرن، خالد بن سعود بن محمد (٢٠٠٤م) : ضوابط الإنتاج في الاقتصاد الإسلامي وأثرها على الإنتاج والإنتاجية، رسالة دكتوراه منشورة في سلسلة مشروع وزارة التعليم العالي لنشر ألف رسالة علمية (٥٢)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- نوفل، محمد نبيل (١٩٩٥م) : مآزق سياسات التعليم العالي في ظل توجهات التنمية، مجلة مستقبل التربية، المجلد (١)، العدد (٣) يوليو.
- هاشم، إسماعيل (١٩٨١هـ) : المدخل إلى علم الاقتصاد، الإسكندرية، دار الجامعات المصرية.
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٣هـ) : مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، إدارة المعلومات.
- يعقوبي، محمد، وعزيزي، لحضر (٢٠٠٥م) : الشراكة الأورو متوسطة وآثارها على المؤسسة الاقتصادية، مجلة علوم إنسانية، السنة الرابعة : العدد ٣١.
- اليونسكو (1998م) : التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين : الرؤية والعمل، باريس، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، ٥-٩ أكتوبر.
- Johnston ,R.(1996) :The University of the future : Boyer Revisited ; Higher Education policy ;vol.36,No.3,pp235-271.
- Berry, Checoway(2001): Reinventing the Research University –For Public ,Journal of planning Literature; vol.11,No.3,pp307-320.
- Walt ,Gilletal(2002):Working with the private sector : The need for Institutional guide lines ,London school of Hygiene and Tropical medicine, London WcleE,7ht.
- Cobb, p(2003): Paradoxical partnerships in emergent organization forms :The effects of organizational structure on intraorganizational networks, Tulane University.
- UNESCO (2007) : -6ER9 .
- David .E. Bloom (2002): Mastering Globalization From Ideas to Actions on Higher Education ,University Laval, Que bec,Canada

عبدالعزيز بن علي الخليفة: صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة ...

**Proposed form for activating the community partnership for the Saudi Universities in the philosophy of the  
(productive University (Mohammed bin Saud Islamic University as a model**

**Abdulaziz AL Khalifa**

**Submitted 31-12-2012 and Accepted on 23-05-2013**

**Abstract** : The study aimed to build a proposed form for activating the community partnership for Mohammed bin Saud Islamic University as a model for the Saudi Universities in the philosophy of the productive University . And through identifying the philosophical framework for the productive university . And by getting benefit of some international experiences to activate the society partnership for universities . And identifying the point of view of faculty members on the importance of the application of the suggested form for activating the society partnership of the University. The researcher used descriptive survey method to achieve those goals. This study achieved a proposed form for activating the community partnership for the university in the philosophy of the productive University . It relies on the foundations , starting points , goals, building steps ,its reasons ,activation requirements and the proposed mechanisms to activate the community partnership

**Keywords:** community partnership for the Saudi Universities - philosophy of the productive University



هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة.

هشام حنفي العسلي

كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود

حاصل على دكتوراه في علم النفس التجريبي من جامعة القاهرة قسم علم النفس، جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٤/٢/٢٦هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٤/٦/٢٥هـ

**مستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه والاستجابة. وقد تضمنت إجراء تجربتين على عينة مكونة من " ٣٠ " طالبًا من طلاب كلية التربية، بجامعة الملك سعود ( بمتوسط عمري = ٢١,٣، وانحراف معياري = ١,٢٥). كشفت النتائج عن وجود تأثير دال لمستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه والاستجابة، واختلاف مستوى كفاءة الاستجابة باختلاف مرحلة معالجة المعلومات التي يحدث فيها الصراع. وتشير النتائج في مجملها إلى وجود نمطين للتكيف للصراع، أحدهما يظهر عندما تتضمن المهمة صراعًا في مرحلة معالجة التنبيه، والآخر يظهر عندما تتضمن المهمة صراعًا في مرحلة معالجة الاستجابة.

**الكلمات المفتاحية:** الانتباه الانتقائي، والتكيف للصراع، ومرحلة معالجة التنبيه، ومرحلة معالجة الاستجابة.

## مقدمة:

أداء المهمة، أو بطء الاستجابة، أو انخفاض مستوى الدقة (Verbruggen, et al, 2005).

يُضاف إلى ما سبق، ما قد تتضمنه المهمة من عدم تأكد *uncertainty*، نتيجة إلى عدم تساوق العلاقات بين التنبهات والاستجابات، أو زيادة عدد بدائلها، أو نقص المعلومات وما يكتنف المهمة من غموض. ويترتب على هذا صعوبة التنبؤ بالتنبهات المحتملة، وعدم القدرة على تحديد ما ينبغي استبعاده من معلومات نتيجة للتنشيط التلقائي لكافة التمثيلات المعرفية الممكنة (Dassonville, et al, 1999; Paniagua, 2011).

ومع هذا، تكشف الخبرات الواقعية عن أن نسق معالجة المعلومات يتسم بدرجة كبيرة من المرونة، وقدرة على التكيف مع ما يفرضه أداء المهمة من متطلبات، وتتجسد هذه القدرة في تغيير استراتيجيات الأداء، وإصدار استجابات مغايرة لما تم تعلمه. وهو ما اصطُح عليه بالتكيف للصراع *conflict adaptation*. وتهدف الدراسة الراهنة إلى التحقق من تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبه، ومعالجة الاستجابة.

### مشكلة الدراسة:

يُميز، عادة، بين ثلاث مراحل لمعالجة المعلومات: الأولى، مرحلة ترميز التنبه أو معالجة التنبه؛ والثانية، مرحلة انتقاء الاستجابة أو معالجة الاستجابة؛ والثالثة، مرحلة تنفيذ الاستجابة (Hubbard, Gazzaley & Morsella, 2011). وتعرض كل مرحلة من هذه المراحل لشكل ما من أشكال الصراع. ويُدرس تأثير هذا الصراع باستخدام مهام الصراع *conflict task* (Appelbaum, et al, 2011).

ويظهر الصراع خلال مرحلة معالجة التنبه عندما يؤدي وجود معلومات إدراكية لا تتصل بأداء المهمة إلى تأثير سلبي في معالجة المعلومات المتصلة بأدائها. وتزداد شدة الصراع مع زيادة قوة المعلومات غير المتصلة بأداء المهمة. وتُعد مهمة إريكسن *Eriksen task* مثلاً لهذا الصراع. ويُطلب فيها من

يتميز نسق معالجة المعلومات الإنساني بقدرة كبيرة على التكيف، تتيح له مواجهة ما يطرأ على متطلبات أداء المهمة من تغيرات. ويتأتى له ذلك من خلال إجراء تعديلات توافقية على استراتيجيات الأداء، تشمل تحديد التنبهات المتصلة بأداء المهمة، والاستجابات الملائمة، والاحتفاظ بالمعلومات اللازمة لأدائها متاحة أمام مختلف عمليات معالجة المعلومات. ويؤدي هذا في مجمله إلى تحقيق سيطرة معرفية على عمليات المعالجة (Botvinick, et al. 2001).

ومع هذا، يصعب في كثير من الأحيان تحقيق سيطرة معرفية كاملة نتيجة لتأثير العديد من المتغيرات. يتمثل أهمها في تعرض نسق معالجة المعلومات لفيض من التنبهات تتجاوز سعته المحدودة. ولهذا لا يخضع الكثير منها للمعالجة، ويتلاشى تأثيرها أثناء معالجة تنبهات أخرى، مما يؤدي إلى آثار سلبية، خاصة إذا كانت هذه التنبهات تنطوي على معلومات ذات أهمية (Gronau, Cohen & Ben-Shkhar, 2009; Chajut, Schupak & Algom, 2009).

تؤثر أيضاً طبيعة التنبهات في مدى تحقيق السيطرة المعرفية على عمليات المعالجة. وتُصنف هذه التنبهات إلى تنبهات متصلة بأداء المهمة، وتنبهات غير متصلة بأدائها تُدرج ضمن المشتتات. وتمثل الصعوبة الحقيقية في أن كثيراً من التنبهات لا يتصل بأداء المهمة، وأن نسق معالجة المعلومات غير محصن ضد تأثيرات هذه التنبهات، ويصعب عليه في كثير من الأحيان تجاهلها (Hommel, 1994).

وتبلغ صعوبة تحقيق السيطرة المعرفية ذروتها، عندما تفرض متطلبات أداء المهمة ضرورة تجاهل تنبيه ما، أو كبح استجابة مهيمنة وتنفيذ استجابة بديلة، مما يعرض نسق معالجة المعلومات لحالة من الصراع بين اثنين أو أكثر من التمثيلات المعرفية المتنافسة (Stins, et al, 2007). وتمثل النتيجة المباشرة لهذا الصراع في تداخل عمليات المعالجة. ويظهر تأثير ذلك التداخل في صور شتى، مثل الفشل في



إلى حسم التعارض بين نتائج الدراسات السابقة، وتفسيراتها.

وبالنظر لما أشار إليه فيربروجن (Verbruggen, et al, 2006) وزملاؤه من أن التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة حظي بالقدر الأعظم من اهتمام الباحثين، فإن هذا يشير إلى صعوبة تعميم نتائج هذه الدراسات على مختلف مراحل المعالجة، خاصة في ضوء ما أشار إليه كورنبلوم وزملاؤه (Kornblum, et al, 1990) من اختلاف الأسباب المؤدية للصراع في كل مرحلة، واختلاف طبيعة المعالجات، وتأكيد ستينس (Stins, 2007) على أهمية إجراء دراسات، يتم فيها مقارنة الأداء في ظل مختلف مراحل الصراع باستخدام عينة واحدة من الأشخاص، تتعرض لمختلف المهام.

واستناداً لما سبق، يتركز الاهتمام في الدراسة الراهنة على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة التنبيه؟

٢- ما مدى تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة؟

٣- هل يختلف تأثير الصراع في كفاءة الأداء باختلاف مرحلة المعالجة التي يحدث فيها؟

#### أهمية الدراسة:

يحتل موضوع التكيف للصراع باهتمام كبير نظراً لما يكشف عنه من مرونة نسق معالجة المعلومات، وقدرته على التكيف مع التغيرات التي تفرضها البيئة على متطلبات أداء مختلف المهام، وتحقيق السيطرة المعرفية أثناء أدائها (Gratton, Coles & Donchin, 1992; Fischer, et al, 2010).

وتحقيق السيطرة المعرفية على قدر كبير من الأهمية، خاصة عندما يُفرض علينا التخلص من سلوكيات معادة واستبدالها بتنفيذ أخرى بديلة، وغير مألوفة لنا. ونظراً لما

المعرفية على مختلف مراحل معالجة المعلومات، ودراسة المتغيرات المؤثرة في ذلك.

ويُفترض في الدراسة الراهنة أن التكيف للصراع، كمظهر من مظاهر السيطرة المعرفية، يرجع إلى ما يتضمنه أداء المهمة من عدم تأكد، وأن مستوى التساوق يُعد عنصراً من العناصر التي ينطوي عليها مستوى عدم التأكد. وذلك لأن التنشيط التلقائي للتمثيلات المعرفية للتنبيهات والاستجابات، إما أن يتسق مع متطلبات أداء المهمة (ظرف التساوق)، ولهذا يتم تنفيذ الاستجابات الصحية باستخدام إجراءات بسيطة؛ وإما أنه لا يتسق مع متطلبات المهمة (ظرف عدم التساوق)، ويجب حينئذ استبعاد هذه التمثيلات، والبحث عن تمثيلات بديلة تتسق مع متطلبات أداء المهمة (Egner, et al, 2007). ويشير هذا ضمناً إلى أن ظرف التساوق يتضمن درجة من التأكد أكبر من تلك التي يتضمنها ظرف عدم التساوق. ففي ظرف التساوق لا يطرأ أي تغيير على طبيعة المهمة التي يؤديها الشخص، وتتسق العلاقات فيها بين التنبيهات والاستجابات مع توقعاته، مما يؤدي إلى درجة مرتفعة من التأكد، يترتب عليها توجيه آليات الانتباه الانتقائي نحو التنبيهات المتصلة بأداء المهمة، وتجاهل المشتتات، وانتقاء الاستجابة المهيمنة، التي تتسق مع توقعات الشخص.

لا يختلف الأمر كثيراً في ظل التعرض لتكرار ظهور نمط محدد من التنبيهات والاستجابات، إذ يشير هذا ضمناً إلى حدوث عمليات تعلم. ومن ثم، تكوين الشخص لتوقعات عن طبيعة أداء المهمة في ضوء ما تعلمه، مما يؤدي إلى خفض درجة عدم التأكد. وبالتالي، خفض تأثير التداخل.

ووفقاً لهذا التصور، يبدو أن درجة عدم التأكد تلعب دوراً مركزياً في التكيف للصراع. ويُفترض أن التحكم في مستويات عدم تأكد الأشخاص في ظل استخدام معالجات تجريبية، يتم فيها ضبط تأثير طريقة ترتيب التعرض للظروف التجريبية، وكيفية تكرار مختلف المحاولات، يمكن أن يؤدي

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

وعادة، تتم معالجة مستوى عدم التأكد تجريبيًا من خلال التحكم في عدد بدائل التنبيهات والاستجابات، التي ينطوي عليها أداء المهمة. ويُفترض أنه كلما زادت البدائل كلما زاد مستوى عدم التأكد. وتوجد علاقة خطية مباشرة بين زيادة عدد البدائل وزيادة الوقت المستغرق في إصدار الاستجابة (Jensen, 1998).

**٢- التساوق:** يشير التساوق إلى درجة اتساق العلاقات بين التنبيهات والاستجابات مع توقعات الأشخاص. ويؤدي تساق العلاقات في نسقٍ ما إلى سرعة التعلم، وسرعة إصدار الاستجابات، وانخفاض معدل وقوع الأشخاص في الأخطاء، وشعورهم بالرضا عند أدائهم لهذه المهام (Chua & Weeks, 1997, p. 382). وتُصنف التنبيهات والاستجابات إلى فئات، تتشابه من حيث المفهوم، أو البنية، أو الخصائص المدركة. وتُنتج هذه الفئات بقدر تشابهها درجات متباينة من التساوق. وتُصنف مهام التساوق في ضوء نمطين رئيسيين، الأول: تساق التنبيه – التنبيه stimulus-stimulus compatibility (مثل، مهمة إريكسن)؛ والثاني: تساق التنبيه – الاستجابة stimulus-response compatibility (مثل، مهمة سيمون) (Kornblum, et al, 1990).

**٣- التكيف للصراع:** يشير إلى مدى تباين تأثير تداخل المعلومات غير المتصلة بأداء المهمة مع معالجة المعلومات المتصلة بأدائها كنتيجة لترتيب التعرض للظروف التجريبية. حيث ينخفض الصراع في المحاولات التي تلي التعرض لظرف عدم التساوق بالمقارنة بالمحاولات التي تلي التعرض لظرف التساوق (Egner, et al, 2007).

**٤- مرحلة معالجة التنبيه:** تتضمن هذه المرحلة ترميز مختلف أبعاد التنبيه stimulus dimensions، وتخزينها، ثم تحديد الأبعاد المتصلة بأداء المهمة وغير المتصلة بأدائها. وإذا كانت أبعاد التنبيهات متداخلة، يتم إجراء مقارنات بين ترميزاتها، لإزالة أوجه الغموض المرتبطة بها، وانتقاء بعد

يتطلبه تحقيق السيطرة المعرفية من جهد، يستحيل الإبقاء على مستوى مرتفع من السيطرة المعرفية طوال الوقت. ولهذا، يحتاج الجهاز العصبي لمعرفة متى تكون السيطرة المعرفية واجبة، ومتى لا تكون كذلك (Matsumoto & Tanaka, 2004).

وترجع أهمية دراسة التكيف للصراع إلى كونه مظهرًا من مظاهر تحقيق السيطرة المعرفية، ينطوي على تركيز الانتباه على تنبيهات محددة في ظل وجود تمثيلات معرفية متنافسة. ويُعد تركيز الانتباه على هدف ما شرطًا جوهريًا يسبق إصدار أي سلوك هادف، سواء تمثل هذا السلوك في أداء فعل بسيط مثل الضغط على مفتاح محدد للاستجابة، أو أداء مهارة معقدة مثل القراءة أو حل المشكلات. وأي خلل يطرأ على آليات الانتباه يؤثر في مختلف العمليات المعرفية تأثيرًا سلبيًا. ولهذا، يسهم فهم العوامل المؤثرة فيه في فهم ما يعترى الأداء الإنساني من أوجه قصور (Heitz & Engle 2007; Gronau, et al, 2009; Yu, Dayan & Cohen, 2009).

وبالنسبة للأهمية التطبيقية للدراسة، أشار سترنبرج إلى أن أهمية دراسة الانتباه، بمختلف جوانبه، تتمثل في كل من: ١- مساعدة الشخص على مراقبة تفاعلاته مع البيئة، ومن ثم، تحديد مدى توافقه معها؛ ٢- الربط بين المعلومات المخزنة في الذاكرة وما يتعرض له الشخص من أحداث في الوقت الراهن، ومن ثم الاستفادة منها في زيادة كفاءة الأداء؛ ٣- التخطيط للمستقبل والسيطرة على ما يقوم به الشخص من أفعال (Sternberg, 2009, p. 125).

**تحديد المفاهيم:**

**١- عدم التأكد:** يشير إلى عجز الشخص عن التنبؤ الدقيق بشيء ما. وقد يرجع هذا إلى نقص المعلومات، أو غموضها، أو تضاربها. ويُعد عدم التأكد حالة منفرة، تحفز الشخص على البحث عن الاستراتيجيات التي تهدف لخفضها أو إدارتها بكفاءة (Borida, et al, 2004).

معالجة المعلومات وذلك من خلال الحفاظ على استقلالية العمليات المنفصلة لمعالجة المعلومات، ووقف التفاعلات السلبية فيما بينها. ووفقاً لهذا التصور، تزداد الحاجة إلى عمليات السيطرة مع زيادة مستويات الصراع.

ثانياً- مراقبة الصراع والسيطرة المعرفية:

يُنظر إلى فرض مراقبة الصراع على أنه المسلمة الرئيسة لهذه النظرية. وقد قدم بوتفينيك وزملاؤه العديد من الأدلة العصبية والتجريبية التي تؤيد هذا الفرض. ويُعتقد أن القشرة المخية الحزامية الأمامية Anterior Cingulate Cortex، التي تقع بالقرب من الجسم الثفني corpus callosum على السطح الأوسط للفص الجبهي frontal lobe تقوم بالدور الأكبر في عمليات مراقبة الصراع، ومن ثم السيطرة المعرفية على الأداء. ويؤيد هذا الفرض ما كشفت عنه نتائج الدراسات من دور هذه المنطقة في أداء مدى واسع من المهام المعرفية. وتنشط هذه المنطقة، بصفة خاصة، عند أداء مهام تتعرض فيها عمليات معالجة المعلومات لأي نوع من أنواع الصراع، أو عندما يضعف تحكم نسق السيطرة المعرفي في عمليات المعالجة. ويرتبط تنشيطها في هذه الحالة بمراقبة هذا الصراع، وبفرض مزيد من السيطرة على عمليات المعالجة. وعلى هذا الأساس، يعمل نسق السيطرة المعرفي على توجيه عمليات معالجة المعلومات بطريقة تزيد من تحكّمه في مسار المعالجات، وطبيعة نواتجها.

وتبدو حاجة نسق السيطرة المعرفية إلى فرض مزيد من السيطرة على عمليات المعالجة عندما تتضمن المهمة أيًا من المتطلبات الآتية: ١- تجاهل استجابة متعلمة، ومهيمنة، أو اعتاد الشخص على أدائها؛ ٢- أداء استجابات لم يتم اتقان تعلمها، أو جديدة تمامًا؛ ٣- التخطيط أو اتخاذ القرار؛ ٤- تصحيح الأخطاء المرتبطة بالأداء؛ ٥- إصدار أحكام على درجة كبيرة من الصعوبة.

ثالثاً- مراقبة الصراع وتنظيم السيطرة المعرفية:

التنبه الذي يتم الاستجابة له. ونتيجة لذلك، يزداد زمن الرجوع في ظل عدم تساوق أبعاد التنبهات (Kornblum, et al, 1990).

**٥- مرحلة معالجة الاستجابة:** تنطوي مرحلة معالجة الاستجابة على إجراء مقارنات بين بدائل الاستجابة المطروحة، ثم انتقاء الملائمة من بينها في ضوء ما تنص عليه تعليمات الأداء. وعندما تتداخل أبعاد التنبهات والاستجابات، يؤدي ظهور التنبه إلى التنشيط التلقائي للاستجابة المتساوقة. فإذا كانت الاستجابة الصحيحة هي نفسها الاستجابة الناشطة تلقائياً، فإنها تُنفذ حينئذ بطريقة تلقائية وسريعة. أما إذا كانت الاستجابة الناشطة تلقائياً ليست هي الاستجابة الصحيحة، يتم حينئذٍ إبعادها وانتقاء استجابة بديلة، ثم تنفيذها. وتستغرق عملية الإبعاد وقتاً إضافياً، مما يؤدي إلى زيادة زمن الرجوع (Kornblum, et al, 1990).

الإطار النظري:

نموذج مراقبة الصراع **The conflict monitoring model**

قدم هذا النموذج بوتفينيك وزملاؤه (Botvinick, et al, 2001). ويفترض هذا النموذج وجود نسق للسيطرة المعرفية يتركز دوره في اكتشاف الصراع ومراقبته، وتحديد مستويات السيطرة اللازمة على عمليات معالجة المعلومات. وفيما يأتي عرض للجوانب الأساسية لهذا النموذج:

أولاً- دور السيطرة المعرفية في منع الصراع:

يفرض تعرض نسق معالجة المعلومات لمهام تتطلب معالجات متوازية parallel processing ضرورة توزيع المصادر المتاحة على مختلف عمليات المعالجة. ويمكن أن تتم عمليات المعالجة بسهولة، إذا لم تتقاطع عمليات المعالجة. أما إذا تقاطعت عمليات المعالجة، فقد يحدث تداخل فيما بينها، يترتب عليه بطء الاستجابة، وارتفاع معدل الأخطاء. ويُفترض وجود نسق للسيطرة المعرفية cognitive control system، تتمثل وظيفته في منع الصراع أثناء مختلف مراحل

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

التعسفي بين استجابات وتنبيهات محددة؛ والثاني، هو المسار التلقائي automatic route وتتم فيه معالجة المعلومات غير المتصلة بالأداء. وعندما تكون الاستجابة المطلوبة هي النشطة تلقائياً في المسار التلقائي يتسم الأداء بالسرعة والدقة. وعلى العكس من ذلك، إذا لم تكن الاستجابة المطلوبة هي النشطة تلقائياً يتسم الأداء بالبطء نتيجة للوقت المستغرق في كبح هذه الاستجابة، وتزداد احتمالات الوقوع في الأخطاء (Kornblum, et al, 1990).

شككت نتائج بعض الدراسات السابقة في صحة هذا التفسير. وبصفة خاصة، دراسة جراتون وزملائه (Gratton, et al, 1992). وتضمنت هذه الدراسة استخدام مهمة إريكسن، لدراسة تأثير التفاعل بين مستوى التساوق وترتيب التعرض للظروف التجريبية. وقد كشفت نتائجها عن تأثير دال للتفاعل بين هذين المتغيرين، حيث اختلف تأثير التساوق باختلاف ترتيب التعرض للظروف التجريبية. وتبين هذا من زيادة زمن الرجوع بالنسبة للمحاولات المتساوقة التي يسبقها التعرض لمحاولات غير متساوقة، وذلك إذا ما قورنت بزمن الرجوع بالنسبة للمحاولات المتساوقة التي يسبقها التعرض لمحاولات متساوقة. وبالمثل، كان زمن الرجوع بالنسبة للمحاولات غير المتساوقة المسبوقة بمحاولات غير متساوقة أسرع من تلك المسبوقة بمحاولات متساوقة. ومنذ هذا الحين، بات مثل هذا النمط من النتائج يُعرف بتأثير جراتون.

تكررت هذه النتائج في دراسات أخرى، وباستخدام مختلف مهام الصراع، مثل، مهمة ستروب (Kunde, 2003; Kerns, et al, 2004; Kunde & Wühr, 2006) ومهمة إريكسن (Gratton, et al, 1992; Botvinick, et al, 1999; Ullsperger, Bylsma & Botvinick, 2005) ومهمة سيمون (Akçay & Hazeltine, 2007; Stürmer, et al, 2002).

يعمل نسق مراقبة الصراع على التأثير في المراكز المستولة عن السيطرة المعرفية، مما يجعلها تتدخل بصورة أكبر في عمليات المعالجة عند ظهور الصراع. ونتيجة لهذا يقوم نسق معالجة المعلومات بإجراء سلسلة من التعديلات التوافقية في الاستراتيجية المتبعة في أداء المهمة، تتمثل في مزيد من تركيز الانتباه، وتوجه أكثر حذرًا وحيطة، وبذل جهد أكبر. وعلى هذا الأساس، يُفترض وجود حلقة تغذية راجعة feedback loop تربط بين آليات مراقبة الصراع والسيطرة المعرفية. وتتمثل أهمية هذا الافتراض في إمكان التنبؤ بجوانب السلوك المستقبلي، ومقدار التداخل أثناء أداء مهام الصراع استناداً إلى مستوى تنشيط القشرة المخية الحزامية.

#### الدراسات السابقة:

يُنظر إلى تأثير التساوق، عند التعرض لمهام الصراع، على أنه بمثابة فشل في السيطرة المعرفية على عمليات معالجة المعلومات، نتيجة لعدم القدرة على تركيز الانتباه على المعلومات المتصلة بأداء المهمة، وتجاهل غير المتصلة بأدائها. ويُستنتج تأثير التساوق من خلال المقارنة بين أداء الأشخاص في ظل التعرض لمحاولات تجريبية تتسق فيها العلاقة بين التنبيهات والاستجابات مع توقعاتهم ( ظرف التساوق )، ومحاولات تجريبية لا تتسق فيها العلاقة بين التنبيهات والاستجابات مع توقعاتهم ( ظرف عدم التساوق ). وقد كشفت نتائج الدراسات السابقة عن تأثير إيجابي للتساوق في كفاءة الأداء بالنسبة لمختلف مهام الصراع، مهمة إريكسن (Eriksen & Eriksen, 1974; Cohen, Servan-Schreiber & McClelland, 1992) ومهمة سيمون (Simon & Small, 1967; Zorzi & Umiltà, 1995). وفُسرَت هذه النتائج في ضوء نماذج المسار المزدوج dual-route models، التي تقوم على فرض مؤداه، وجود مسارين لمعالجة المعلومات: الأول، هو المسار المضبوط controlled rout، ويختص بمعالجة المعلومات المتصلة بأداء المهمة. وتتسم المعالجات في هذا المسار بالبطء النسبي نتيجة للربط

ويتمثل في تكرار ظهور نمط محدد من أبعاد التنبهات والاستجابات، مثلما يحدث عندما يتعرض الشخص في الظرف التجريبي الأول لكلمة أحمر مكتوبة باللون الأحمر، ويتعرض في الظرف التجريبي الثاني، أيضاً، لكلمة أحمر مكتوبة باللون الأحمر. وتزداد سرعة زمن الرجوع في هذه الحالة؛ والشكل الثاني، التبدل الكامل، ويتم فيه عدم تكرار كل من أبعاد التنبهات والاستجابات، مثلما يحدث عندما يتعرض الشخص في الظرف التجريبي الأول لكلمة أحمر مكتوبة باللون الأحمر. وعلى العكس من ذلك، يتعرض في الظرف التجريبي الثاني، لكلمة أخضر مكتوبة باللون الأخضر. ويتسم الأداء في هذه الحالة بالسرعة نسبياً؛ الشكل الثالث، التكرار الجزئي، ويتضمن تكرار أي من التنبهات أو الاستجابات، مثلما يحدث عندما يتعرض الشخص في الظرف التجريبي الأول لكلمة أحمر مكتوبة باللون الأحمر، ويتعرض في الظرف التجريبي الثاني، لكلمة أحمر مكتوبة باللون الأخضر. ويزداد زمن الرجوع في هذه الحالة.

جاءت نتائج دراسة ماير وزملائه (Mayr, et al, 2003) مؤيدة لهذا الفرض، فعندما قاموا باستبعاد تأثير التكرار خلال تحليل البيانات، تبين لهم عدم وجود تأثير للتكيف للصرع. ولم يظهر تأثير التكيف للصرع إلا في حالة التكرار الكامل لنمط محدد من العلاقات بين التنبهات والاستجابات، مما دفعهم لرفض فرض مراقبة الصراع، وبدلاً من ذلك اقترحوا فرض التلازم binding أو الأسبقية priming. ومؤداه حدوث عملية ربط مؤقتة في الذاكرة بين تنبيهات واستجابات محددة نتيجة لتكرار ظهورهما معاً عبر مختلف المحاولات التجريبية. مما يزيد من سرعة زمن الرجوع في حالة التكرار الكامل لهما.

أيدت نتائج دراسة نيوفينهويس وزملائه (Nieuwenhuis, et al, 2006) فرض الأسبقية في تفسير التكيف للصرع. ولم يجدوا دليلاً على أن الأداء على مهمة إريكسن، وما يتعرض

فرضت هذه النتائج ضرورة إعادة النظر في فرض المسار المزدوج. فوفقاً لهذا الفرض، يتسم الأداء بالسرعة والدقة في ظل التساوق نتيجة لاتساق الاستجابة الناشطة تلقائياً مع الاستجابة المطلوبة لأداء المهمة. ومن ثم، يُفترض عدم تأثر أداء هذه الاستجابة باختلاف ترتيب التعرض للظروف التجريبية. وتمثل أول التفسيرات المقترحة في نموذج مراقبة الصراع، الذي قدمه بوتفينيك وزملاؤه (Botvinick, et al, 2001). ويفترض هذا النموذج وجود نسق عصبي لمراقبة الصراع، ينشط في حالة التعرض لأداء مهام تنطوي على درجة محددة من الصراع. ويعمل هذا النسق على فرض مزيد من السيطرة المعرفية على عمليات معالجة المعلومات، والتكيف للصرع، مما يؤدي إلى التغلب على التأثيرات السلبية للصرع.

حصل بوتفينيك (Botvinick, 2007) على نتائج تشير إلى وجود أدلة عصبية تؤيد فرض مراقبة الصراع. وتبين له هذا عند استخدامه لمهمة إريكسن لدراسة التكيف للصرع، كما يتمثل في تأثير جراتون. وتضمنت التجربة تعريض الأشخاص لمحاولات تجريبية متساوقة، وأخرى غير متساوقة. وصاحب هذا تصوير نشاط مختلف مناطق القشرة المخية. كشفت النتائج عن نشاط مميز في المنطقة الحزامية الأمامية من القشرة المخية في ظل التعرض لظرف عدم التساوق. ولذلك، أخذت هذه النتائج كدليل على قيام هذه المنطقة باكتشاف الصراع ومراقبته.

لم يلق هذا التفسير القبول من جانب بعض الباحثين، فقد رأى ماير وزملاؤه (Mayr, Awh & Laurey, 2003) أن نتائج جراتون وزملائه (Gratton et al, 1992)، والنتائج التي أقام عليها بوتفينيك وزملاؤه (Botvinick, 2001) نموذجهم النظري، لا تعكس التكيف للصرع، بل تعكس تأثير تكرار نمط محدد من العلاقات بين التنبهات والاستجابات عبر مختلف المحاولات التجريبية. وأشاروا إلى أن التكرار يظهر في شكل من ثلاثة أشكال: الشكل الأول، التكرار الكامل،



هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

الأشخاص في الأولى لمهمة إريكسن التقليدية، التي تتضمن بدلين فقط للاستجابة. وتم في التجربة الثانية التحكم في تأثير تكرار نمط محدد من المحاولات التجريبية عن طريق استخدام نسخة مشابهة لمهمة إريكسن، تم فيها زيادة عدد بدائل التنبيهات والاستجابات. وتم أيضًا استبعاد البيانات الخاصة بالمحاولات المتكررة من تحليل النتائج. وعلى الرغم من هذا، كشفت النتائج عن تأثير واضح للتكيف للصراع، وتبين هذا من انخفاض معدل الأخطاء وزيادة سرعة الأداء بالنسبة للمحاولات التجريبية التي تلي التعرض لظرف عدم التساوق.

قام أكاي وهازلتين (Akçay & Hazeltine, 2011) بعزل تأثير التكرار عن طريق زيادة عدد بدائل التنبيهات والاستجابات، واستخدام نمطين مختلفين من التنبيهات المتصلة بالأداء، الأول، موقع التنبيه (كما في مهمة سيمون)؛ والثاني، المشتتات المجاورة (كما في مهمة فلانكر). كشفت النتائج عن وجود مؤشرات على التكيف للصراع بعد عزل تأثير تكرار المحاولات التجريبية، مما يدعم فرض مراقبة الصراع.

ونظرًا لما شاب نتائج الدراسات السابقة من تعارض، اتجه بعض الباحثين لحسم هذا التعارض من خلال دراسة تأثير بعض المتغيرات في التكيف للصراع. ولهذا، استخدم نوتيبيرت وزملاؤه (Notebaert, et al, 2006) مهمة ستروب لدراسة التكيف للصراع في ظل التحكم في الزمن الفاصل بين كل محاولة والتي تليها (٢٠٠ م ث أو ٥٠ م ث). وقد كشفت النتائج عن حدوث تكيف للصراع في ظل الفاصل الزمني الطويل (٢٠٠ م ث). وهذا أمر متوقع باعتبار أن الفاصل الزمني الطويل يسمح بإجراء معالجات متعمقة للمعلومات، تسهم في تحقيق السيطرة المعرفية على الأداء من خلال التكيف للصراع. ووفقًا لهذا، نظر هؤلاء الباحثون إلى ظهور نمط مشابه للتكيف للصراع في ظل التعرض للفاصل الزمني القصير (٥٠ م ث) على أنه لا يتسق مع

له من تباين يرجع إلى التكيف للصراع، وما يرتبط به من عمليات سيطرة معرفية عليا. وأشاروا إلى أن مهمة إريكسن ليست الأنسب لدراسة التكيف للصراع وفقًا لما يفترضه نموذج مراقبة الصراع. وذلك، على الرغم من أن صور الأشعة المخية تقدم أدلة قوية على فرض التكيف للصراع. وأشاروا إلى ضرورة تفسير السبب في التعارض بين المؤشرات السلوكية والأدلة العصبية.

اتسقت، أيضًا، نتائج دراسة ديفلار وستيفينز (Davelaar & Stevens, 2009) مع نتائج الدراساتين السابقتين. فقد تبين لهما أن التكيف للصراع، المتمثل في انخفاض تأثير مستوى التساوق بعد التعرض لظرف عدم التساوق، ينتج عن تأثير التكرار الكامل لنمط محدد من العلاقات بين التنبيهات والاستجابات. ولهذا، أبدأ رفضهما لفرض مراقبة الصراع، وأشاروا إلى أنه من الصعب التمسك بهذا النموذج. وأن فرض الأسبقية والتلازم أكثر ملاءمة لتفسير التكيف للصراع.

زادت نتائج هذه الدراسات من وتيرة الجدل بين الباحثين، مما دفع بعضهم لاختبار فرض الأسبقية الذي قدمه ماير وزملاؤه (Mayr, et al, 2003). وكانت دراسة كيرنز وزملائه (Kerns et al, 2004) أول الدراسات في هذا الصدد. تضمنت هذه الدراسة استخدام نسخة مشابهة لمهمة إريكسن، تقوم على تعريض الأشخاص لثلاثة ألوان وثلاث كلمات. وذلك بهدف عزل تأثير تكرار أنماط محددة من العلاقات بين التنبيهات والاستجابات. كشفت النتائج عن انخفاض تأثير التساوق نتيجة لاختلاف ترتيب التعرض للظروف التجريبية، حتى بعد استبعاد تأثير التكرار من تحليل البيانات. ولهذا، دعمت نتائج هذه الدراسة فرض التكيف للصراع.

تكرر مثل هذا النمط من النتائج في دراسات أخرى، وعلى سبيل المثال، تضمنت دراسة بلسبرجر وزملائه (Ullsperger, et al, 2005) إجراء تجربتين. تعرض

لحدوث التكيف للصراع. وتبين لهما، وجود تأثيرات متباينة لكل من صراع التنبيه وصراع الاستجابة في السلوك: فعلى الرغم من كون صراع الاستجابة منبئًا قويًا بوقت الاستجابة، إلا أن صراع التنبيه منبئ أفضل بالتكيف للصراع. وكشفت نتائج دراسة أجراها فيربوجن وزملاؤه (Verbruggen, et al, 2006)، عن حدوث التكيف للصراع فقط بعد المحاولات التي تضمنت صراعًا بين أبعاد التنبيهات المتصلة بأداء المهمة وغير المتصلة بأدائها، مما يعني أن صراع التنبيه يكفي لاستثارة التكيف للصراع.

انتقد بعض الباحثين قصر دراسة التكيف للصراع داخل كل مهمة على حدة. وبدلاً من ذلك، اهتموا بدراسة التكيف للصراع عبر مختلف المهام. ويتضمن التصميم التجريبي لمثل هذه الدراسات استخدامًا أكثر من نمط من أنماط الصراع، ودراسة ما إذا كان التعرض لنمط ما يستثير التكيف للصراع عند التعرض لنمط آخر أم لا. وعلى سبيل المثال، تضمنت دراسة إجنر وزملائه (Egner, et al, 2007)، الجمع بين أنماط مختلفة من الصراع داخل مهمة واحدة. وكشفت النتائج عن أن نمط الصراع المشابه لمهمة سيمون يؤدي إلى التكيف للصراع فقط بالنسبة للمهام المماثلة، وكذلك الأمر لنمط الصراع المشابه لمهمة ستروب.

#### تعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

يتبين من عرض الدراسات السابقة أن التعارض بين نتائجها هو السمة الغالبة. ففي الوقت الذي تشير فيه نتائج بعض الدراسات إلى حدوث تكيف للصراع (Gratton et al, 2001; Botvinick, et al, 1992; al, 1992)، تنفي دراسات أخرى ذلك تمامًا (Mayr, et al, 2003; Nieuwenhuis, et al, 2006).

ولحسم هذا التعارض اتجه الباحثون لدراسة تأثير المتغيرات المتصلة بطبيعة مهام الصراع، وظروف أدائها، مثل: زيادة عدد بدائل التنبيهات والاستجابات (Ullsperger, et al, 2005)، واستخدام أنماط مختلفة من الصراع (Akçay&

فرض التكيف للصراع، فهذه المدة القصيرة لا تسمح بتدخل عمليات السيطرة المعرفية العليا. وفسرت هذه النتائج على أساس وجود مصدرين يكمنان وراء التكيف للصراع: الأول قائم على معالجات معرفية عليا، ويمكن تفسيره في ضوء فرض مراقبة الصراع؛ والثاني، قائم على عمليات تصاعدية bottom-up، تنتج عن تكرار التنبيهات والاستجابات، ويمكن تفسيره في ضوء فرض الأسبقية.

حاول بوج (Bugg, 2008) تفسير السبب وراء تأثير عدد التنبيهات والاستجابات في التكيف للصراع. وافترض أن هذا يرجع إلى التأثير السلبي لآلية شبيهة بالأسبقية a negative-priming-like mechanism، وليس إلى التكرار. ووفقًا لهذا الفرض، عندما يتم التعرض لنمط محدد من العلاقات بين التنبيهات والاستجابات، فإن التعرض لنمط مغاير في المحاولات التالية يفرض ضرورة كبح التأثير الممتد للنمط السابق حتى يمكن انتقاء الاستجابة الصحيحة في المحاولة الراهنة. وللتحقق من هذا الفرض أجرى تجربتين، كشفت نتائج التجربة الأولى عن أن التأثير السلبي للأسبقية يؤدي إلى بطء زمن الرجوع، وذلك على الرغم من عدم تكرار نمط محدد من العلاقات بين التنبيهات والاستجابات. وتركز اهتمام الباحث في التجربة الثانية على التحكم في التأثير السلبي للأسبقية. وذلك، من خلال زيادة عدد البدائل المحتملة من اثنين إلى أربعة. وبالفعل، اتسقت نتائج هذه التجربة مع توقعات الباحث، وكشفت عن تأثير للتكيف للصراع في ظل عزل تأثير كل من تكرار المحاولات التجريبية، والتأثير السلبي للأسبقية. واستخلص من نتائج دراسته تلك أن التكيف للصراع ينتج عن التفاعل بين كل من التكرار، والتأثير السلبي للأسبقية، ومراقبة الصراع.

تركز الاهتمام في فئة أخرى من الدراسات على مدى تأثير التكيف للصراع بطبيعة ما تتضمنه المهمة من صراع. وافترض نوتبيرت وفيرجيتس (Notebaert& Verguts, 2006)، في هذا السياق، أن صراع التنبيه شرط أساسي

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

باستخدام أنسب الأساليب، ورصد التغيرات التي تطرأ على سلوك الأشخاص بدقة بالغة.

وقد تضمنت هذه الدراسة إجراء تجربتين للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني. وبالنسبة للسؤال الثالث، يُجاب عنه من خلال المقارنة بين كفاءة أداء الأشخاص في التجربتين الأولى والثانية.

#### الطريقة العامة لإجراء التجارب:

تمثلت المحاور الأساسية لتجارب الدراسة فيما يأتي:

#### الأجهزة والأدوات:

يدخل في إجراء الدراسة الراهنة حاسب آلي بملحقاته الأساسية، محمل عليه الإصدار الثاني من برنامج المحرب الحصيف E-Prime لإعداد التجارب المعملية\*.

#### المعالجة التجريبية للمتغيرات:

تضمنت الدراسة الراهنة متغيرين مستقلين خضعا للمعالجة التجريبية على النحو الآتي:

**المتغير المستقل الأول - مستوى التساوق:** يشير تعريف التساوق إلى مدى اتساق العلاقات بين التنبيهات والاستجابات مع توقعات الأشخاص (Kornblum, et al, 1990). ووفقاً لهذا التعريف، خضع مستوى التساوق للمعالجة التجريبية من خلال التحكم في العلاقة بين التنبيهات والاستجابات المتضمنة في كل محاولة تجريبية. ونتج عن هذه المعالجة طرفين تجريبيين، هما:

١- ظرف التساوق: وتتسق فيه العلاقة بين التنبيهات والاستجابات مع توقعات الأشخاص (مثل ضغط الشخص على مفتاح الاستجابة الأيمن عند ظهور تنبيه في الجهة اليمنى في مهمة سيمون).

٢- ظرف عدم التساوق: ولا تتسق فيه العلاقة بين التنبيهات والاستجابات مع توقعات الأشخاص (مثل

(Hazeltine, 2011)، والتحكم في زمن معالجة المعلومات من خلال التحكم في الفواصل الزمنية بين التنبيهات المتعاقبة (Notebaert, et al, 2006)، ودراسة احتمالات التكيف للصراع عبر مهام مختلفة (Egner, et al, 2007).

تركز الاهتمام في كثير من الدراسات السابقة على نمط أو آخر من أنماط الصراع. ويوحى هذا بأن التعارض في نتائجها قد يرجع لاختلاف أسباب الصراع خلال كل مرحلة من مراحل المعالجة واختلاف مظاهره. ويؤكد هذا على ضرورة المقارنة بين مختلف أنماط الصراع، باستخدام عينات مرتبطة، للتحقق من صحة هذا الفرض.

ويكشف فحص الإجراءات المستخدمة في بعض من الدراسات السابقة عن تأثير ضمني لمستوى عدم التأكد. ويُلاحظ ذلك في الدراسات التي سعت لعزل تأثير تكرار ظهور نمط محدد من التنبيهات والاستجابات عن طريق زيادة عدد بدائل التنبيهات والاستجابات (مثل، (Ullsperger, et al, 2005)، أو التي تحكمت في عمق معالجة المعلومات عن طريق زيادة وقت الفواصل الزمنية بين المحاولات التجريبية (مثل، Notebaert, et al, 2006). وفي كلتا الحالتين، وعلى الرغم من عدم الإشارة بشكل مباشر لمستوى عدم التأكد، إلا أن له تأثيراً واضحاً في الأداء، فعند زيادة البدائل المحتملة تزداد حالة عدم التأكد، وعندما ينخفض وقت الفاصل الزمني بين كل محاولة والتي تليها تنخفض درجة التأكد من الاستجابة الصحيحة. وذلك، اتساقاً مع تعريف عدم التأكد الذي سبقت الإشارة إليه.

وتأتي الدراسة الراهنة استكمالاً لهذا التوجه، وتسعى للتحقق من تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع.

#### المنهج والإجراءات:

تقوم الدراسة الراهنة على استخدام المنهج التجريبي. وذلك، في ظل التقيد بمقوماته الأساسية، وما يقتضيه ذلك من تحكم دقيق في المتغيرات المستقلة، وما تشتمل عليه من ظروف تجريبية، والضبط التجريبي لكافة المتغيرات الدخيلة

\* نسخة البرنامج مهداة إلى الباحث من الأستاذ الفاضل الدكتور/ عبد الحلیم محمود السيد، رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

(Gratton et al, 1992). ومن ثم، سيتم قياس التكيف للصراع، في الدراسة الراهنة، من خلال التغيرات في مستوى كفاءة الأداء عبر مختلف الظروف التجريبية. وقيست كفاءة الأداء في ضوء مؤشرين، هما: دقة الاستجابة، وكمونها.

#### الإجراءات:

تبدأ المحاولة التجريبية الأولى بظهور علامة + في منتصف شاشة العرض، ويستمر ظهورها لمدة ١٠٠٠ م ث، يلي ذلك ظهور التنبيه، ويستمر ظهوره إلى أن يضغط الشخص على أي من مفتاحي الاستجابة، وهما حرفي " M " و " N " على لوحة المفاتيح المعيارية. ونصت تعليمات الأداء على استخدام الشخص للبد السائدة في تنفيذ الاستجابة المنتقاة. وفي أثناء ذلك تُسجل دقة كل استجابة وسرعتها تلقائياً بواسطة الحاسب الآلي. وتستمر التنبيهات في الصدور في بقية المحاولات التجريبية على نفس المنوال، إلى أن تنتهي المجموعة التجريبية. ويعقب انتهاء كل مجموعة فترة راحة قدرها دقيقتين. وبعد انتهاء فترة الراحة، تظهر كلمة استعد في منتصف الشاشة لمدة ٢٠٠٠ م ث، يليها بدء المحاولات التجريبية الخاصة بالمجموعة التجريبية الجديدة.

وفيما يأتي عرض لتجربتي الدراسة:

#### التجربة الأولى

##### تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة

##### معالجة التنبيه

تهدف هذه التجربة لدراسة تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة التنبيه. ولتحقيق هذا الهدف تم تعريض الأشخاص لأداء مهمة إريكسن، في ظل عدد من المعالجات التجريبية، يُفترض أنها تؤثر في التكيف للصراع أثناء أداء هذه المهمة.

ويُشار، في هذا السياق، إلى أن مهام الصراع تُصنف وفقاً لمرحلة معالجة المعلومات التي يحدث فيها التداخل. ويُنظر إلى مهام ستروب، والمهام المشابهة لها، مثل مهمة إريكسن، على أنها تتعرض للصراع أثناء مرحلة معالجة

ضغط الشخص على مفتاح الاستجابة الأيمن عند ظهور تنبيه في الجهة اليسرى في مهمة سيمون).

**المتغير المستقل الثاني - مستوى عدم التأكد:** يشير عدم التأكد إلى الغموض أو النقص في المعلومات المتعلقة بالاحتمالات الممكنة لمختلف النواتج (Paniagua, 2011). ووفقاً لهذا التعريف تمت معالجة مستوى التأكد تجريبياً في ضوء التفاعل بين بعدين، **الأول:** ترتيب التعرض للمحاولات التجريبية، والذي قد يكون ترتيباً تسلسلياً (صدور نفس التنبيه في عدد من المحاولات التجريبية المتتالية) أو ترتيباً عشوائياً (اختلاف التنبيهات عبر المحاولات التجريبية)؛ **والبعد الثاني** مستوى التساوق، فإما أن تكون التنبيهات متساوقة أو غير متساوقة. ونتج عن هذه المعالجة ثلاثة ظروف تجريبية:

١- مستوى عدم تأكد منخفض: يتعرض فيه الأشخاص للمحاولات التجريبية وفقاً لترتيب تسلسلي، سواء كانت هذه المحاولات متساوقة، أو غير متساوقة. ولا يُجمع فيه بين محاولات متساوقة وغير متساوقة.

٢- مستوى عدم تأكد متوسط: يتعرض فيه الأشخاص للمحاولات التجريبية وفقاً لترتيب عشوائي، سواء كانت هذه المحاولات متساوقة، أو غير متساوقة. ولا يتم فيه الجمع بين محاولات متساوقة وغير متساوقة.

٣- مستوى عدم تأكد مرتفع: يتعرض فيه الأشخاص للمحاولات التجريبية وفقاً لترتيب عشوائي، ويُجمع فيه بين المحاولات المتساوقة والمحاولات غير المتساوقة.

##### المتغير التابع: التكيف للصراع: يُقاس التكيف للصراع

من خلال رصد التغيرات التي تطرأ على كفاءة الأداء بوصفه نتيجة لترتيب التعرض لظرفي التساوق وعدم التساوق. ويُفترض في هذه الحالة أن التعرض لمحاولات تجريبية غير متساوقة قبل التعرض لمحاولات تجريبية متساوقة يؤدي إلى خفض تأثير التساوق. وبمعنى آخر انخفاض الفروق في كفاءة الأداء بين ظرف التساوق وعدم التساوق، أو انتفاؤها



الجدول رقم (١)

نتائج حساب تحليل التباين

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مصدر التباين
٠,٠٠٠١	٢٢,٨٧٩	٤٥٤٨١١,٠٧٢	١	٤٥٤٨١١,٠٧٢	السرعة	مستوى التساوق
٠,٢٦٧	١,٢٣٨	٠,٠٤٠	١	٠,٠٤٠	الدقة	
٠,٠٠٠١	١٣,٩٧٦	٢٧٧٨٢٥,٤٨٤	٢	٥٥٥٦٥٠,٩٦٩	السرعة	مستوى عدم التأكد
٠,٦٦	٠,٤١١	٠,٠١٣	٢	٠,٠٢٦	الدقة	
٠,٥١٤	٠,٦٦٦	١٣٢٤٢,٦٧٣	٢	٢٦٤٨٥,٣٤٧	السرعة	التفاعل
٠,٨٦٢	٠,١٤٨	٠,٠٠٥	٢	٠,٠٠٩	الدقة	
		١٩٨٧٨,٨٠٣	٣٥٤	٧٠٣٧٠٩٦,٢٣٧	السرعة	الخطأ
		٠,٠٣٢	٣٥٤	١١,٣٥٣	الدقة	
		١٩٨٧٨,٨٠٣	٣٦٠	١,١٥٩٨	السرعة	التباين الكلي
		٠,٠٣٢	٣٦٠	٣٣٧,٠١٣	الدقة	

وللكشف عن طبيعة تأثير مستوى التساوق في كفاءة الاستجابة، تم حساب متوسط سرعة الاستجابة ودقتها في ظل ظرفي التساوق وعدم التساوق. وذلك، كما هو مبين في الجدول (٢) الآتي:

الجدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتأثير مستوى التساوق في كفاءة الاستجابة (ن = ٣٠).

انحراف معياري	متوسط	المتغير التابع	الإحصاءات / مستوى التساوق
١٣٣ م ث	٥١٢ م ث	السرعة	تساوق
٠,١٥	٠,٩٦	الدقة	
١٢٧ م ث	٥٨٣ م ث	السرعة	عدم تساوق
٠,١٧	٠,٩٤	الدقة	

وليكشف الجدول رقم (٢) السابق عن ارتفاع مستوى سرعة الاستجابة ودقتها في ظل ظرف التساوق ( زمن ٥١٢ م ث، ودقة ٠,٩٦)، وذلك بالمقارنة بظرف عدم التساوق ( زمن ٥٨٣ م ث، ودقة ٠,٩٤).

ثانياً: انتفاء التأثير الدال لمستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة، إذ كانت قيمة ف = ٠,٤١١، ومستوى دلالة ٠,٦٦. وعلى الرغم من ذلك، تبين وجود تأثير دال

لمستوى عدم التأكد في سرعة الاستجابة، فقد كانت قيمة ف = ١٣,٩٧٦ ومستوى دلالة فيما وراء ٠,٠٠٠١. وللكشف عن اتجاه الفروق بالنسبة لتأثير مستوى عدم التأكد في سرعة الاستجابة تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام معادلة LSD، كما هو مبين في الجدول (٣) الآتي:

وليكشف الجدول رقم (٢) السابق عن ارتفاع مستوى سرعة الاستجابة ودقتها في ظل ظرف التساوق ( زمن ٥١٢ م ث، ودقة ٠,٩٦)، وذلك بالمقارنة بظرف عدم التساوق ( زمن ٥٨٣ م ث، ودقة ٠,٩٤).

ثانياً: انتفاء التأثير الدال لمستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة، إذ كانت قيمة ف = ٠,٤١١، ومستوى دلالة ٠,٦٦. وعلى الرغم من ذلك، تبين وجود تأثير دال

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

### جدول رقم (٣)

قيم معامل "LSD" لدلالة الفروق في متوسط سرعة الاستجابة في ضوء مستوى عدم التأكد (ن = ٣٠).

الإحصاءات					مستوى عدم التأكد
مستوى الدلالة	متوسط الفروق	المقارنات	انحراف معياري	متوسط	
٠,٠٠١	٦٣	أ×ب	١٤٣ م ث	٤٩٥ م ث	عدم تأكد منخفض (أ)
٠,٠٠٠	٩٥	أ×ج	١٣١ م ث	٥٥٨ م ث	عدم تأكد متوسط (ب)
٠,٠٠٨	٣٢	ب×ج	١٥٩ م ث	٥٩٠ م ث	عدم تأكد مرتفع (ج)

ويعكف الجدول رقم (٣) السابق عن أن أعلى مستوى لسرعة الاستجابة كان في ظل عدم التأكد المنخفض (٤٩٥ م ث)، ثم عدم التأكد المتوسط (٥٥٨ م ث)، وأخيراً في ظل مستوى عدم التأكد المرتفع (٥٩٠ م ث). وعلى الرغم من دلالة الفروق بين ظريفي عدم التأكد المنخفض وعدم التأكد المتوسط، وكذلك دلالتها بين ظريفي عدم التأكد

المنخفض وعدم التأكد المرتفع، إلا أنها لم تكن دالة بين ظريفي عدم التأكد المتوسط والمرتفع. ولإعطاء صورة وافية عن نتائج هذه التجربة تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدقة الاستجابة في ظل مختلف مستويات عدم التأكد، كما هو مبين في الجدول رقم (٤) الآتي:

### الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتأثير مستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة (ن = ٣٠).

الإحصاءات		مستوى عدم التأكد
انحراف معياري	متوسط	
٠,١٨	٠,٩٤	عدم تأكد منخفض
٠,١٩	٠,٩٥	عدم تأكد متوسط
٠,١٥	٠,٩٦	عدم تأكد مرتفع

وكانت قيمة  $F = ٠,١٤٨$  بالنسبة لتأثير التفاعل بين هذين المتغيرين في دقة الاستجابة، وبمستوى دلالة  $٠,٠٨٦٢$ . وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكفاءة الاستجابة في ظل التفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد لمزيد من توضيح النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (٥) الآتي:

ويكشف الجدول رقم (٤) السابق عن زيادة مستوى دقة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد. ثالثاً: عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد في كفاءة الاستجابة، إذ كانت قيمة  $F = ٠,٦٦٦$  بالنسبة لتأثير التفاعل بين هذين المتغيرين في سرعة الاستجابة، وبمستوى دلالة  $٠,٥١٤$ .

### جدول رقم (٥)

متوسط سرعة الاستجابة ودقتها في ظل التفاعل بين مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد (ن = ٣٠)

الدقة		السرعة		المتغيرات	
انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	مستوى عدم التأكد	مستوى التساوق
٠,١٥	٠,٩٦	١٣٦ م ث	٤٧١ م ث	عدم تأكد منخفض	تساوق
٠,١٦	٠,٩٦	١١١ م ث	٥١٤ م ث	عدم تأكد متوسط	
٠,١٤	٠,٩٧	١٤١ م ث	٥٥٠ م ث	عدم تأكد مرتفع	

٠,٢١	٠,٩٣	١٤٧ م ث	٥١٨ م ث	عدم تأكد منخفض	عدم تساوق
٠,٢١	٠,٩٣	١٣٦ م ث	٦٠١ م ث	عدم تأكد متوسط	
٠,١٥	٠,٩٦	١٦٩ م ث	٦٢٩ م ث	عدم تأكد مرتفع	

تسعى هذه التجربة للتحقق من صحة الفرض الرئيس الآتي:  
" يؤثر مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة". ويتفرع عنه الفروض الآتية:

- ١- يؤثر مستوى التساوق في كفاءة الاستجابة خلال مرحلة معالجة الاستجابة.
- ٢- يؤثر مستوى عدم التأكد في كفاءة الاستجابة خلال مرحلة معالجة الاستجابة.
- ٣- يؤثر التفاعل بين مستوى عدم التأكد ومستوى التساوق في كفاءة الاستجابة خلال مرحلة معالجة الاستجابة.

#### العينة:

ضمت عينة الدراسة " ٣٠ " من طلاب قسمي علم النفس والتربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود. وتراوح أعمارهم بين ١٩,١٠ - ٢٣,٢ سنة، وبمتوسط عمري = ٢١,٣، وانحراف معياري = ١,٢٥. وهي نفس عينة الأشخاص الذين أُجريت عليهم التجربة الأولى.

#### التصميم التجريبي:

تضمن التصميم التجريبي، المستخدم في هذه التجربة، تعريض الأشخاص لأداء مهمة إريكسن في ظل تأثير متغيرين مستقلين، المتغير الأول: مستوى عدم التأكد ( ويتضمن ثلاثة مستويات: عدم تأكد منخفض، وعدم تأكد متوسط، وعدم تأكد مرتفع)؛ والمتغير الثاني: مستوى التساوق ( ويتضمن مستويين: التساوق، وعدم التساوق). ونتج عن هذه المعالجة تعرض الأشخاص لست مجموعات تجريبية، وذلك بواقع " ٦٠ " محاولة تجريبية لكل مجموعة. ويعني ذلك تعرض كل شخص لـ " ٣٦٠ " محاولة تجريبية. وإجمالي " ٨٦٤٠ " محاولة تجريبية بالنسبة لكامل عينة التجربة. وذلك بالإضافة إلى مجموعة تدريبية، مكونة من

ويكشف الجدول رقم (٥) السابق عن انخفاض سرعة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد، سواء أكان ذلك بالنسبة لظرف التساوق، أم لظرف عدم التساوق.

ويتبين أيضاً انخفاض متوسط دقة الاستجابة بالنسبة لكل من مستوى عدم التأكد المنخفض ومستوى عدم التأكد المتوسط، وذلك بالمقارنة بمستوى عدم التأكد المرتفع، سواء أكان ذلك بالنسبة لظرف التساوق، أم لظرف عدم التساوق.

#### التجربة الثانية

##### تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة

##### معالجة الاستجابة

تهدف هذه التجربة لدراسة تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة. ولتحقيق هذا الهدف تم تعريض الأشخاص لأداء مهمة سيمون، في ظل عدد من المعالجات التجريبية، يُفترض أنها تؤثر في التكيف للصراع أثناء أداء هذه المهمة.

ويُنظر إلى مهمة سيمون، والمهام المشابهة لها على أنها تتعرض للتداخل أثناء مرحلة معالجة الاستجابة. وتهدف مرحلة معالجة الاستجابة إلى انتقاء الاستجابة الصحيحة. ويتم ذلك من خلال معالجات تنطوي على إجراء مقارنات بين بدائل الاستجابة المحتملة، ثم انتقاء الملائمة من بينها، وذلك في ضوء تعليمات الأداء. وينشأ الصراع في حالة إذا كانت الاستجابة غير المتصلة بالأداء مهيمنة، ويصعب تجاهلها. ولهذا تنشط تلقائياً وتؤثر سلبياً في الاستجابة المتصلة بأداء المهمة (Kornblum, et al, 1990).

#### الفروض:



هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

الاستجابة (مثل: ظهور المربع في الجهة اليمنى، وظهور الدائرة في الجهة اليسرى)؛ والثاني، ظرف عدم التساوق: وتظهر فيه التنبيهات في مواقع مكانية لا تتطابق مع المواقع المكانية لمفاتيح الاستجابة (مثل: ظهور المربع في الجهة اليسرى، وظهور الدائرة في الجهة اليمنى).

#### النتائج:

تضمنت خطة المعالجة الإحصائية للبيانات، حساب تحليل التباين المتعدد للتحقق من تأثير كل من مستوى التساوق، ومستوى عدم التأكد والتفاعل فيما بينهما في كفاءة الاستجابة. ويكشف الجدول (٦) الآتي عن نتائج هذا الإجراء. وتمثل أهم هذه النتائج فيما يأتي:

أولاً: وجود تأثير دال لمستوى التساوق في سرعة الاستجابة، إذ كانت قيمة  $F = 9,838$  وبمستوى دلالة فيما وراء  $0,002$ . وكذلك وجود تأثير دال لمستوى التساوق في سرعة الاستجابة، إذ كانت قيمة  $F = 225,379$  وبمستوى دلالة فيما وراء  $0,0001$ .

"٦٠" محاولة تجريبية. وقد رُوعي ضبط التأثيرات الدخيلة لترتيب التعرض للظروف التجريبية باستخدام المربع اللاتيني.

#### المهمة:

تعرض الأشخاص في هذه التجربة لأداء مهمة سيمون. وعادة يتركز الاهتمام في هذه المهمة على دراسة تأثير تساوق أبعاد التنبيه غير المتصلة بالأداء في كفاءة الاستجابة. ويُطلب فيها من الأشخاص الضغط على مفتاح استجابة يقع في الجهة اليمنى، أو مفتاح استجابة يقع في الجهة اليسرى، وفقاً لكلمة (يمين أو يسار) يتلقاها الشخص في الأذن اليمنى أو اليسرى، تحدد مفتاح الاستجابة المطلوب الضغط عليه (Lu & Proctor, 1995). وتوجد أكثر من صورة لهذه المهمة. وتم في هذه التجربة استخدام إحدى الصور التي أشار إليها ليهل وزملاؤه (Lehle, 2011). ويُطلب فيها من الأشخاص الضغط على مفتاح الاستجابة الأيمن عند مشاهدة "مربع" والضغط على مفتاح الاستجابة الأيسر عند مشاهدة "دائرة". وذلك في ظل ظرفين تجريبيين: الأول، ظرف التساوق: وتظهر فيه التنبيهات في مواقع مكانية تتطابق مع المواقع المكانية لمفاتيح

#### الجدول رقم (٦)

##### نتائج حساب تحليل التباين

الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	مصدر التباين
٠,٠٠٢	٩,٨٣٨	١٤٨٣٠١,٢٤٨	١	١٤٨٣٠١,٢٤٨	السرعة	مستوى التساوق
٠,٠٠٠١	٢٢٥,٣٧٩	٧,٩٤٢	١	٧,٩٤٢	الدقة	
٠,٠٠٠١	٧٨,٣١٩	١١٨٠٦٥٤,١٥٨	٢	٢٣٦١٣٠٨,٣١٦	السرعة	مستوى عدم التأكد
٠,٠٠٠١	١٩٨,٠٦٩	٦,٩٧٩	٢	١٣,٩٥٩	الدقة	
٠,٠٠٢	٣,٩٦١	٥٩٧١٢,٦٥٩	٢	١١٩٤٢٥,٣١٧	السرعة	التفاعل
٠,٠٠٠١	٢٠٩,٢٤٧	٧,٣٧٣	٢	١٤,٧٤٧	الدقة	
		١٥٠٧٤,٩٢٨	٣٥٤	٥٣٣٦٥٢٤,٣٦٦	السرعة	الخطأ
		٠,٠٣٥	٣٥٤	١٢,٤٧٤	الدقة	
			٣٦٠	٩,٣٢٦٧	السرعة	التباين الكلي
			٣٦٠	٢٨١,٤٦١	الدقة	

وللكشف عن طبيعة تأثير مستوى التساوق في كفاءة الاستجابة تم حساب متوسط سرعة الاستجابة ودقتها في ظل ظريفي التساوق وعدم التساوق، كما هو مبين في الجدول (٧) الآتي، الذي يكشف عن ارتفاع مستوى سرعة

الجدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتأثير مستوى التساوق في كفاءة الاستجابة (ن = ٣٠).

مستوى التساوق	المتغير التابع	متوسط	انحراف معياري
تساوق	السرعة	٤٦٦ م ث	١٨٠ م ث
	الدقة	٠,٩٥	٠,١٨
عدم تساوق	السرعة	٥٠٧ م ث	١٦٣ م ث
	الدقة	٠,٦٥	٠,٤٤

ثانيًا: وجود تأثير دال لمستوى عدم التأكد في سرعة الاستجابة، إذ كانت قيمة  $F = 78,319$  وبمستوى دلالة فيما وراء  $0,0001$ . وللكشف عن اتجاه الفروق بالنسبة لتأثير مستوى التأكد في سرعة الاستجابة تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام معادلة LSD، كما هو مبين في الجدول رقم (٨) الآتي. ويتبين من هذا الجدول حدوث زيادة في

سرعة الاستجابة مع انخفاض مستوى عدم التأكد، إذ كان أعلى مستوى لسرعة الاستجابة في ظل عدم التأكد المنخفض (٣٨٧ م ث)، ثم عدم التأكد المتوسط (٤٨٧ م ث)، ثم عدم التأكد المرتفع (٥٨٥ م ث). وقد كانت الفروق في متوسط سرعة الاستجابة بين مختلف الظروف التجريبية دالة.

جدول رقم (٨)

قيم معامل "LSD" لدلالة الفروق في متوسط سرعة الاستجابة في ضوء مستوى عدم التأكد (ن = ٣٠).

الإحصاءات				متوسط	انحراف معياري	المقارنات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	مستوى عدم التأكد
عدم تأكد منخفض (أ)		٣٨٧ م ث	٨٧ م ث	أ×ب	١٠٠	٠,٠٠٠١			
عدم تأكد متوسط (ب)		٤٨٧ م ث	١٤٢ م ث	أ×ج	١٩٨	٠,٠٠٠١			
عدم تأكد مرتفع (ج)		٥٨٥ م ث	١٤٢ م ث	ب×ج	٩٨	٠,٠٠٠١			

وقد تبين، أيضاً، وجود تأثير دال لمستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة، إذ كانت قيمة  $F = 198,069$  وبمستوى دلالة فيما وراء  $0,0001$ . وللكشف عن اتجاه الفروق

بالنسبة لتأثير مستوى التأكد في دقة الاستجابة تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام معادلة LSD، كما هو مبين في الجدول رقم (٩) الآتي:

جدول رقم (٩)

قيم معامل "LSD" لدلالة الفروق في متوسط دقة الاستجابة في ضوء مستوى عدم التأكد (ن = ٣٠).

الإحصاءات				متوسط	انحراف معياري	المقارنات	متوسط الفروق	مستوى الدلالة	مستوى عدم التأكد
عدم تأكد منخفض (أ)		٠,٩٦	٠,١٨	أ×ب	٠,٤٤	٠,٠٠٠١			

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصرع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

عدم تأكد متوسط (ب)	٠,٥٢	٠,٤٨	أ×ج	٠,٠٤	٠,١٥٩
عدم تأكد مرتفع (ج)	٠,٩٢	٠,١٧	ب×ج	٠,٤٠	٠,٠٠٠١

لإلقاء الضوء على طبيعة النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (١٠) الآتي.

ويكشف الجدول رقم (١٠) الآتي عن انخفاض سرعة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد، سواء أكان ذلك بالنسبة لظرف التساوق، أم لظرف عدم التساوق.

ويكشف هذا الجدول، أيضاً، عن انخفاض دقة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد بالنسبة لظرف التساوق، أما بالنسبة لظرف عدم التساوق، فقد كان أعلى مستوى لدقة الاستجابة في ظل عدم التأكد المنخفض، وأقل مستوى لدقة الاستجابة كان في ظل عدم التأكد المتوسط.

ويكشف الجدول رقم (٩) السابق عن أن أعلى مستوى لدقة الاستجابة كان في ظل مستوى عدم التأكد المنخفض (٠,٩٦)، ثم مستوى عدم التأكد المرتفع (٠,٩٢)، وأخيراً، مستوى عدم التأكد المتوسط (٠,٥٢).

ثالثاً: وجود تأثير دال للتفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد في كل من سرعة الاستجابة (ف=٣,٩٦١، وبمستوى دلالة ٠,٠٠٢)، ودقتها (ف=٢٠٩,٢٤٧، وبمستوى دلالة ٠,٠٠٠١). وقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لسرعة الاستجابة في ظل التفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد

#### جدول رقم (١٠)

متوسط سرعة الاستجابة ودقتها في ظل التفاعل بين مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد (ن=٣٠)

المتغيرات		السرعة		الدقة	
مستوى التساوق	مستوى عدم التأكد	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
تساوق	عدم تأكد منخفض	٣٩١ م ث	٩٠ م ث	٠,٩٧	٠,١٨
	عدم تأكد متوسط	٤٤٧ م ث	١١٩ م ث	٠,٩٦	٠,١٦
	عدم تأكد مرتفع	٥٦١ م ث	١١٥ م ث	٠,٩٢	٠,١٦
عدم تساوق	عدم تأكد منخفض	٣٨٣ م ث	٨٥ م ث	٠,٩٥	٠,١٨
	عدم تأكد متوسط	٥٢٧ م ث	١٥٢ م ث	٠,١٠	٠,٢٣
	عدم تأكد مرتفع	٦١٠ م ث	١٥٥ م ث	٠,٩٢	٠,١٧

الأشخاص عبر التجريبتين السابقتين، باستخدام معادلة "ت" للعينات المرتبطة، بالنسبة لكل من سرعة الاستجابة (جدول رقم ١١)، ودقتها (جدول رقم ١٢). وذلك على النحو الآتي:

تركز الاهتمام في التجريبتين الأولى والثانية، على التحقق من صحة فرضي الدراسة الأولى والثاني. وللتحقق من صحة الفرض الثالث ومفاده: "يختلف تأثير الصرع في كفاءة الأداء باختلاف مرحلة المعالجة التي يحدث فيها"، تمت مقارنة أداء

#### جدول رقم (١١)

معادلة "ت" للفروق في متوسط سرعة الاستجابة (ن=٣٠)

المتغيرات	معالجة التنبيه		معالجة الاستجابة		مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
السرعة	٥٤٧ م ث	١٤٩ م ث	٤٨٦ م ث	١٤٨ م ث	٠,٠٠٠
قيمة "ت"	٧,٨٢٧				

يكشف الجدول (١١) السابق عن تأثير مرتفع الدلالة  
للمرحلة التي يحدث فيها الصراع في سرعة الاستجابة. وتشير  
النتائج إلى أن إصدار الاستجابة في ظل تعرض مرحلة  
معالجة الاستجابة للصراع أكثر سرعة منه في ظل تعرض  
مرحلة معالجة التنبيه للصراع.

#### جدول رقم (١٢)

معادلة "ت" للفروق في متوسط دقة الاستجابة (ن = ٣٠)

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	معالجة الاستجابة		معالجة التنبيه		المتغيرات
		انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	
٠,٠٠٠	٦,٩٢٦	٠,٣٦	٠,٨٠	٠,١٧	٠,٩٥	الدقة

التساوق؛ ٢- انخفاض مستوى دقة الاستجابة في ظرف  
عدم التساوق بالمقارنة مع ظرف التساوق.

تتسق نتائج التجربة الأولى، على هذا النحو، مع نتائج  
الدراسات السابقة، إذ تشير نتائج هذه الدراسات إلى وجود  
تأثير إيجابي للتساوق في كفاءة أداء مهمة إريكسن (مثل،  
Eriksen & Eriksen, 1974; Gratton, et al, 1988;  
Gratton, et al, 1992; Cohen, et al, 1992). ويُعزى  
انخفاض مستوى كفاءة الأداء في ظل عدم التساوق إلى  
عجز نسق معالجة المعلومات عن السيطرة المعرفية الكاملة  
على آليات الانتباه الانتقائي، المتمثلة في استبعاد المشتتات  
عن التأثير على عمليات المعالجة، وانتقاء التنبيهات المتصلة  
بالأداء وتركيز عمليات المعالجة عليها. ولا يرجع هذا العجز  
إلى عدم معرفة الشخص لموقع التنبيه، إذ تنص تعليمات  
الأداء على ضرورة تركيز الشخص على التنبيه المركزي  
وتجاهل التنبيهات المجاورة له. كما أنه لا يرجع إلى عدم  
فاعلية عمليات البحث البصري؛ لأن موقع التنبيه محدد  
سلفاً. وإذا وضعنا في اعتبارنا وجود فاصل بين التنبيه المركزي  
والتنبيهات المجاورة، فإن هذا يعني أن التداخل غير ناتج عن  
الخلط بين مواقع التنبيهات (White, Ratcliff & Starns, 2011).  
ليس هذا فحسب، بل يظهر تأثير التساوق حتى  
إذا كان كلٌّ من التنبيه المركزي والمشتتات، المغايرة له من  
الناحية الشكلية، يتطلبان إصدار استجابة واحدة  
(Verbruggen, et al, 2005).

يكشف الجدول (١٢) السابق عن تأثير مرتفع  
الدلالة للمرحلة التي يحدث فيها الصراع في دقة الاستجابة.  
وتشير النتائج إلى أن إصدار الاستجابة في ظل تعرض  
مرحلة معالجة التنبيه للصراع أكثر دقة منه في ظل تعرض  
مرحلة معالجة الاستجابة للصراع.

#### مناقشة النتائج:

نظرًا لأن الخط العام للدراسة الراهنة، ينطوي على دراسة  
تأثير عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة  
التنبيه والاستجابة، لن تتم مناقشة نتائج كل تجربة على  
حده. وبدلاً من ذلك، ستركز مناقشة النتائج على عدد من  
المحاور الأساسية، بما يسمح بتكوين رؤية شاملة عما  
أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وذلك على النحو الآتي:

#### تأثير مستوى التساوق

بالنسبة لتأثير مستوى التساوق في كفاءة أداء مهمة  
إريكسن، تشير نتائج التجربة الأولى، في مجملها، إلى وجود  
تأثير دال لمستوى التساوق في كفاءة الأداء خلال مرحلة  
معالجة التنبيه. وعلى الرغم من عدم دلالة الفروق في  
متوسط دقة الاستجابة، فيما بين ظرفي التساوق (٠,٩٦)  
وعدم التساوق (٠,٩٤)، إلا أن اتجاه الفروق يتسق مع  
نتائج الدراسة على وجه العموم. وتتمثل أهم ملامح تأثير  
مستوى التساوق في كل من: ١- انخفاض سرعة  
الاستجابة في ظرف عدم التساوق بالمقارنة مع ظرف

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

حالة التعرض لصراع في مرحلة معالجة الاستجابة، عندما تنشط استجابتان متزامنتان.

٣- تتغير قيمة التداخل عبر الزمن أثناء أداء مهمة إريكسن. ويتبين هذا من أن معظم الأخطاء التي يقع فيها الشخص، أثناء التعرض لظرف عدم التساوق، كانت بالنسبة للاستجابات الأكثر سرعة. مما يشير إلى أن تأثير عدم التساوق يظهر في بداية التعرض للمهمة، وهي المرحلة التي يكون فيها الانتباه البصري أكثر شمولية وتشتتًا، إلا أنه يصبح مركزًا وانتقائيًا بمجرد انحراجه في عمليات المعالجة. ولهذا يكون تأثير المشتتات المجاورة للتنبيه المركزي كبيرًا في المراحل الأولى لأداء المهمة، ويظهر هذا التأثير في صورة سرعة الاستجابة وانخفاض دقتها، إلا أنه سرعان ما يخفي تأثير هذه المشتتات بمجرد تركيز الانتباه، ويبدو هذا واضحًا من بطء الاستجابة وزيادة دقتها (White, et al, 2011).

واستنادًا لما سبق، يمكن فهم تأثير التساوق في كفاءة أداء مهمة إريكسن على النحو الآتي: يؤدي وجود مشتتات غير متساوقة مع التنبيه المركزي إلى تداخل في التمثيلات المعرفية للتنبيهات المتصلة بأداء المهمة وغير المتصلة بأدائها. ويترتب على ذلك بطء الاستجابة في ظل عدم التساوق (٥٨٣ م ث)، بالمقارنة بظرف التساوق (٥١٢ م ث). ونظرًا لما يتعرض له أداء مهمة إريكسن من تغيرات عبر الزمن تزداد سرعة الأداء ونسبة الوقوع في الأخطاء في المراحل الأولى لأداء المهمة، إلا أن الأداء سرعان ما يتحسن نتيجة لتركيز الانتباه، وينعكس أثر هذا التحسن في زيادة مستوى الدقة وبطء الاستجابة. ويتبين صدق هذا التفسير بالنظر إلى تأثير التساوق في كفاءة أداء مهمة إريكسن، إذ لم تكن الفروق في دقة الاستجابة بين ظرفي التساوق وعدم التساوق دالة، على الرغم من دلالتها بالنسبة لسرعة الاستجابة.

وبالنسبة لتأثير مستوى التساوق في كفاءة الأداء خلال مرحلة معالجة الاستجابة، كشفت نتائج التجربة الثانية عن وجود تأثير دال لمستوى التساوق في كفاءة أداء مهمة

وبالرجوع إلى نتائج التجربة الأولى، يتبين عدم وجود دلالة لتأثير التساوق في دقة الاستجابة بالنسبة لمهمة إريكسن. فهل تتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة؟ يبدو هذا صحيحًا للوهلة الأولى. ومع ذلك، تكشف القراءة المتأنية للنتائج عن رؤية مغايرة، تتمثل أهم ملاحظاتها فيما يأتي:

١- يشير اتجاه الفروق في دقة الاستجابة بين ظرفي التساوق وعدم التساوق، على الرغم من عدم دلالتها، إلى زيادة دقة الاستجابة في ظل التساوق (٠,٩٦) بالمقارنة بظرف عدم التساوق (٠,٩٤).

٢- ينشأ التداخل، أثناء أداء مهمة إريكسن، نتيجة للصراع بين التمثيلات المعرفية الخاصة بالتنبيه المركزي، والمشتتات. ويشير إجنير وزملاؤه (Egner, et al, 2007) إلى أن إحدى الاستراتيجيات العصبية التي يلجأ إليها نسق معالجة المعلومات للتغلب على الآثار السلبية للصراع، تتمثل في توجيه عمليات معالجة التنبيه في المسارات الحسية، بطريقة تؤدي إلى تضخيم قوة الإشارات العصبية المرتبطة بالتنبيه المركزي مقارنة بالمشتتات المجاورة له. مما يعني أن التأثير الأكبر لعدم التساوق ينصب على مرحلة معالجة التنبيه، وهي المرحلة التي تتركز فيها عمليات المعالجة على تحديد التنبيه المتصل بأداء المهمة. وقد دعمت دراسات تصوير نشاط المخ هذا الفرض، فقد كشفت الدراسة التي أجراها فان فين وزملاؤه (Van Veen, et al, 2001)، التي تعرض فيها الأشخاص لأداء مهمة إريكسن، عن زيادة ملحوظة في زمن الرجوع، في ظل التعرض لظرف عدم التساوق بالمقارنة بظرف التساوق. ومع هذا، لم يصاحب هذه الزيادة تنشيط في المنطقة القشرية الحزامية الأمامية، التي يُفترض، وفقًا لنموذج مراقبة الصراع، أنها المسؤولة عن التكيف للصراع أثناء معالجة المعلومات. واستخلصوا من ذلك، أن تنشيط المنطقة الحزامية الأمامية لا يحدث إلا في

فيها تعريض الأشخاص لأداء مهمة إريكسن، عن عدد من النتائج المهمة: ١- وجود تأثير دال لمستوى عدم التأكد في سرعة الاستجابة. ٢- انخفاض سرعة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد. ٣- عدم وجود تأثير دال لمستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة. ٤- زيادة مستوى دقة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد (على الرغم من عدم دلالة هذا التأثير، وهو ما سوف تتم مناقشته لاحقاً في مؤشرات التكيف للصراع).

تتسق هذه النتائج، في بعض جوانبها، مع نتائج الدراسات السابقة. وتمثل أوجه الاتساق في التأثير الدال لمستوى عدم التأكد في سرعة الاستجابة. ويمكن البرهنة على ذلك بطريقة غير مباشرة، في ضوء الدراسات التي أُجريت عن تأثير عدم التأكد في زمن الرجوع، وكشفت عن وجود تأثير دال (يمكن الرجوع إلى: Jensen, 1998). ويُفسر هذا التأثير في ضوء قانون هيك، الذي يشير إلى وجود علاقة خطية مباشرة بين عدد بدائل الاستجابة وزمن الرجوع، إذ يزداد زمن الرجوع مع زيادة عدد البدائل التي ينبغي على الفرد انتقاء الاستجابة الصحيحة من بينها. وفيما له صلة بالمعالجة التجريبية في الدراسة الراهنة، يُشار إلى أن تأثير عدم التأكد لا ينتج فقط عن زيادة عدد بدائل الاستجابة، بل ينتج أيضاً عن عمليات تمييز التنبيهات المتصلة بأداء المهمة (Kveraga, Webb & Hughes, 2005).

وعموماً، المقصد من وراء القول بالعلاقة غير المباشرة بين نتائج الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الراهنة، فيما يتصل بتأثير عدم التأكد، يتمثل في الإشارة إلى اختلاف طرق المعالجة التجريبية لمستوى عدم التأكد في الدراسة الراهنة. فكما سبقت الإشارة، خضع مستوى عدم التأكد للمعالجة التجريبية من خلال التحكم في عدد بدائل الاستجابات والتنبيهات. أما في الدراسة الراهنة، فقد تم تثبيت عدد بدائل الاستجابة عبر مختلف الظروف التجريبية،

وكشفت النتائج عن ارتفاع مستوى سرعة الاستجابة (٤٦٦ م ث) ودقتها (٠,٩٥) في ظل ظرف التساوق، وذلك بالمقارنة بمستوى سرعة الاستجابة (٥٠٧ م ث) ودقتها (٠,٦٥) في ظل ظرف عدم التساوق. وتتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة (Simon & Ruddell, 1967; Kornblum, et al, 1990; Lu & Proctor, 1995; Zhang, Zhang & Kornblum, 1999).

ويُفسر تدهور الأداء عند التعرض لمهمة سيمون على أساس أنه يرجع للفشل في السيطرة المعرفية، نتيجة لعجز نسق معالجة المعلومات عن التركيز على أبعاد التنبيهات والاستجابات المتصلة بأداء المهمة، وتجاهل غير المتصلة بأدائها. ويرجع هذا العجز إلى التنشيط التلقائي للاستجابة الحركية المشابهة لموقع التنبيه غير المتصل بأداء المهمة، نتيجة لنزعة متأصلة في النسق الحركي تجعله يستجيب لمصدر التنبيه. ولهذا، عندما يتعرض نسق معالجة المعلومات لظرف عدم التساوق، يتنافس التنشيط التلقائي للاستجابة في المسار المباشر مع الاستجابة الصحيحة التي تجري معالجتها في المسار غير المباشر، وتتطلب معالجات قصدية (Kornblum, et al, 1990). وتؤيد نتائج التجربة الثانية صدق هذا التفسير، فعلى الرغم من أن تعليمات الأداء نصت على ضرورة تجاهل الشخص لموقع التنبيه، والاستجابة لشكله فقط، إلا أن كفاءة الأداء انخفضت انخفاضاً كبيراً في ظل التعرض لظرف عدم التساوق (السرعة ٥٠٧ م ث، والدقة ٠,٦٥) وذلك بالمقارنة بظرف التساوق (السرعة ٤٦٦ م ث، والدقة ٠,٩٥). مما يشير إلى فشل آليات الانتباه الانتقائي في كبح الاستجابة الناشطة تلقائياً، والتركيز على التنبيهات المتصلة بأداء المهمة.

#### تأثير مستوى عدم التأكد

بالنسبة لتأثير مستوى عدم التأكد في كفاءة الأداء خلال مرحلة معالجة التنبيه، كشفت نتائج التجربة الأولى، التي تم

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

زيادة مستوى عدم التأكد، نتيجة للترتيب العشوائي للمحاولات التجريبية ( مستوى عدم التأكد المتوسط )، أو نتيجة للجمع بين الترتيب العشوائي للمحاولات التجريبية ومحاولات متساوقة وغير متساوقة (مستوى عدم التأكد المرتفع). وهذا ما يفسر زيادة سرعة الاستجابة مع انخفاض مستوى عدم التأكد.

ثم اتساق واضح بين نتائج التجربة الأولى، فكما لم يكن لمستوى التساوق تأثير دال في دقة الاستجابة بالنسبة لمهمة إريكسن، أيضًا، لم يكن لمستوى عدم التأكد تأثير دال في دقة الاستجابة بالنسبة لمهمة إريكسن. ومع هذا، فقد تمثل المعلم البارز للنتائج في زيادة مستوى دقة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد: مستوى عدم التأكد المنخفض (٠,٩٤)، وعدم التأكد المتوسط (٠,٩٥)، ومستوى عدم التأكد المرتفع (٠,٩٦). وتبدو النتائج، على هذا النحو، متعارضة مع التفسير السابق لتأثير عدم التأكد في سرعة الاستجابة بالنسبة لمهمة إريكسن. ما معنى هذه النتائج؟ وكيف يمكن تفسيرها؟ هذا ما سوف يتم التطرق إليه في الجزء الخاص بمؤشرات التكيف للصراع.

وبالنسبة لتأثير مستوى عدم التأكد في كفاءة الأداء خلال مرحلة معالجة الاستجابة، كشفت نتائج التجربة الثانية، عن تأثير دال لمستوى عدم التأكد في كفاءة أداء مهمة سيمون. وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من ارتفاع كفاءة الأداء مع انخفاض مستوى عدم التأكد ( Jensen, 1998; Kveraga, et al, 2005). وتمثل أهم معالم هذا التأثير في ارتفاع مستوى سرعة الاستجابة مع انخفاض مستوى عدم التأكد، فقد كان أعلى مستوى لسرعة الأداء في ظل عدم التأكد المنخفض (٣٨٧ م ث)، ثم عدم التأكد المتوسط (٤٨٧ م ث)، وأخيرًا، في ظل مستوى عدم التأكد المرتفع (٥٨٥ م ث). وعلى الرغم من دلالة تأثير مستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة، إلا أن هذا التأثير لم يسر وفقًا لتواليه خطية؛

ولم تزد عن بديلين. وخضع مستوى عدم التأكد للمعالجة التجريبية من خلال التحكم في كل من مستوى التساوق وترتيب التعرض للمحاولات التجريبية ( ترتيب تسلسلي، أم ترتيب عشوائي). وعلى الرغم من هذا، كشفت النتائج عن حدوث زيادة في زمن الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد: مستوى عدم التأكد المنخفض (٤٩٥ م ث)، ومستوى عدم التأكد المتوسط (٥٥٨ م ث)، ومستوى عدم التأكد المرتفع (٥٩٠ م ث).

تطرح نماذج العملية- الواحدة لتركيز الانتباه Single-process models of attentional narrowing، تفسيرًا لتأثير عدم التأكد في أداء مهمة إريكسن. يُنظر فيه إلى الانتباه المكاني، على أساس كونه بؤرة ضوئية spotlight، وما يقع في نطاقها يتم التركيز عليه، ويخضع للمعالجة. ولا يتم ذلك بطريقة فحائية، بل يحدث بطريقة تدريجية، إذ تشتت بؤرة الانتباه في بداية أداء المهمة، ويتسع نطاقها، مما يسمح بتأثير دخيل للمشتتات، إلا أن نطاق هذه البؤرة يضيق تدريجيًا بمجرد زيادة تركيز الانتباه، ويتم توجيه عمليات المعالجة نحو التنبيه المركزي. ولهذا، يغلب على الأداء في مراحله المبكرة زيادة سرعة الاستجابة وانخفاض مستوى دقتها. ويحدث العكس تقريبًا في المراحل المتأخرة لأداء المهمة (White, et al, 2011).

ووفقًا لهذا التصور، يؤثر مستوى عدم التأكد في آليات الانتباه الانتقائي تأثيرات متباينة. فإذا كانت المهمة تتسم بدرجة منخفضة من عدم التأكد، لا تتأثر سرعة الاستجابة تأثرًا كبيرًا عبر التقدم في أداء المهمة. وذلك، نظرًا لأن المعالجة التجريبية لمستوى عدم التأكد المنخفض، قائمة على الترتيب التسلسلي للمحاولات التجريبية. ويشير هذا إلى إمكان تكوين الشخص لتوقعات عن طبيعة المهمة، تتيح له التنبؤ بالتنبيهات المحتملة، وانتقاء بديل الاستجابة المناسب. وعلى العكس من ذلك، يصعب على الشخص التنبؤ بالتنبيهات المحتملة، ومن ثم الاستجابات المناسبة، في ظل

والاستجابات المتصلة بالأداء. والثانية، ويتم فيها تركيز الانتباه على التنبيهات والاستجابات المتصلة بالأداء، ويكبح تأثيرات غير المتصلة، ويسيطر عليها المسار المضبوط (White, et al, 2011).

ومن ثم زادت كفاءة الأداء في ظل مستوى عدم التأكد المنخفض نتيجة لاتساق توقعات الشخص مع طبيعة المهمة. ووفقاً للطرح السابق، قد يتعرض نسق معالجة المعلومات في هذا الموقف إلى أمرين: الأول: استمرار سيطرة المسار التلقائي على عمليات المعالجة طالما كانت المعالجات تتسم بالفاعلية ( في ظل التساوق، والترتيب التسلسلي للمحاولات التجريبية ). والثاني، الانتقال السريع إلى سيطرة المسار المضبوط على عمليات المعالجة عند فشل معالجات المسار التلقائي ( في ظل عدم التساوق، والترتيب التسلسلي للمحاولات التجريبية ). ولهذا، ترتفع كفاءة الأداء في كلتا الحالتين، بالمقارنة بمستوي عدم التأكد الآخرين، لما يتضمنانه من ترتيب عشوائي للمحاولات التجريبية، مما يعنى عدم قدرة تكوين الشخص لتوقعات، وإذا أمكنه هذا فقد لا تتسق مع طبيعة المهمة. وإذا أخذنا في اعتبارنا النزعة المتأصلة في النسق الحركي للاستجابة لموقع التنبيه، يصبح من الممكن تفسير انخفاض مستوى كفاءة الأداء مع زيادة مستوى عدم التأكد. ومع هذا، ثمة حاجة لتفسير الانخفاض الشديد لمستوى الدقة في ظل مستوى عدم التأكد المتوسط، بالمقارنة بمستوي عدم التأكد الآخرين. وهذا ما سيتم التطرق إليه في سياق مؤشرات التكيف للصراع.

**تأثير التفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد**

كشفت نتائج الدراسة الراهنة عن نمطين مختلفين من النتائج بالنسبة لتأثير التفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد في كفاءة الأداء. ففي التجربة الأولى لم يكن هذا التأثير دالاً، سواء أكان هذا بالنسبة لسرعة

فقد كان أعلى مستوى لدقة الاستجابة في ظل مستوى عدم التأكد المنخفض (٠,٩٦)، ثم مستوى عدم التأكد المرتفع (٠,٩٢)، وأخيراً، مستوى عدم التأكد المتوسط (٠,٥٢). وللوهلة الأولى، يوحي هذا الانخفاض في دقة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد بالنسبة لمهمة سيمون، بتعارض نتائج التجربة الثانية مع نتائج التجربة الأولى، فيما يتصل بتأثير عدم التأكد في دقة أداء مهمة إريكسن. ومع هذا، يكشف الفحص الدقيق عن وجهة نظر أخرى، تستند إلى أمرين، هما:

١- يحدث التداخل، أثناء أداء مهمة سيمون، نتيجة للصراع بين التمثيلات المعرفية للاستجابة المتصلة بالأداء والاستجابة غير المتصلة به، مما يؤثر في مدى فاعلية مرحلة معالجة الاستجابة. ويرجع هذا إلى نزعة متأصلة في النسق الحركي للتوجه نحو موقع التنبيه عند انتقاء الاستجابة المناسبة (Kornblum, et al, 1990).

٢- تُعد نماذج العملية المزدوجة أو المسارين، الأكثر ملاءمة لتفسير أداء المهام القائمة على صراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة، مثل مهمة سيمون. وتفترض هذه النماذج وجود مسارين لمعالجة المعلومات: الأول، مسار تلقائي، تنشط فيه الاستجابة المتعلمة أو المهمة؛ والثاني، مسار مضبوط، يخضع لمعالجات متعمدة، وموجهة نحو الاستجابة الصحيحة (وفقاً لتعليمات الأداء). ويعني هذا، أن المعالجة إما أن تكون للكل أو تكون لأي شيء all-or-none processing. ووفقاً لهذا التصور، لا يحدث التحسن في الأداء بشكل تدريجي، كما هو الحال في نماذج العملية الواحدة، ولكن بطريقة فجائية. وتمر المعالجة عبر مرحلتين: الأولى، يكون فيها الانتباه موزعاً، ويتأثر بالمشتتات، ويسيطر فيها المسار التلقائي على الأداء. وتنتهي هذه المرحلة عند تحديد التنبيهات



هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

٢- على الرغم من عدم دلالة تأثير مستوى التساوق في دقة الاستجابة، إلا أن مستوى الدقة كان أعلى في ظل التعرض لظرف التساوق (٠,٩٦) بالمقارنة بظرف عدم التساوق (٠,٩٤).

٣- انتفاء التأثير الدال لمستوى عدم التأكد في دقة الاستجابة. والأمر الأكثر أهمية، هنا، هو زيادة مستوى الدقة مع زيادة مستوى عدم التأكد (عدم تأكد منخفض = ٠,٩٤، عدم تأكد متوسط = ٠,٩٥، وعدم تأكد مرتفع = ٠,٩٦).

٤- انخفاض سرعة الاستجابة بالنسبة لمختلف مستويات عدم التأكد في ظل ظرف عدم التساوق، بالمقارنة بظرف التساوق.

والسؤال الآن، لماذا تؤخذ هذه النتائج بوصفها مؤشرات على التكيف للصراع؟

تتضمن الإجابة عن هذا السؤال أربعة جوانب: الجانب الأول: يتمثل في فرض مراقبة الصراع، وما ينطوي عليه من افتراض وجود نسق للسيطرة المعرفية يتركز دوره في اكتشاف الصراع ومراقبته، وتحديد مستويات السيطرة اللازمة على عمليات معالجة المعلومات. ومن ثم يجري نسق معالجة المعلومات سلسلة من التعديلات التوافقية في استراتيجية الأداء، تتمثل في مزيد من تركيز الانتباه، وتوجه أكثر حذرًا وحيلة، وبذل جهد أكبر (Botvinick, et al, 2001).

وبالرجوع إلى المؤشرات السابقة، يتضح لنا صدق هذا التفسير: فقد أمكن لنسق معالجة المعلومات اكتشاف مستويات الصراع، المتضمنة في كل مستوى من مستويات عدم التأكد. ونتيجة لهذا، خضعت عمليات المعالجة لدرجة كبيرة من السيطرة، ظهر أثرها في انخفاض مستوى سرعة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد، وفي مقابل ذلك زاد مستوى الدقة مع زيادة مستوى عدم التأكد.

يتمثل الجانب الثاني فيما أشار إليه رايت وزملاؤه (Wright, et al, 2007) من أن أداء المهام التي تتضمن قدرًا

الاستجابة أم لدقتها. أما في التجربة الثانية، فقد كان تأثير التفاعل دالًا، بالنسبة لكل من سرعة الاستجابة ودقتها. تُحذر الإشارة إلى أن المغزى الحقيقي من فحص تأثير التفاعل بين متغيري مستوى التساوق وعدم التأكد، يتمثل في الكشف عن مؤشرات التكيف للصراع. ويُفترض في هذا السياق أن جوهر التكيف للصراع لا يرجع إلى مستوى التساوق بقدر ما يرجع إلى مستوى عدم التأكد. ويُنظر إلى عدم التأكد على أنه لا يقتصر على عدد بدائل التنبيهات والاستجابات الممكنة، بل يمتد ليشمل الموقف التجريبي وما ينطوي عليه من ظروف، مثل مستوى التساوق، وترتيب التعرض للظروف التجريبية، والتدريب، والألفة بالمهمة، وطبيعة المهمة.

وقد أشار جراتون وزملاؤه (Gratton, et al, 1992)، إلى أن مؤشرات التكيف للصراع تتمثل في انخفاض تأثير مستوى التساوق بالنسبة للمحاولات التجريبية المتساوقة التي يسبقها التعرض لمحاولات تجريبية غير متساوقة. ويُعزى ذلك لتأثير عمليات سيطرة معرفية عليا، تعمل على مراقبة الصراع والتحكم في عمليات معالجة المعلومات. ويدعونا هذا إلى النظر في مؤشرات التكيف للصراع في الدراسة الراهنة. ونظرًا لأن هدف هذه الدراسة يتمثل في دراسة التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه، ومعالجة الاستجابة، سيتم تناول مؤشرات التكيف للصراع خلال كل مرحلة على حدة، وعلى النحو الآتي:

**أولاً- مؤشرات التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة التنبيه:**

كشفت نتائج التجربة الأولى عن عدد من مؤشرات التكيف للصراع عند التعرض لأداء مهمة إريكسن. تتمثل فيما يأتي:

١- انتفاء التأثير الدال للتفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد في كفاءة الأداء.

الاستجابة ودقتها، بالنسبة للمحاولات غير المتساوية. مما يعني أن المعالجة السريعة للمعلومات في بداية التعرض لظرف عدم التساوق، تتم بسرعة شديدة نتيجة للتنشيط التلقائي للاستجابة الخاطئة، وعدم قدرة نسق معالجة المعلومات على كبحها، وانتقاء الاستجابة الصحيحة. ولهذا، تزداد دقة الاستجابة مع إخضاع عمليات المعالجة لقدر أكبر من السيطرة، وينعكس أثر ذلك في زيادة دقة الاستجابة وانخفاض سرعتها إلى درجة تقترب فيها دقة من الإتقان التام. ويشير هذا النمط من النتائج إلى وجود تأثير لاستراتيجية الأداء في تحديد مستوى الكفاءة.

وبالرجوع مرة أخرى إلى نتائج الدراسة الراهنة، يمكن ملاحظة مثل هذا النمط من النتائج. ويتبين هذا من خلال فحص تأثير عدم التأكد في كفاءة الأداء، إذ كان أعلى مستوى لدقة الاستجابة، وكذلك أقلها سرعة في ظل التعرض لمستوى عدم التأكد المرتفع (سرعة = ٥٩٠ م ث، ودقة = ٠,٩٦). وينطبق الأمر ذاته على تأثير التفاعل بين كل من مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد في كفاءة الأداء: ففي ظل التساوق كان أعلى مستوى لدقة الاستجابة، وكذلك أقلها سرعة في ظل التعرض لمستوى عدم التأكد المرتفع (سرعة = ٥٥٠ م ث، ودقة = ٠,٩٧). أيضاً، في ظل عدم التساوق، كان أعلى مستوى لدقة الاستجابة، وكذلك أقلها سرعة في ظل التعرض لمستوى عدم التأكد المرتفع (سرعة = ٦٢٩ م ث، ودقة = ٠,٩٦).

تشير هذه النتائج بوضوح، إلى أن تعرض نسق معالجة المعلومات لمهام تنطوي على درجة كبيرة من عدم التأكد، يعمل على تنشيط آليات السيطرة المعرفية، المتمثلة في اكتشاف الصراع ومراقبته. ونتيجة لهذا يتم تعديل استراتيجية الأداء بما يتناسب مع مستوى عدم التأكد. ونظراً لما يعنيه عدم التأكد من تساوي احتمالات ظهور مختلف التنبهات، ومن ثم تساوي احتمالات انتقاء كل بدائل الاستجابة

كبيراً من التساوق، ويجيدها الشخص، تتحرر من تأثير عدم التأكد. فعندما طُلب من المشاركين إصدار استجابة لفظية لرقم يظهر لوقت وجيز، كشفت النتائج عن عدم تأثير زيادة بدائل التنبهات المحتملة في زمن الرجوع. وذلك، نظراً لأن إتقان أغلب الراشدين لمهارة تسمية الأرقام منع التأثير السلبي لعدم التأكد.

وعلى الرغم من أن المعالجة التجريبية، في الدراسة الراهنة، لمستوى عدم التأكد تمت في ضوء التفاعل بين مستوى التساوق وطريقة ترتيب التعرض للمحاولات التجريبية، وأبقت على عدد بدائل التنبهات والاستجابات المحتملة ثابتة عبر مختلف الظروف التجريبية، إلا أن سرعة الاستجابة انخفضت مع زيادة مستوى عدم التأكد. والأكثر أهمية، انخفاض سرعة الاستجابة مع زيادة مستوى عدم التأكد في ظل ظرف عدم التساوق. ويُضاف إلى ذلك، أن أعلى مستوى للدقة كان في ظل مستوى عدم التأكد المرتفع. يشير هذا بوضوح إلى حدوث تكيف للصراع، تمثل في إخضاع عمليات المعالجة لدرجة كبيرة من السيطرة، مما أدى إلى انخفاض مستوى السرعة وزيادة مستوى الدقة. وذلك، على الرغم من أن معالجة التنبهات والاستجابات المتساوية تتم بطريقة تلقائية، وتتسم بدرجة كبيرة من الدقة والسرعة.

يرتبط الجانب الثالث بما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من تعرض أداء مهمة إريكسن لتغيرات عبر الزمن، مثل دراسة جراتون وزملائه (Gratton, et al, 1992)، التي كشفت عن أن معالجة التنبهات، أثناء أداء مهمة إريكسن، تمر بمرحلتين: الأولى قصيرة، وتتم فيها المعالجات بطريقة متوازنة، وتشمل كل أبعاد التنبه (بما فيها المشتتات). والثانية تتسم بأنها أكثر إحكاماً وتركيزاً. ويُنتقى فيها موقع ظهور التنبه المركزي ويُخضع للمعالجات التالية، وتُكبح تأثيرات المشتتات (إلى حد ما). تأكدت صحة هذا الفرض، في ضوء ما تبين من وجود علاقة عكسية بين سرعة

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

٢- التأثير الدال للتفاعل بين مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد في كل من سرعة الاستجابة ودقتها. ويظهر تأثير هذا التفاعل في انخفاض قيمة الفروق في دقة الاستجابة بين ظريفي التساوق وعدم التساوق في ظل وجود تأثير لمستوى عدم التأكد. فقد كانت الدقة الإجمالية للاستجابة في ظل ظرف التساوق "٠,٩٥"، وكانت في ظل ظرف عدم التساوق "٠,٦٥"، أي إن الفارق بينهما "٠,٣٠". أما في ظل التفاعل بين مستوى التساوق ومستوى عدم التأكد، فنلاحظ على سبيل المثال، أن الفارق في دقة الاستجابة بين ظريفي التساوق (٠,٩٧) وعدم التساوق (٠,٩٥) في ظل مستوى عدم التأكد المنخفض "٠,٢٢". ولم توجد فروق في دقة الاستجابة في ظل مستوى عدم التأكد المرتفع بين ظريفي التساوق وعدم التساوق (٠,٩٢)، وعدم التساوق (٠,٩٢).

٣- الانخفاض الشديد في مستوى دقة الاستجابة في ظل مستوى عدم التأكد المتوسط (٠,٥٢) مقارنة بظريفي عدم التأكد المنخفض (٠,٩٦)، وعدم التأكد المرتفع (٠,٩٢).

تُعد هذه النتائج بمثابة مؤشرات على التكيف للصراع لأربعة أسباب: الأول: يتركز الصراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة على انتقاء الاستجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل المحتملة (Kornblum, et al, 1990)؛ والثاني: تتمثل إحدى الاستراتيجيات المستخدمة للتغلب على تأثير الصراع في توجيه عملية انتقاء الاستجابة، أو تحيز الاستجابة (Egner, et al, 2007)؛ والثالث: لا يحدث تحسن الأداء عند التعرض لمهمة سيمون بشكل تدريجي، بل فجأة، نتيجة لانتقال عمليات المعالجة من المسار التلقائي إلى المسار المضبوط (White, et al, 2011)؛ والرابع: تكمن مشكلة الأداء، عند التعرض لمهمة سيمون، في النزعة المتأصلة في النسق الحركي للتوجه نحو

المتاحة، يتم إخضاع عمليات المعالجة لدرجة كبيرة من السيطرة، حتى لا تُرتكب الأخطاء. وتتمثل النتيجة المباشرة لذلك في بطء عمليات المعالجة وزيادة مستويات الدقة.

يتصل الجانب الرابع بقياس التكيف للصراع، فكما أشار جراتون وزملاؤه (Gratton, et al, 1992)، وبوتفينيك وزملاؤه (Botvinick, et al, 2001)، يُقاس التكيف للصراع في ضوء مدى انخفاض تأثير التساوق في كفاءة الأداء نتيجة لاختلاف ترتيب التعرض للظروف التجريبية. وما يعيننا هنا هو انخفاض تأثير التساوق، لأن تأثير ترتيب التعرض للظروف التجريبية لم يكن مستهدفاً في الدراسة الراهنة، بل تم ضبطه باستخدام أسلوب الموازنة المتقابلة. وتشير النتائج إلى انتفاء التأثير الدال لمستوى التساوق في دقة الأداء. واللافت للنظر، أنه على الرغم من ارتفاع مستوى الدقة في ظل التساوق (٠,٩٦) بالمقارنة بعدم التساوق (٠,٩٤)، إلا أن هذا لا يخفي وجود نسبة كبيرة من الاستجابات الخاطئة في ظل التساوق (٠,٠٤). ويوحى هذا بأن انتفاء التأثير الدال لمستوى التساوق في دقة الأداء قد يرجع إلى انخفاض تأثير التساوق، نتيجة للتكيف للصراع، وليس لارتفاع مستوى الدقة في ظل عدم التساوق. ومن ثم إذا لم يؤثر التكيف للصراع في الأداء فمن المتوقع زيادة مستوى الدقة في ظل التساوق، لدرجة تجعل الفروق بينه وبين عدم التساوق دالة.

**ثانياً- مؤشرات التكيف للصراع خلال مرحلة معالجة الاستجابة:**

كشفت نتائج التجربة الثانية عن المؤشرات الثلاثة الآتية للتكيف للصراع:

١- انخفاض سرعة الأداء مع زيادة مستوى عدم التأكد (مستوى عدم التأكد المنخفض = ٣٨٧ م ث، وعدم التأكد المتوسط = ٤٨٧ م ث، وعدم التأكد المرتفع = ٥٨٥ م ث).

هذه النتائج، في مجملها، إلى اكتشاف نسق معالجة المعلومات لما تنطوي عليه المهمة من صراع، إلا أنه لم يتمكن من تغيير استراتيجية الأداء، نظراً لقوة النزعة المتأصلة للاستجابة لموقع التنبيه. وخاصة في ظل اقترانه بالترتيب العشوائي للمحاولات التجريبية. ولهذا، فشلت عمليات كف التنشيط التلقائي للاستجابات المتساقفة (غير الصحيحة وفقاً لتعليمات الأداء)، مما أدى إلى انخفاض مستوى الدقة انخفاضاً شديداً.

٣- زيادة مستوى سرعة الاستجابة بالنسبة لظرف عدم التساوق في ظل عدم التأكد المتوسط (٥٢٧ م ث) بالمقارنة بظرف عدم التساوق في ظل عدم التأكد المرتفع (٦١٠ م ث). توحي هذه النتيجة باكتشاف نسق معالجة المعلومات لما تنطوي عليه المهمة من صراع في ظرف عدم التأكد المرتفع. ويحدث هذا الاكتشاف في مرحلة مبكرة من الأداء، نظراً لأن المعالجة التجريبية في هذا الظرف تتضمن الجمع بين محاولات متساقفة وأخرى غير متساقفة، ومن ثم تزداد حالة عدم اليقين، مما يحفز عمليات المراقبة والسيطرة المعرفية في وقت مبكر. وإذا وضعنا في اعتبارنا أن التحسن في أداء مهمة سيمون يحدث فجائياً، اتضح السبب في زيادة الدقة وانخفاض السرعة بالنسبة لظرف عدم التساوق في ظل مستوى عدم التأكد المرتفع بالمقارنة بمستوى عدم التأكد المتوسط.

#### الفروق بين مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

كشفت النتائج عن اختلاف تأثير الصراع في كفاءة الأداء باختلاف مرحلة المعالجة التي يحدث فيها. وتكشف المقارنة بين مستويات الدقة والسرعة، خلال مرحلتي معالجة التنبيه والاستجابة، عن وجود نمطين مختلفين لتأثير الصراع: يظهر الأول خلال مرحلة معالجة التنبيه، ويتسم فيه الأداء بانخفاض سرعة الاستجابة (٥٤٧ م ث)، وارتفاع دقتها (٩٥،٠)؛ ويظهر الثاني خلال مرحلة معالجة الاستجابة،

موقع التنبيه عند انتقاء الاستجابة المناسبة (Kornblum, et al, 1990).

ويتبين صدق هذا التفسير بالرجوع لمؤشرات التكيف للصراع السابق ذكرها. ففي ظل زيادة مستوى عدم التأكد تخضع عمليات المعالجة لسيطرة المسار المضبوط، ويُكبح تنشيط المعالجات المتضمنة في المسار التلقائي (الاستجابات الخاطئة وفقاً لتعليمات الأداء)، مما يزيد من الوقت المستغرق في الأداء ويقلل من نسبة الاستجابات الخاطئة. وإذا وضعنا في حسابنا أن التغلب على الصراع، خلال مرحلة معالجة الاستجابة، يتأتى عن طريق توجيه عملية انتقاء الاستجابة، لم يكن من المستغرب انخفاض تأثير مستوى التساوق في دقة الاستجابة في ظل وجود تأثير لمستوى عدم التأكد.

وبالنسبة للانخفاض الشديد في مستوى دقة الاستجابة، في التجربة الثانية، في ظل مستوى عدم التأكد المتوسط (٥٢،٠) مقارنة بظرف عدم التأكد المنخفض (٩٦،٠)، وعدم التأكد المرتفع (٩٢،٠)، يمكن تفسيرها على النحو الآتي:

١- الزيادة الكبيرة في قيمة الفروق في دقة الاستجابة، بين ظرفي التساوق (٩٦،٠) وعدم التساوق (١٠،٠)، في ظل مستوى عدم التأكد المتوسط. مما يعني أن التدهور الشديد في دقة الاستجابة بهذه الكيفية لا يرجع لتأثير مستوى عدم التأكد المتوسط فحسب، وإنما لتأثير عدم التساوق.

٢- أن المعالجة التجريبية لهذا الظرف، تضمنت الجمع بين كل من عدم التساوق والترتيب العشوائي للمحاولات التجريبية. ويبدو أن المعالجة التجريبية بهذه الكيفية أدت إلى فشل آليات التكيف للصراع، ويتضح هذا من مقارنة سرعة الاستجابة في ظل هذا الظرف (٥٢٧ م ث) ودقتها (٥٢،٠) بالمتوسط الكلي لكل من سرعة الاستجابة (٥٠٧ م ث) ودقتها (٦٥،٠) لظرف عدم التساوق، أو بسرعة الاستجابة لظرف التساوق في ظل عدم التأكد المتوسط (٤٤٧ م ث)، ودقتها (٩٦،٠). ومن ثم تشير

هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

تكوين روابط مؤقتة فيما بينهما، فإذا تضمنت المحاولات التالية أبعادًا للتنبيهات والاستجابات مغايرة للسابقة، يزداد زمن الرجوع. ويؤثر هذا بطبيعة الحالة في حجم تأثير التساوق (Notebaert, et al, 2001).

تؤكد نتائج الدراسة الراهنة على حدوث تأثير مشابه لتأثير جراتون، نظرًا لما تعرض له أداء الأشخاص من تغيرات عبر مختلف الظروف التجريبية تمثلت في كل من: ١- انخفاض سرعة الاستجابة وارتفاع مستوى دقتها مع زيادة مستوى عدم التأكد بالنسبة لمهمة إريكسن (التجربة الأولى)؛ ٢- انخفاض سرعة الاستجابة، وانخفاض قيمة الفروق بين ظرفي التساوق وعدم التساوق في ظل تباين مستويات عدم التأكد، بالنسبة لمهمة سيمون (التجربة الثانية).

تشير نتائج الدراسة الراهنة، على هذا النحو، إلى وجود نمطين لتأثير الصراع: الأول: يتمثل في الصراع أثناء مرحلة معالجة التنبيه. ويستجيب نسق معالجة المعلومات لهذا الصراع، عند اكتشافه، بإجراء تعديلات على استراتيجية الأداء، تسمح بالتكيف للتغيرات التي طرأت على العلاقات بين التنبيهات والاستجابات. ويتم هذا تدريجيًا. ويظهر تأثير هذا النمط من الصراع في شكل بطء عمليات المعالجة. ويمكن تفسير هذا النمط في ضوء نموذج مراقبة الصراع؛ والثاني: يتمثل في الصراع أثناء مرحلة معالجة الاستجابة. ويستجيب له نسق معالجة المعلومات بتوجيه عمليات المعالجة بطريقة قسرية نحو استجابات بعينها، ويتم هذا فجأة، بعد سلسلة من المحاولات. ويؤثر هذا النمط من الصراع تأثيرًا بالغًا في دقة الاستجابة. ومن غير الملائم تفسيره في ضوء نموذج مراقبة الصراع.

تؤكد الدراسة الراهنة على أن مهمة إريكسن أكثر حساسية للتكيف للصراع، ويتسق هذا مع ما خلصت إليه نتائج دراسة نوتيبيرت وفيرجيتس (Notebaert & Verguts, 2006) من أن التكيف للصراع لا يُستثار في ظل المستويات المرتفعة من صراع الاستجابة (كما في مهمة سيمون)، وإنما

ويتسم فيه الأداء بارتفاع سرعة الاستجابة (٤٨٦ م ث)، وانخفاض دقتها (٠,٨٠).

وتتسق هذه النتائج مع ما يشير إليه ستينس (Stins, 2007)، من وجود فروق بين مهمتي إريكسن وسيمون، تؤدي إلى تأثيرات متباينة في كفاءة الأداء. وتمثل أهم هذه الفروق في اختلاف تسلسل عمليات معالجة المعلومات؛ واختلاف الفئة الإدراكية التي تنتمي إليها الأبعاد المتصلة بالأداء وغير المتصلة به في مهمة سيمون، وتشابها في مهمة إريكسن.

أشار، أيضًا، إجنر وزملاؤه (Egner, et al, 2007)، إلى أن السيطرة المعرفية على الأداء لا تتم بطريقة شمولية أو عامة، بل تختص بمجالات محددة، بمعنى أنها ترتبط بنمط الصراع الذي تتعرض له عمليات معالجة المعلومات. وتؤكد هذا، أيضًا، في دراسة أكاي وهازيلتين (Akçay & Hazeltine, 2011)، التي كشفت عن عدم حدوث تكيف للصراع عند الانتقال من أداء مهمة سيمون إلى أداء مهمة إريكسن، والعكس.

ويتسق هذا النمط من النتائج مع نتائج الدراسة السابقة على وجه العموم. ويُستشف هذا من تناول السابق لتأثير التساوق، وتأثير عدم التأكد، ومؤشرات التكيف للصراع.

#### خلاصة

السؤال الآن: أي التفسيرات النظرية ترجحها نتائج الدراسة الراهنة؟ كما سبقت الإشارة، يُفسر تأثير جراتون في ضوء فرضين رئيسين: الأول: فرض مراقبة الصراع لبوتفينيك وزملائه (Botvinick, et al, 2001)، الذي يشير إلى أن التعرض لمهام تنطوي على صراع يستثير عمليات السيطرة المعرفية، مما يؤدي إلى إجراء تعديلات توافقية على استراتيجية الأداء، ينعكس تأثيرها في تنظيم السلوك بطريقة تكفل عدم تأثير المعلومات غير المتصلة بأداء المهمة في عمليات المعالجة؛ والثاني: فرض التكرار، الذي يشير إلى أن تكرار التلازم بين تنبيهات واستجابات محددة، يؤدي إلى

- modulations. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 742-748.
- Appelbaum, L. G., Smith, D. V., Boehler, C.N., Chen, W.D., & Woldorff, M. G. (2011). Rapid modulation of sensory processing induced by stimulus conflict. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (9), 1-9.
- Bordia, P., Hobman, E., Jones, E., Gallois, C., & Callan, V. (2004). Uncertainty During Organizational Change: Types, Consequences, and Management Strategies. *Journal of Business and Psychology*, 18 (4), 507-532.
- Botvinick, M., Nystrom, L. E., Fissell, K., Carter, C. S., & Cohen, J. D. (1999). Conflict monitoring versus selection- for - action in anterior cingulate cortex. *Nature*, 402, 179 -181.
- Botvinick, M.(2007).Conflict monitoring and decision making: Reconciling two perspectives on anterior cingulate function. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience*, 7 (4), 356-366.
- Botvinick, M., Braver, T. S., Barch, D. M., Carter, C. S., & Cohen, J. D. (2001). Conflict monitoring and cognitive control. *Psychological Review*, 108, 624-652.
- Botvinick, M. M., Cohen, J. D., & Carter, C. S. (2004). Conflict monitoring and anterior cingulate cortex: an update. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 539-546.
- Bugg, M. (2008). Opposing influences on conflict-driven adaptation in the Eriksen flanker task. *Memory & Cognition*, 36 (7), 1217-1227.
- Chajut, E., Schupak, A., & Algom, D. (2009). Are spatial and dimensional attention separate? Evidence from Posner, Stroop, and Eriksen tasks. *Memory & Cognition*, 37 (6), 924-934.
- Chua, R., & Weeks ,D. J. (1997). Dynamical exploration of compatibility in perception -action couple (pp 223-244). In B .Hommel.,& W. Prinz (Eds). *Theoretical issues in stimulus- response compatibility*. Lausanne , Elsevier.
- Cohen, J. D., Servan-Schreiber, D.,& McClelland, J. L. (1992). A parallel distributed processing approach to automaticity. *American Journal of Psychology*, 105, 239-269.
- Dassonville, P., Lewis, S. M., Foster, H. E.,& Ashe. J. (1999). Choice and stimulus-response compatibility affect duration of response selection. *Cognitive Brain Research*, 7, 235-240.
- Davelaar, E J.,& Stevens, J. (2009). Sequential dependencies in the Eriksen flanker task: A direct comparison of two competing accounts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 16 (1), 121-126.
- Egner, T., Delano, M.,& Hirsch, J. (2007). Separate conflict-specific cognitive control mechanisms in the human brain. *NeuroImage*, 1;35 (2), 940-8.
- Eriksen, B. A.,& Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16, 143-149.
- Fischer, R., Plessow, F., Kunde, W.,& Kiesel, A. (2010). Trial-to-trial modulations of the Simon effect in conditions of attentional limitations: Evidence from dual tasks. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 36 (6), 1576-94.

في ظل المستويات المرتفعة من صراع التنبيهات (كما في مهمة إريكسن).

تشكك هذه النتائج في صدق فرض التكرار نظرًا لأن المعالجة التجريبية لعدم التأكد، في الدراسة الراهنة، تمت في ضوء التفاعل بين كل من مستوى التساوق وترتيب التعرض للمحاولات التجريبية. ووفقًا لهذه المعالجة، تضمن مستوى عدم التأكد المرتفع التعرض لكل من: ١- محاولات تجريبية متساوقة؛ ٢- محاولات تجريبية غير متساوقة؛ الترتيب العشوائي للمحاولات التجريبية. وإذا أضفنا لهذا، التحكم في ترتيب التعرض للظروف التجريبية باستخدام أسلوب الموازنة المتقابلة، يتضح لنا عزل تأثير التكرار. ومن ثم لا يمكن عزو التغير في الأداء عبر مختلف الظروف التجريبية إلى تأثير التكرار، أو الأسبقية.

توحي نتائج الدراسة الراهنة بإمكان تفسير التكيف للصراع في ضوء مستوى عدم التأكد. ووفقًا لهذا، يُفترض أن تباين تأثير كل من ترتيب التعرض للظروف التجريبية، وتكرار المحاولات التجريبية، والأسبقية، ناتج عن حالة عدم التأكد التي يتعرض لها نسق معالجة المعلومات. ومن ثم يمكن تقديم تفسير يشمل مختلف أنماط التكيف للصراع، إذا وُضع مستوى عدم التأكد في الحسبان.

أوضحت النتائج إمكان معالجة مستوى عدم التأكد تجريبيًا باستخدام طرق مغايرة للطريقة التقليدية، المتمثلة في زيادة عدد بدائل التنبيهات والاستجابات. وتأتي هذا من خلال التحكم في الظروف المحيطة بأداء المهمة، مثل طريقة ترتيب التعرض للمحاولات التجريبية، وتساوق العلاقات بين التنبيهات والاستجابات. وثبت صدق هذه المعالجة في ضوء ما كشفت عنه النتائج من تأثير دال لمستوى عدم التأكد في كفاءة الأداء.

## المراجع

- Akay, C., & Hazeltine, E. (2007). Feature-overlap and conflict monitoring: Two sources of sequential

- Matsumoto, K., & Tanaka, K. (2004). Conflict and Cognitive Control. *Science*, 303 (13), 969-970.
- Mayr, U., Awh, E., & Laurey, P. (2003). Conflict adaptation effects in the absence of executive control. *Nature Neuroscience*, 6, 450-452.
- Nieuwenhuis, S., Stins, J. F., Posthuma, D., Polderman, T. J. C., Boomsma, D. I., & de Geus, E. J. (2006). Accounting for sequential trial effects in the flanker task: Conflict adaptation or associative priming? *Memory & Cognition*, 34, 1260-1272.
- Notebaert, W., & Verguts, T. (2006). Stimulus conflict predicts conflict adaptation in a numerical flanker task. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13, 1078-1084.
- Notebaert, W., Gevers, W., Verbruggen, F., & Liefoghe, B. (2006). Top-down and bottom-up sequential modulations of congruency effects. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13, 112-117.
- Notebaert, W., Soetens, E., & Melis, A. (2001). Sequential analysis of a Simon task—Evidence for an attention-shift account. *Psychological Research*, 65, 170-184.
- Paniagua, D. L. (2011). Disambiguating ambiguity: influence of various levels of uncertainty on neural systems mediating choice. Ph. D, Colorado State University.
- Simon, J. R., & Rudell, A. P. (1967). Auditory S-R compatibility: The effect of an irrelevant cue on information processing. *Journal of Applied Psychology*, 51, 300-304.
- Sternberg, R. J., & Mio, J. (2009). *Cognitive Psychology*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Stins, J. F., Polderman, T. J., Boomsma, D. I., & de Geus, E. J. (2007). Conditional accuracy in response interference tasks: Evidence from the Eriksen flanker task and the spatial conflict task. *Advances in Cognitive Psychology*, 3 (3), 409-417.
- Stürmer, B., Leuthold, H., Soetens, E., Schröter, H., & Sommer, W. (2002). Control over location-based response activation in the Simon task: Behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 28, 1345-1363.
- Ullsperger, M., Bylsma, L., & Botvinick, M. M. (2005). The conflict adaptation effect: It's not just priming. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience*, 467-472.
- Van Veen, V., Cohen, J. D., Botvinick, M. M., Stenger, V. A., & Carter, C. S. (2001). Anterior cingulate cortex, conflict monitoring, and levels of processing. *NeuroImage*, 14, 1302-1308.
- Verbruggen, F., Notebaert, W., Liefoghe, B., & Vandierendonck, A. (2006). Stimulus- and response-conflict-induced cognitive control in the flanker task. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(2), 328-333.
- Verbruggen, F., Liefoghe, B., Notebaert, W., & Vandierendonck, A. (2005). Effects of stimulus-stimulus compatibility and stimulus-response compatibility on response inhibition. *Acta Psychologica*, 120, 307-326.
- Wendelken, C., Ditterich, J., Bunge, S. A., & Carter, C. (2009). Stimulus and response conflict processing
- Gao, Q., Chen, Z., & Russell, P. (2007). Working Memory Load and the Stroop Interference Effect. *New Zealand Journal of Psychology*, 36 (3), 146-153.
- Gratton, G., Coles, M. G. H., & Donchin, E. (1992). Optimizing the use of information: Strategic control of activation of responses. *Journal of Experimental Psychology: General*, 121, 480-506.
- Gratton, G., Coles, M. G. H., Sirevaag, E. J., & Eriksen, C. W. (1988). Pre- and post stimulus activation of response channels: A psychophysiological analysis. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 331-344.
- Gronau, N., Cohen, A., & Ben-Shkhar, G. (2009). Distractor interference in focused attention tasks is not mediated by attention capture. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 62 (9), 1685-1695.
- Heitz, R. P., & Engle, R. W. (2007). Focusing the Spotlight: Individual Differences in Visual Attention Control. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136 (2), 217-240.
- Hommel, B., Proctor, R. W., & Vu, K.-P. L. (2004). A feature integration account of sequential effects in the Simon task. *Psychological Research*, 68, 1-17.
- Hommel, B. (1994). Effects of irrelevant spatial S-R compatibility depend on stimulus complexity. *Psychological Research/Psychologische Forschung*, 56, 179-184.
- Hubbard, J., Gazzaley, A., & Morsella, E. (2011). Traditional response interference effects from anticipated action outcomes: A response-effect compatibility paradigm. *Acta Psychologica*, 138(1), 106-10.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CN: Praeger.
- Kunde, W., & Wühr, P. (2006). Sequential modulations of correspondence effects across spatial dimensions and tasks. *Memory & Cognition*, 34, 356-367.
- Kerns, J. G., Cohen, J. D., MacDonald, A. W., Cho, R. Y., Stenger, V. A., & Carter, C. S. (2004). Anterior cingulate conflict monitoring and adjustments in control. *Science*, 303, 1023-1026.
- Kornblum, S., Hasbroucq, T., & Osman, A. (1990). Dimensional overlap: cognitive basis for stimulus response compatibility a model and taxonomy. *Psychological Review*, 97, 253-270.
- Kunde, W. (2003). Temporal response-effect compatibility. *Psychological Research*, 153-159.
- Kveraga, B., Webb, L., & Hughes, H.C. (2005). Effect of uncertainty on the time course for selection of verbal name codes. *Perception and Psychophysics*, 67, 8, 1437-1445.
- Lehle, C., Cohen, A., Sangals, J., Sommer, W., & Stürmer, B. (2011). Differential dynamics of spatial and non-spatial stimulus-response compatibility effects: A dual task LRP study. *Acta Psychologica*, 136, 42-51.
- Lu, C. H., & Proctor, R. W. (1995). The influence of irrelevant location information on performance: A review of the Simon and spatial Stroop effects. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, 174-207.

- Zhang, H., Zhang, J., & Kornblum, S. (1999). A Parallel Distributed Processing Model of Stimulus– Stimulus and Stimulus–Response Compatibility. *Cognitive Psychology*, 38, 386–432.
- Zorzi, M., & Umiltà, C. (1995). A computational model of the Simon effect. *Psychological Research*, 58, 193–205.
- during perceptual decision making. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 9 (4), 434-447.
- Wendelken, C., Ditterich, J., Bunge, S.A., & Carter, C.S. (2009). Stimulus and response conflict processing during perceptual decision making. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 9(4), 434-447.
- White, C, Ratcliff , R., & Starns , J. (2011). Diffusion models of the flanker task: Discrete versus gradual attentional selection. *Cognitive Psychology*, 63, 210–238.
- Wright, C. E., Marino, V. F., Belovsky, S. A., & Chubb, C. (2007). Visually guided, aimed movements can be unaffected by stimulus–response uncertainty. *Experimental Brain Research* , 179, 475–496.
- Yu, A. J., Dayan, P., & Cohen, J. D. (2009). Dynamics of attentional selection under conflict: Toward a rational Bayesian account. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35, 700–717.



هشام حنفي العسلي: تأثير مستوى عدم التأكد في التكيف للصراع خلال مرحلتي معالجة التنبيه ومعالجة الاستجابة

**The effect of uncertainty level on conflict adaptation during stimulus processing stage and response processing stage.**

**Hesham H Alasali**

King Saud university

**Submitted 09-01-2013 and Accepted on 06-05-2013**

**Abstract:** This study aimed to verify the effect of uncertainty level on conflict adaptation during stimulus processing stage and response processing stage. It included conducting two experiments on a sample of "30" students of King Saud University ( $M = 21.3$ ,  $SD = 1.25$ ). Results revealed a significant effect of uncertainty level on the conflict adaptation during the two stages, and the level of response efficiency was varied depending on the stage of information processing where the conflict occurs. The results indicate in its entirety the presence of two types of conflict adaptation, one type occurs when the task includes the conflict in the stimulus processing stage, and the other occurs when the task includes the conflict in the stimulus processing stage.

**Keywords:** selective attention, conflict adaption, stimulus processing stage, and response processing stage.

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

## أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

عادل عبد الجليل بترجي

مدارس دار الذكر الأهلية، جادة، السعودية

قدم للنشر ١٢/٢/١٤٣٤هـ - وقبل بتاريخ ١٠/٢٥/١٤٣٤هـ

**مستخلص:** لقد تم حساب معدل الذكاء القومي السعودي باستخدام نتائج تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لعينة (ن=3209) من طلاب التعليم العام فوجد أنه يوازي  $11.1 \pm 80.59$  نقطة بموجب معيار جرينتش البريطاني. تشير النتائج إلى أن انخفاض معدل الذكاء في مقابل العمر في نظام التعليم العام أسوأ من نظيره في الدول التي تم فيها تقنين مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري لفئات عمرية مختلفة، وإلى أن الأداء الأفضل للإناث من الممكن أن يقوي دور النساء في المجتمع في المستقبل المنظور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء - التعليم - المتغيرات الديموغرافية - أثر فلن - فروق الجنس

## المقدمة

كـمـكـون أسـاسـي لـكـي يـكـون الـاخـتـبار مـضـبـوطاً وذا مـعـنى. ويرى كوفمان (2004) أن نتائج اختبارات الذكاء لا تعني شيئاً بمفردها، إذ إن المفتاح إلى تفعيلها هو تفسيرها في إطار عريض محتفظ بخصوصيته. ويتوقع كوفمان ممن يجري اختبار الذكاء أن يطبق كل ما تدرب عليه وأن يستخدم كل خبراته المجردة من العواطف. ووفقاً لكوفمان فإن من يجري الاختبار يمكنه تقديم مساعدة أفضل للطفل أو الشخص الناضج المراد تقييمه من خلال فهم وتفسير مدى واسع من أنواع السلوك والخروج باستنتاجات مباشرة عن المشاكل في استراتيجية الحلول التي يلاحظها في الشخص الذي يجري عليه الاختبار (Kaufman, 2004).

آخر تعريف في فتره هذه المقدمة يأتي من سيمنتون (2003) والذي كانت وجهة نظره عن الذكاء مبنية على الفكرة القديمة للمدرسة الوظيفية والتي يرجع تاريخها إلى جالتون. ويعدُّ هذا التعريف الذكاء كمجموعة من الطاقات العقلية التي تمكن الفرد من التأقلم والازدهار في أية بيئة يجد نفسه فيها. هذه الإمكانيات العقلية تتضمن أشياء مثل الذاكرة والاسترجاع وحل المشكلات (Simonton, 2003). ويفهم الذكاء في هذا الإطار على أنه القدرة على حل المشاكل العقلية الجديدة عن طريق التفكير، وعلى أنه القدرة على الاستنتاج والتفكير التجريدي والفهم والإدراك. وتشمل القدرة على التفكير القدرة على تغيير المفاهيم العقلية والتخطيط وإعمال بُعد النظر، وفي الحقيقة فإن التعليم يعتمد على استعمال هذه القدرات (Rindermann, 2006).

تأثراً بنظرية جالتون (1869) حول الفروق البشرية في الذكاء وجد لن وفانمانن (Lynn & Vanhannen, 2002) في (2006) أن الذكاء يختلف بدرجة ملحوظة بين الأمم. في دراستهما التي نشرت عام 2002 قدّم لن وفانمانن معدلات ذكاء مقاسة لـ 81 أمة ووجدوا معدلات ارتباط عالية بين معدلات الذكاء القومية والثروة، ولقد فسروا الرابط الإيجابي

قدم كل من جنسن (Jensen)، جاردنر (Gardner)، ستيرنبرج (Sternberg)، كوفمان (Kaufman)، وسيمنتون (Simonton) مساهمات رئيسية في ما يخص مفاهيم واختبارات الذكاء. فقد قدم جنسن مفهوماً للذكاء يتمثل في كونه القدرة المقاسة بكمّ من الاختبارات العقلية المتنوعة وغير المحددة. ويعدُّ المكون (g) الذي هو المكون الأكبر لجملة الفروق في كل الاختبارات الموحدة للذكاء أو في معدلات الذكاء ذا أهمية كبيرة في واقع الحياة، وهو إلى حد بعيد المكون الأكبر للفروق في الإنجاز الأكاديمي (Jensen, 1979). ينقسم الذكاء في مفهوم جنسن إلى نوعين مميزين من القدرات: الأول تكون فيه القدرات هي المبرر لوظائف الذاكرة والتعليم وهي مقسمة بالتساوي بين كل الأجناس البشرية، والثاني تتمثل فيه القدرات في التفكير التجريدي والمفاهيم الفكرية ويتفاوت أداء الأفراد فيه من جنسيات مختلفة في اختبارات القياس. وتشير الاختلافات في الأداء في النوع الثاني إلى التأثير الثقافي على القدرات العقلية للأفراد (Fancher, 1985).

يعرف جاردنر الذكاء على أنه: القدرة على حل المشكلات أو خلق منتجات لها مكان التقدير في واحد أو أكثر من الخلفيات الثقافية (Gardner, 1983). ويقترّب من هذا التعريف تعريف ستيرنبرج فإنه يعرف الذكاء على أنه مهارة الفرد في إنجاز ما يريد الوصول إليه في الحياة في إطار وضع ثقافي - اجتماعي معين وذلك باستثمار مكامن قوته ومعوّضاً عن أو مصححاً لنقاط ضعفه (Cianciolo & Sternberg, 2004).

في مجال آخر مرتبط مباشرة بتفسير نتائج اختبارات الذكاء. أحدث كوفمان (Kaufman, 1979) ثورة في مجال هذه الاختبارات حين قدمها وأوجد لها شعبية بكونها فكرة تؤكد على المعرفة النظرية والخبرة العملية لعلماء النفس

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

بدورها إلى أنظمة حكم سيئة وعدم استقرار سياسي (Rindermann, 2007).

تعدّ القدرة العقلية مهمة للتطور في المجتمعات العصرية وخصوصاً للمتلازمة الاجتماعية المكونة من: التعليم والحكم الذاتي والحرية والأخلاق والعقلانية (Hebermas 1985/1981; Lynn et al, 2009; Meisenberg, 2004; Oesterdiekhoff, 2008). فالمجتمعات ذات القدرات العقلية العالية تطور لأنفسها منظوراً أعمياً أكثر تعقيداً وأكثر اعتماداً على الأدلة وأعلى أخلاقاً وأكثر عقلانية. كما إن قياس القدرات المعرفية في المعارف (OECD, 2003) والذكاء (Piaget, 2001/1974) يعتمد على العمليات الذهنية التي يمكن حلها بالتفكير وبكمية المعلومات المتفاوتة في معارف محددة. ولقد وجد أن نتائج الطلاب في مقاييس متعددة لها ارتباط مرتفع على المستوى الفردي (Ceci, 1991; Jensen, 1998)، ومرتفع جداً على المستوى القومي (Rindermann, 2007). وعليه فإن الارتباط الإيجابي المتعدد بين نتائج مقاييس تبدو مختلفة في ظاهرها (مثل: اللفظي، الرياضي، العلمي، الشكلي والمعتمد على مهام بياجيه، القياس السيكمي والقياس المعتمد على نتائج الطلاب) يؤخذ على أنه دليل على أن نفس العوامل تشارك في جميع الأداء المعرفي المعقد (Ceci, 1991). وكثيراً ما يستخدم التعليم كمؤشر ومسبب للذكاء، ومع هذا فإن الذكاء والمعرفة ليستا المحددتين الوحيدتين للنتائج الإيجابية في المجتمعات، فهناك مؤثرات اقتصادية-اجتماعية مثل: التعليم، والثقافة، والجينات الموروثة، والدخل ... إلخ، تلعب دوراً كذلك (Rindermann et al., 2009).

من جهة أخرى أكد كل من رندمان (Rindermann, 2007) ولن وميزينبيرج (Lynn & Meisenberg, 2010) نتائج لن وفاننانن من خلال تبيان أن النتائج التي توصلوا إليها في حساب معدلات الذكاء القومي ترتبط بقوة بنتائج الاختبارات القومية التعليمية في اختبارات بيزا (PISA) وتيمس (TIMSS) وبيزلز (PIRLS). وينتج تحليل العوامل

كمؤشر على أن الفروق في الذكاء ذات تأثير بالغ على الثروة القومية. ثم مددا هذا التفسير على كل ال 185 أمة في العالم باستعمال معدلات ذكاء تقديرية للأمم التي ليست لها معدلات ذكاء مقاسة، ووجدا ارتباطاً إيجابياً بين النتائج الإجمالي المحلي الحقيقي وبين معدلات الذكاء لكامل عينة ال 185 أمة والتي كانت أقل بقليل في معدلات الذكاء لعينة الأمم ذات معدل الذكاء المقاس.

في الدراسة التي نشرت عام 2006 (Lynn & Vanhannen, 2006) قدم لن وفاننانن معلومات ل 32 أمة إضافية وقدّر معدلات الذكاء ل 79 قطراً إضافية ليصبح العدد الكلي للأمم التي شملتها الدراسة 192 أمة، وقدّما تفسيراً لنتائجها كمؤشرات تبرز فروقاً مهمة في القدرات العقلية للأمم، وذهبوا إلى أن الذكاء إلى حد كبير خاصية محددة بالمورثات الجينية التي تساهم في المؤشرات الخاصة بالصحة والثروة القوميتين مباشرة وعبر التفاعل مع التعليم.

بناءً على وجهة نظرهما في أن الذكاء سمة تحددها إلى حد كبير المورثات الجينية (Lynn, 2006) صنف لن وفاننانن معدلات الذكاء وفقاً للأعراق البشرية، فكانت الأعراق الشرق الآسيوية هي الأعلى معدلاً بما يساوي 105 نقاط، تليها الأوروبية بمعدل يتراوح بين 95 و100 نقطة. تلي ذلك جنوب الشرق الآسيوية (90)، جزر الباسيفيك (85)، جنوب آسيا (84)، وشمال أفريقيا وجنوب الصحراء الإفريقية (67). ويبيّن الباحثان لن وفاننانن أن معدل الذكاء في الدول الإسلامية والشرق الأوسطية منخفض، يتساوى في ذلك الدول الغنية والفقيرة (Lynn & Vanhannen, 2006). ووفقاً للمعلومات المستقاة من برنامج الأمم المتحدة للتنمية (UNDP, 2003) واليونسكو (UNESCO, 2004) فإن مناطق جنوب الصحراء الإفريقية ودول الشرق الأوسط المسلمة عرضة للأزمات الثقافية والاجتماعية. ولقد تم تفسير هذه الظاهرة كنتيجة للقدرات العقلية المتدنية والتي قادت

الأمر المتصلة بالمجتمع والاقتصاد والسياسة ( Rindermann & Ceci, 2009). ولقد وجدت هذه الدراسات نطاقاً واسعاً للربط بين معدل الذكاء القومي من جهة، وجوانب اجتماعية وديموغرافية وما له صلة بعلم الأوبئة من جهة أخرى. كما يمكن اعتبار نتائج هذه الأبحاث الدقيقة إثباتاً لصحة معدلات الذكاء القومي وأن لها قوة توضيحية لكثير من النتائج، مع الأخذ في الاعتبار أن الإنجاز المدرسي هو أقرب الروابط (Lynn & Meisenberg, 2010).

تتراوح ملاحظات المنتقدين بين الرفض وإلى حد القول بأنهما من الناحية الفنية غير دقيقه وخالية من المعنى ( Barnett & Williams, 2004; Hunt, 2010; Hunt & Sternberg, 2006). ينسب هانت (2010) الفضل لـ لن وفانمانن لطرحهما قضايا مهمة بطريقة نتج عنها نتائج ملفتة ومهمة، ويقر بأن ما وصلنا إليه من نتائج يحمّل الصحة، لكنه ينتقد عدم أخذهما في الاعتبار طرح أي تساؤل حول صحة اختبارات الذكاء المختلفة عبر أقطار وثقافات مختلفة، وكذلك ينتقد إهمالهما للمشاكل الناجمة عن العينات التباينية. بالنسبة لهانت، فإن عينات لن وفانمانن كانت عديمة التمثيل إلى درجة كبيرة، وأن معايير اختيارهم الدراسات التي استعملت في عملهم لم تكن واضحة.

يشارك ستيرنبرج وآخرون هنت قلقه. وعلى الرغم من أنهم يؤكدون على عظم القوة التنبؤية لمعدل الذكاء إلا أنهم يحذرون من مضامينه السلبية الناجمة عن الفروق الثقافية: "يمكن لهذا المؤشر أن يطرح نفسه بشكل له معنى فقط عبر مجاله - بمعنى، أن يتم ذلك فقط من خلال قطاعات مختارة في القطاع الغربي من العالم الصناعي. ويعدُّ مجال الإنجاز التربوي في نظام التعليم الغربي هو المجال الذي يمكنه من طرح نفسه بالصورة المثلى (Sternberg et al., 2001, p.3). ويؤكد ستيرنبرج وآخرون على أهمية التكيف الثقافي للأطر المحلية لاختبارات الذكاء والذي يتضمن البيئية الاجتماعية،

فروقاً قوية في العامل (g) بين الأمم والتي تتضمن اختبارات الذكاء واختبارات قياس التقدم الأكاديمي مجتمعة. وتتضمن المسببات المحتملة تشابه الاختبارات المستخدمة في الدراسات المختلفة (مثلاً اختبارات تيمس للعلوم وتيمس للرياضيات)، تشابه المتطلبات العقلية للعمليات المستخدمة في اختبارات مختلفة، وعملية تطور القدرة العقلية نفسها والتي يقيدها التأثير البيئي المعروف جزئياً والتأثير الوراثي غير المعروف حتى الآن.

كما بين رندمان وآخرون ( Rindermann et al., 2009) أن هناك فروقاً معرفية كبيرة بين المجتمعات في نهايات المنحنى الطبيعي. ففي أعلى المنحنى الطبيعي حيث أعلى القدرات العقلية (المئين الـ 95 وما فوق) تبدأ دول شرق آسيا بمستوى معدل ذكاء قدره 127 في سنغافورة، و125 في كوريا الجنوبية، و124 في اليابان، و123 في تايوان، و122 في هونج كونج. يلي ذلك مجموعة دول الكومنولث بدءاً بنيوزيلندا بمعدل ذكاء قدره 123، وكل من استراليا والمملكة المتحدة 122. يلي ذلك دول أوروبا الغربية والشرقية ودول أمريكا الشمالية، ثم يلي ذلك دول جنوب أوروبا. يلي ذلك الدول العربية والإسلامية، ويأتي في نهاية القائمة دول جنوب الصحراء. وبحسب هذه الدراسة فإن المعدل العام والمئين الـ 95 للدول العربية على النحو الآتي: الجزائر 81 (98)، البحرين 84 (106)، مصر 81 (107)، الأردن 86 (109)، الكويت 76 (98)، لبنان 84 (106)، المغرب 71 (95)، عمان 81 (104)، فلسطين 80 (106)، قطر 72 (96)، السعودية 74 (95)، سوريا 81 (105)، تونس 81 (101)، الإمارات العربية 92 (115)، واليمن 64 (84).

أوجد نشر ارتباط معدلات الذكاء المقاسة مع دخل الفرد اهتماماً ونقداً متزامنين. يرى المدافعون أن توفر معدل الذكاء القومي يعد فتحاً مهماً في دراسات التنمية، وأن الفروق العقلية بين الأمم تساعد في التنبؤ بالكثير من نتائج

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

تقليدية، ينظر إلى الثقافة بكونها استجابات الناس للأحوال المادية والاقتصادية والاجتماعية التي يجدون أنفسهم فيها. ولهذا فإنه من الملاحظ أن الأحوال البيئية المشتركة في المجتمع تسبب تشابهاً في التوجهات والقيم والمعتقدات بين أعضاء المجتمع عبر التعلم الفردي والمجمعي (Meisenberg, 2004).  
يختلف البشر الذين سبقوا المجتمعات الحديثة عن البشر المعاصرين في التركيبات العقلية التي تخلق المعرفة (كجزء من توجههم الثقافي) وبعض التراكيب الذاتية (Oosterdiekhoff, 2009). لم يشغل أناس ما قبل الحضارة أنفسهم بالدخول في الأنشطة التي تتطلب التفكير الفعال. على ذلك فإن تشخيص تلك المجتمعات للحيوان والنبات والأشياء على سبيل المثال، ليست ظاهرة منفردة، ولكنها دلالة على التركيبة العقلية التي توجه - وتقيّد - السلوك البشري في كل الأنشطة بما في ذلك الاقتصاد والأسرة ووقت الراحة والدّين ... إلخ. المعالم السلوكية المشتركة بين مجتمعات ما قبل المجتمع الحديث والمجتمع الحديث هي عناصر الفعل والسلوك، ولكنها لا تمتد إلا نادراً إلى منطقة الإدراك العقلي والعواطف والأفكار (Oosterdiekhoff, 2006). يعتمد التفكير الأساسي الفعال على التعليم في المدرسة، فغالباً ما يفهم ويفسر الأشخاص الذين لم يتلقوا تعليماً جيداً المعلومات بطريقة تختلف نوعياً مقارنة بالذين تلقوا تعليماً أعلى في المجتمعات الحديثة (Oosterdiekhoff & Rindermann, 2007).

يظهر علم النفس التنموي أن التفكير الأساسي الفعال وحده القادر على تخطي المفاهيم المبنية على مبادئ السحر والشعوذة وتأسيس المفاهيم المبنية على المسببات التجريبية وما يقابلها من مفاهيم الصدفة والاحتمالية (Piaget, 2001/1947). لا يطور التفكير الإنساني قبل هذه المرحلة المقدرة على فهم الظواهر التجريبية كنتائج للقوانين الطبيعية والناتجة عن أسباب متوقعة سلفاً. وتنبع مفاهيم الأشياء، وقانون الطبيعة، والسببية، والصدفة، والاحتمال من نفس

والمهارات الشخصية للتأقلم مع الإبداع وقوة التأثير الشخصية والمثابرة في مواجهة الإحباط.

انتقاد آخر يوجه لدراسات لن وفانمانن (2002, 2006) لكونها أعطت القليل من الانتباه بصورة نسبية للتقييم الدراسي العالمي مثل اختبارات بيزا وتمس (Hunt, 2010; Rindermann, 2007). يتميز استخدام التقييم الدراسي العالمي على استخدام معلومات الذكاء بكونه يستعمل عينات أكبر مع احتمال كونها أكثر تمثيلاً، وإتاحته مسوحات تعليمية صالحة للمقارنة تم تنفيذها في أزمنة مختلفة، مما جعلها أفضل المعلومات للدراسات الطولية (Hunt, 2010).

قد يكون للنقاد بعض النقاط الصحيحة ولكنهم فشلوا في إدراك وثيقة صلة الذكاء العام بالحياة اليومية، وأهميته في الشؤون العملية، وأهميته المنتشرة في كل مكان في الحياة الخاصة والحياة المهنية للأفراد (Gottfredson, 1997). على المستوى الاجتماعي الواسع أوضحت الدراسات وجود آثار إيجابية للذكاء على الثروة القومية (Lynn & Vanhanen, 2002, 2006; Rindermann, 2008a; Rindermann & Thompson, 2011)، وعلى الديمقراطية وحكم القانون والحرية السياسية (Rindermann, 2008b). وعلى المستوى الفردي، فإن الذكاء مهم للإنجازات المهنية، والأداء الوظيفي، والثروة (Schmidt & Hunter, 2004)، والمشاركة السياسية (Rindermann, 2008b)، وكذلك لمنظومة واسعة من السلوكيات في الحياة اليومية كالوعي الحقيقي بالأخطار المفضية إلى الوعي الصحي وتحاشي الحوادث (Deary, Weiss & Batty, 2010; Rindermann & Meisenberg, 2009).

للذكاء أيضاً علاقة بالثقافة، التي تعرف: "بكونها الخاصية في الشخص أو المجتمع والتي تنبع من الاهتمام لما يعتبر تميزاً في الفنون والآداب والأخلاق والاهتمامات الثقافية... إلخ، وخصوصاً عبر التعليم" (Webster, 2011). بصورة

ومع وجود سمات إنسانية مقدره إلى جانب الذكاء إلا أنه من الواضح أنه لا توجد سمة تؤثر في حياة الأفراد كما يفعل الذكاء. فالذكاء يبدو في قلب الرابط السببي للكثير من النتائج الاجتماعي والاقتصادي (Gottfredson, 1997). أوضحت البحوث في المجال العسكري بصورة مستمرة أن المقاييس المحملة تحميلاً عالياً بالرمز (g) هي مقاييس جيدة لقابلية التدريب عند الفرد، ومن هنا فإنها تستعمل في فحص وتدقيق مؤهلات المتقدمين للانخراط في الجيش وبرامج التدريب. وقد وفرت مثل هذه البحوث أدلة مقنعة لأهمية الذكاء السببية. وأدلة أخرى لهذه الأهمية تظهر في فشل الجهود المبذولة لتوفير تعليم إضافي أو خبرة لأصحاب الاستعداد الطبيعي شديد التدني للتعويض عن الوقت اللازم لإحادة مهارات المتطلبات الوظيفية. وبعبارة أخرى: إن الأعمال التي لا يمكن أداؤها بشكل روتيني تظل في حاجة لمعدل ذكاء أعلى.

وعلى العموم إن أهمية الذكاء تكمن في كونه يوفر القدرة على التعامل مع التعقيد المعرفي لكونه يعكس القدرة على المنطق وحل المشكلات والتفكير المجرد واستقصاء المعلومات (Gottfredson, 1997; Snyderman & Rothman, 1988).

### أثر الذكاء على الثروة القومية

والذكاء كذلك من المحددات المهمة للدخل والإنجاز على المستوى الوطني والفردى (Lynn & Vanhannen, 2002; Rindermann, 2008a; Rindermann & Thomson, 2011). وتبين الدراسات عبر الأوطان وجود علاقة متبادلة قوية بين الذكاء ومستوى دخل الفرد ومستوى التحصيل الدراسي ومؤشرات أخرى في الحياة العصرية. كمرتكز أساسي في أطروحتهما، أورد لن وفانهاانن (2006) العلاقة بين 113 حالة معدل ذكاء مقاسة و79 حالة معدل ذكاء مقدره مع خمسة أبعاد لعدم التساوي الأممي وأطلقا عليها مصطلح الفهرس المركب لجودة الحالات الإنسانية (Composite

المصدر وتسير على الطرق نفسها وتسد بعضها البعض. هذه التركيبة للتفكير الفعال تمكن المجتمعات العصرية من حماية نفسها وتعديل سلوكها (Oesterdiekhoff & Rindermann, 2007; Rindermann & Meisenberg, 2009).

يدرك الناس في المجتمعات العصرية النتائج الممكنة لأعمالهم الحالية ويعتمدون على مقدرات التفكير السليم وعادات التفكير المفترض أن تكون قد تطورت عبر تلقي التعليم في الأسرة والمدرسة. هذا الجنس من السلوك الحصري يتطلب ذكاءً وينتج عنه سلوك حذر يحكمه العقل. يسند البحث التجريبي هذه الافتراضات وتأثيرها على الحياة بشكل عام (Gottfredson, 1997)، وعلى الثروة على المستويين الفردي والقومي (Hunt & Wittmann, 2008; Murray, 2002; Rindermann, 2008a; Rindermann & Schmidt & Thompson, 2011)، وعلى النجاح في العمل (Hunter, 2004; Hunt, 1995)، وعلى الصحة، مرة أخرى على المستويين الفردي والقومي (Deary, Weiss & Batty, 2010; Oesterdiekhoff & Rindermann, 2007; Rindermann & Meisenberg, 2007)، وعلى السياسة (Rindermann, 2008b; Simonton, 2006).

### أهمية الذكاء للأفراد

يؤثر الذكاء على الحياة العامة التي تتضمن المستوى الوظيفي والدخل وتوقعات العمر والتطور الأخلاقي والالتزام بالقانون والحياة الزوجية والتعليم الفعال للأبناء (Rindermann, 2008a). فقد بينت بحوث عدة أن الذكاء المرتفع يمثل ميزة كبيرة في تحسين فرص الأفراد على نحو مطرد في التعامل الفعال مع المتطلبات العادية للحياة العصرية. كما إن نتائج استخدام الذكاء تفوق نتائج وسائل أخرى فهي لا تدل على احتمالات التطور الأكاديمي ولكن تتعداها إلى توقع الأداء الوظيفي وتساعد في الاختيار الوظيفي (Landy et al., 1994; Schmidt & Hunter, 2004).

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

على مستوى القطر بين معدل الذكاء والتقييمات العالمية للكفاءة التعليمية مثل (IEA-Reading)، وبيزا، وبيزلز، وتمس والبالغ 90، تقريباً (Hunt, 2010; Sternberg et al., 2001; Rindermann, 2007)، توضح بجلاء صحة التوقعية العالية للذكاء للإنجاز المدرسي.

قارن هنت ووتمن (Hunt & Wittmann, 2008) معدلي الذكاء والإنجاز المدرسي كوسائل توقع لتأثير العائد للفرد من الدخل القومي في عام 1998 (GDP /C)، مستعملين تقديرات لن وفانمان لمعدل الذكاء، ونتائج تطبيق اختبارات بيزا في الرياضيات لعام 2003، وسجل نحو الأمية، ويقترحان أن اختبارات بيزا أكثر دقة من معدلات الذكاء في دراسات لن وفانمان كوسائل توقع لعائد الفرد من الدخل القومي (GDP/C).

### أثر الذكاء على النجاح في العمل

وللذكاء أثر على النجاح في العمل (Rindermann et al., 2009)، ففي خلال العشرين عاماً الماضية أو نحو ذلك اهتم الاقتصاديون بالإنسان نفسه ك رأس مال يساهم في الرخاء الاقتصادي القومي. وتعدُّ فرضية الطبقة المفكرة (intellectual- class hypothesis) هي إحدى النظريات التي عبّرت عن هذا الاهتمام، والتي تقول إن الأفراد ذوي القدرة العقلية العالية لهم تأثير إيجابي على الرخاء والسياسة والثقافة في داخل مجتمعهم. يمكن إعمال هذه النظرية من وجهين: الأولى هي قياس شريحة سكانية من أصحاب الذكاء الذين تخطوا حدًا معينًا، والثانية هي قياس قدرات مجموعة في مستوى عالٍ مثل الذين في المئين 90 أو 95 أو 99 من ترتيب مستويات معدل الذكاء بين السكان. تبنى رندمان وتومسون (2011) نظرية الطبقة المفكرة واستخدما نتائج بحوث سابقة (Hanushek & Woessmann, 2009; Rindermann et al., 2009)، ونتائج اختبارات تمس من عام 1995 إلى عام 2007، وبيزا من عام 2000 إلى عام 2006، وبيزلز من عام

(Index of the Quality of Human Conditions: QHC) وتوضح نتائج دراسات لن وفانمان أن معدل الذكاء القومي يفسر 63% من المتغيرات في جودة الحالات الإنسانية للعينة المكونة من 192 قطراً، و70% للعينة المكونة من 113 قطراً. كما إن الخمس المكونات لجودة الحالات الإنسانية مرتبطة ببعضها البعض بصورة قوية أو معتدلة، كما إن دمجها يمكن أن يعطي قياساً ذا فاعلية أفضل لمتوسط جودة الحياة من أي من المتغيرات المفردة.

أبرزت الدراسات التي تمت في العقدين الأخيرين من القرن العشرين إجماعاً في الرأي على أن مستوى الدخل له جذور وراثية ضمن المجموعات القومية (Gottfredson, 1997). كما إن دراسات حول التوائم في عدد من الشعوب (Lynn & Vanhanen, 2006; Murray, 2002) أظهرت أن الذكاء له درجة عالية من التوريث (50، - 88، في دراسات مختلفة) وأنه مرتبط بالدخل بصورة تقريبية (R=35).

كما تدعم أهمية الذكاء للثروة وتبرزها دراسات حول الفروق بين الإخوة الأشقاء (Herrnstein & Murray, 2002; Murray, 2002; Winship & Korenman, 1994). فقد درس موراي (Murray) (2002) التباين في الدخل بين أفراد عينة مكونة من 733 من الأزواج من الإخوة الأشقاء في عينة مثالية من الناحية الاجتماعية والاقتصادية في الولايات المتحدة فوجد أن الذين كان لهم معدل ذكاء بين 90 و109 كان لهم بصورة ملحوظة دخل أقل من إخوانهم الذين كان معدل ذكائهم من 120 فما فوق. الفرق في الدخل بين الإخوة الأشقاء لا يمكن أن يعزى إلى العرق أو الترتيب في الميلاد أو الفقر أو وضع الوالدين الاجتماعي أو الوضع الاجتماعي للأبوين أو أي فرق منهجي في خلفية العائلة، ولكن يعزى فقط إلى الفروق العقلية المقاسة بينهم.

قد تكون فاعلية العديد من اختبارات الذكاء عبر أقطار وثقافات مختلفة مكان أخذ ورد، ولكن الرابط القوي



إذا كان غالبية المجتمع يتمتع بذكاء مرتفع فإنه من المحتمل أن يكون للمجتمع والثقافة السائدة فيه نظام رشيد من المعتقدات والقيم. وفي مجتمع بهذه الصفات فإن الأفراد فيه يغلب عليهم التصرف الرشيد ليس فقط من ذواتهم ولكن من خلال مطابقتهم لرشد مجتمعهم.

وينظر إلى ضعف التعليم والقدرات المعرفية كمسببين رئيسيين للانتشار السريع للأمراض المعدية في العالم الثالث (Oosterdiekhoff & Rindermann, 2007; Rindermann & Meisenberg, 2009). ويعود ذلك في المقام الأول إلى تفضيل إرجاع السبب إلى معتقدات خرافية بدلاً من التفكير المنطقي. ولا يعود سبب هذا التفضيل إلى النقص في المعلومات الطبية ولكن إلى انعدام المفاهيم التنفيذية المتعلقة بالأشياء، والقوانين الطبيعية، والمسببات، والاحتمالات، والفرص، والإمكانات والضروريات. ويرجع أصل المعتقدات الخرافية إلى عدم تطور القدرة العقلية لتتمكن من الربط بين المشاهدات التي تمر بالإنسان لتفسير أية ظاهرة طبيعية. وبعد التعليم المدرسي المرتكز الأساسي لتطوير القدرة على التفكير المتقدم إلى مستوى يتناسب مع الراشدين في المجتمعات الحديثة، ومستوى من الذكاء السيكومرتري، وإلى مستوى يؤدي إلى تفهم عصري للكون.

لقد بينت دراسات حديثة أن هناك علاقة بين الذكاء ومخاطر التنويم في المستشفيات بسبب أي اضطرابات سيكولوجية بحلول منتصف العمر. فقد تبين أن الذكاء المنخفض لمن هم في العشرينات من العمر مرتبط بمخاطر عالية لثمان من الاضطرابات النفسية بحلول منتصف العمر (Gale et al., 2010). هذا الربط مصحوب بمؤشرات أن المرض العقلي مرتبط بالأذى المتعمد يشير إلى أن الذكاء يمكن أن يكون له دور في الانتحار والقتل (Deary et al., 2010; Miles, 1977). وهناك دليل آخر للربط بين الصحة العقلية والذكاء يتضح في الدراسات التي قام بها فوراسك

2001 إلى عام 2006 لحساب قيمة القدرة العقلية للمئين الـ95 والمئين الـ50 والمئين الـ5 لتسعين قطراً. كانت نتائج الدراسة أن لكل درجة زيادة في معدل الذكاء في أي قطر يتبعها ارتفاع في معدل الدخل القومي للفرد مقداره 229 دولاراً أمريكياً، ولكل درجة إضافية في المئين الـ95 يرتفع معدل دخل الفرد بمبلغ 468 دولار. تدل هذه النتائج على أن القدرة العقلية لشريحة المجتمع الأعلى ذكاء لها أهمية خاصة للإنتاجية الاقتصادية وثروة المجتمع.

نتائج العديد من الدراسات القطاعية والطولية تشير بوضوح إلى أن معدل الذكاء يزداد بزيادة المستوى المهني أو الواجهة المهنية. ومن الواضح بجلاء أن مدى الانحرافات المعيارية ومعدلات الذكاء تنقص مع زيادة المستوى الوظيفي مما يشير إلى أنه بالرغم من أن مستويات الوظيفة الأدنى تحوي أفراد من ذوي معدلات الذكاء العالية، فإن أصحاب معدلات الذكاء المتدنية يجدون صعوبة في دخول المستويات المهنية العالية. إنَّ التفسير للعلاقة بين معدل الذكاء والمستوى الوظيفي يتم جلاؤه بالتحليل السببي لمحددات الأداء الوظيفي. هذا التحليل يُبرز أن الأثر الرئيس للذكاء هو على اكتساب المعرفة الوظيفية، والتي تمثل بدورها محددات من محددات الأداء الوظيفي (Schmidt & Hunter, 2004).

### أثر الذكاء على الصحة

وللذكاء أثر على صحة الإنسان والمجتمع. فقد بينت الدراسات أن ذوي الذكاء العالي يعيشون لمدة زمنية أطول حتى بعد تحييد عوامل أخرى قد تكون مؤثرة مثل مستوى الدخل والمستوى الاجتماعي (Deary et al, 2010; Oosterdiekhoff & Rindermann, 2007). وتشير أبحاث رندرمان وميزينبيرج (2009) إلى أن نمط المعيشة الصحي يمكن أن يوعز إلى أثر التعليم والقدرات المعرفية اللذين يقودان بدورها إلى تفهم أفضل إلى العلاقات السببية بين التصرف والصحة، وإلى تفهم أكبر للنتائج المستقبلية، ومن ثم إلى إدارة أكثر فاعلية للمشاكل الصحية. كما يشير الباحثان إلى أنه

عادل بتزجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

### أثر الذكاء على السياسة

ترتكز المجتمعات الحديثة على نموذج راشد من التصرفات الإنسانية والقيم التي تتضمن مؤسسات وإجراءات يتمكن من خلالها المواطنون من التعبير عن خياراتهم السياسية، وإضفاء القيود المؤسساتية على ممارسة السلطة السياسية، وضمان الحريات المدنية لجميع المواطنين (Rindermann, 2008b; Rindermann & Meisenberg, 2009). وتفيد الدراسات أنه من المستحيل للسياسة أو الاقتصاد أن يتطورا من دون القدرات العقلية العالية في المجتمع. وبالمقابل فإنه لا يمكن للقدرات العقلية في المجتمع من التطور من دون وجود هذا المزيج المعقد من السياسة والاقتصاد والقدرات العقلية والمعرفية المتطورة. ولقد تميز القرن العشرون بطفرة غير مسبوقه في العلوم والتقنية مع زيادة واسعة النطاق في مدى التعقيد في المؤسسات التجارية والإجراءات الحكومية، وربما أكثر أهمية في التوسع الفائق النظير في نظم التعليم (Meyer et al, 1992; Schofer & Meyer, 2005). صاحب هذا التطور زيادة كبيرة في الذكاء والذي زاد على 3 نقاط في العقد (10 سنوات) في كثير من الدول خلال معظم القرن العشرين (Flynn, 1987). وعليه يمكن القول: إن التطور المعرفي والتحديث الثقافي مرتبطان ارتباطاً وثيقاً (Oesterdiekhoff, 2000). ولقد اقترح أن التطورات غير العادية التي تمت خلال القرن أو القرنين الماضيين يعودان إلى حلقات من ردود الفعل الإيجابية والتي من خلالها أدت الزيادة في تحسن التعليم المدرسي والتقدم التقني وزيادة الرخاء إلى زيادة الذكاء، والزيادة في الذكاء أدت إلى مزيد من التطور التقني والرخاء وتحسن في التعليم (Meisenberg et al, 2006; Meisenberg, 2007). للتعليم أثر مضاعف على الجوانب الثقافية للمجتمع: فالتعليم يطور القدرات المعرفية (Rindermann, 2008a)، والعقلانية (Rindermann, 2008b)، والفضائل البرجوازية

(Voracek, 2004)، وباتي (Batty et al., 2004; 2007; 2008a; 2008b)، ووتلي (Whitley et al., 2010a, b). أول رابط بين الذكاء وأمراض شريان القلب التاجي تم فحصه في اسكتلندا (Deary et al., 2010; Hart et al., 2004). فلقد تم ربط معدلات الذكاء لمن هم في الحادية عشرة من العمر والمعلومات الشخصية لـ 938 مشارك في دراسات مدسبان (Midspan) على أساس تاريخ الميلاد. بعد ثلاثة عقود من المراقبة لحالات الوفاة والمرض وجد أن انحرافاً معيارياً سلبياً واحداً في معدل الذكاء في سن الحادية عشرة له ارتباط بمعدل زيادة مقداره 11% في مخاطر التنويم الصحي من أمراض الأوعية الدموية والشرابين. وبينت الدراسة نفسها زيادة في معدل المخاطرة مقداره 16% للإصابة بأمراض القلب مقابل انحراف معياري سلبي في معدل الذكاء. وقد توصلت دراسات أخرى إلى النتائج نفسها في مجتمعات أخرى (Deary et al, 2004; Hemmingsson et al, 2006). إنَّ الرابط بين معدل الذكاء وأمراض السرطان رابط ضعيف (Deary et al., 2010). ولذلك لم تظهر نتائج دراستين (Batty et al., 2007; Hemmingsson et al., 2006) علاقة بين الذكاء والسرطان في كل المواقع مجتمعة. وعلى الرغم من ذلك فإن الذكاء المنخفض في سن الطفولة يزيد من احتمالات التدخين (Batty et al, 2007c; Taylor et al, 2003)، والإفراط في تعاطي المسكرات والمخدرات (Batty et al, 2006; Batty et al, 2007b; Batty et al, 2008a; Gale et al, 2008)، وعدم ممارسة التمارين الرياضية (Batty et al, 2007b)، والتغذية السيئة (Batty et al, 2007b)، والتي من الممكن أن ترفع جميعها مخاطر الإصابة بأمراض الأوعية الدموية والشرابين، وبعض أمراض السرطان.

## التعليم في المملكة العربية السعودية

### أثر التعليم على الذكاء

تقسم وزارة التربية والتعليم المدة الزمنية بين عامي 1923 و2023 والبالغة 100 عام إلى ثلاث مراحل متساوية: الماضي والتي تغطي الفترة من عام 1923 إلى عام 1956، والتي تعدُّ الفترة التي تأسس فيها التعليم الأساسي. الفترة المعاصرة أو ما يمكن أن يعدَّ مرحلة التوسع، تغطي الفترة الزمنية من عام 1957 إلى عام 1989، والتي تتصف بالقبول الهائل للطلاب في التعليم العام والتوسع في المدارس الحكومية. تلي ذلك الفترة الثالثة والتي بدأت في عام 1990 وتغطي الـ 33 سنة التي تليها، والتي تهدف في المقام الأول إلى تجويد نوعية التعليم (Tatweer, 2011).

في المملكة العربية السعودية، كما في المجتمعات ذات الحكم الأوحده، يُستخدم التعليم لهندسة المجتمع وتحقيق الأهداف السياسية للحكم. لقد تم التبيان في أماكن عديدة أن التعليم العام قد استخدم كوسيلة ذات كفاءة في غرس صفات مرغوبة في المواطنين (Doumato, 2003). يمكن الاستدلال على ذلك من خلال تحليل محتوى المناهج التي تدرس في مدارس التعليم العام والتي نجد فيها تركيز قوي على التاريخ المحلي، والمسلمات الاجتماعية، والمذهب الديني الذي تتبناه الدولة. ومن المرجح أن يأتي تصميم المناهج لتحقيق أهداف ذات دوافع سياسية على حساب أهداف تربوية مهمة. في بداية الثمانينات الميلادية قامت وزارة التربية والتعليم بالتمادي في تبسيط المناهج وأعطت وزناً قليلاً لتقييم الطلاب وتطوير مهاراتهم المعرفية والشخصية (AlKhateeb, 1999). وبموجب إحصائيات عام 2000 (Doumato, 2003)، فإن أكثر من ربع طلاب المدارس الثانوية أُنهوا علاقاتهم بالعلوم والرياضيات باختياراتهم للدراسات الإسلامية. ولقد أدى التركيز الكبير في المناهج غير العلمية في التعليم العام والتركيز الكبير نسبياً لطلاب الجامعات على

(Rindermann & Meisenberg, 2009)، والمخرجات الاقتصادية على مستوى الفرد والأمة (Gottfredson, 2003; Lynn & Vanhanen, 2002, 2006). إضافة إلى ذلك، فإن التعليم والقدرات المعرفية لهما أثران إيجابيان على السياسة: أثر معرفي وأثر أخلاقي (Rindermann, 2008b). ويعد أفضل تعريف للأثر المعرفي بكونه القدرة على القيام باختيارات عقلانية والمشاركة البناءة في العملية السياسية. فإذا ما كان التعليم حقيقة عنصراً مهماً في تطوير قدرة المجتمعات على الحصول على الحرية السياسية، فمن الممكن أن يكون التعليم تمهيداً للأنظمة السياسية التقليدية (Jamieson, 2003). من جانب آخر يؤيد ميليجان وآخرون (2004) النظرية التي تقول بأن التعليم والقدرة العقلية يزيدان من مشاركة المواطنين في العملية السياسية وذلك بتبيان أن التعليم يزيد من مشاركة المواطنين في العملية الانتخابية بالإضافة إلى تحسين نوعية المشاركة من خلال الحصول على معلومات إضافية عن العملية السياسية. وخلاصة القول إن عملية الحكم الفعالة، والقرارات السياسية المعتمدة على المؤسسات، والإدارة الفعالة، والنظام القضائي العادل، والمؤسسات الاقتصادية تحتاج إلى مجتمع يتصف بالذكاء وقادة أذكياء كذلك (Rindermann, 2008b; Simonton, 2006).

على المستويين الشخصي والقومي، يبدو التعليم المحسن الأكثر أهمية للقدرات المعرفية. وفي حين أنه جرى تبيان كون الذكاء مستشرفاً قوياً للدلالة على تحلي المجتمع بقيم حضارية حديثة، فقد جرى كذلك تبيان بما لا يدع مجالاً للشك أن الأشخاص في المجتمعات التقليدية يتسمون بذكاء منخفض مقارنة بمستويات المجتمعات الصناعية المتقدمة (Lynn and Vanhanen, 2002; Oesterdiekhoff, 2009). فمن المعتقد أن مستوى التعليم والقدرات المعرفية اللذين استمررا في الصعود في المجتمعات الصناعية خلال القرن المنصرم هما المسببان الرئيسان للتطور التقني والازدهار الاقتصادي.

عادل بتزجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

تقييم أكاديمية وليست من اختبارات ذكاء فإنها لا تطابق النتائج التي توصل إليها لن وفانمانن، ولكن نتائج كلتا الدراستين لها ارتباط قوي (Rindermann et al., 2009).

في دراسة سابقة (Batterjee, 2011, p. 155) أورد الباحث النتائج التي تخص الدول العربية من دراسة رندمان وآخرون (2009)، والتي بينت أن ترتيب المملكة العربية السعودية هو الحادي عشر في القدرة المعرفية (CA) بمعدل (74.40)، وفي المئين 95 (95.40). وتعدُّ المملكة في مؤخرة الركب قبل اليمن (63.52)، وقطر (72.11)، والمغرب (71.02). على المستوى الدولي يحقق معدل المملكة درجة معيارية واحدة أقل من المعدل الدولي البالغ (89.83) على أساس أن المستوى المعياري الدولي يبلغ (109.5). وعليه فإن ترتيب المملكة ضمن الـ 90 دولة المكونة للعينة يبلغ الـ 82. تشير العلاقة اللصيقة بين القدرات المعرفية المقاسة وسمات التعليم المتمثلة في المستوى التعليمي للناشئة، وجودة التعليم ومدته (Rindermann, 2008a)، التساؤل حول ما إذا كان الأداء المتواضع للأطفال السعوديين في المقاييس الدولية للإنجازات التعليمية يمكن أن يعزى لضعف النظام التعليمي.

ليس بالضرورة أن يكون سبب الزيادة في معدلات الذكاء الأهمية مرتبط بتعليم أفضل، إذ يمكن أن يعود ذلك على سبيل المثال إلى التحسن في الغذاء (Lynn, 1990) والتي ينتج عنه تطور أفضل للمخ (Miller & Corsellis, 1977). ويعتمد هذا المعتقد على الملاحظة التي تكونت في نهايات القرن العشرين والتي مفادها أن الزيادة المكتسبة في معدلات الذكاء في كثير من المجتمعات المتقدمة كانت أقوى في اختبارات الذكاء السبيل بدلاً من أن تكون في مهارات لها علاقة بالتعليم مثل الفهم المقالي والحساب الذهني. ومع ذلك فهناك العديد من الدراسات التي بينت أهمية التعليم في رفع معدل الذكاء للفرد والأمة (Cahan & Cohen, 1989; Ceci, 1991; Morrison et al., 1995; Stelzl et al., 1995;

الدراسات الإسلامية والآداب في ذلك الوقت إلى توقع محدودة معرفة معظم الطلاب الذين تعلموا في نظام التعليم العام السعودي بالمهارات المحتاج إليها في المجتمعات الاقتصادية الحديثة (Doumato, 2003). وتقر وثائق وزارة التربية والتعليم (Tatweer, 2011) بالأداء الضعيف للطلاب السعوديين مقارنة بأقرانهم من الدول الأخرى، خصوصاً في الرياضيات والعلوم ومهارات القرن الحادي والعشرين الأخرى. ولم تبدأ وزارة التربية والتعليم في تقديم مناهج تركز على مهارات التفكير العليا، وتنبيه إلى أهمية الرياضيات والعلوم في تحضير الطلاب للمستقبل إلا مع بداية القرن الحادي والعشرين (Tatweer, 2011). ولم يتم استخدام الأدوات التي تعد من الأساسيات في المجتمعات التي يعدُّ التعليم فيها متقدماً نوعاً ما، مثل الاختبارات المعيارية لقياس القدرات المعرفية للطلاب، إلا عندما برزت الحاجة للكشف عن المهوبة ورعايتها مؤخراً (Batterjee, 2010). ولكن مازال استخدام نتائج تحليل هذه الاختبارات متأخراً، وأثرها على تطوير التعليم وعناصر اجتماعية-اقتصادية أخرى لم يرَ النور.

يمكن مشاهدة نتائج إهمال أثر التعليم على القدرات المعرفية لفترات طويلة عند مقارنة معدل ذكاء المجتمع السعودي بمعدلات دول عربية وأخرى غير عربية. في دراسة لتقييم أثر الفئة الذكية (smart fraction)، والقدرة المعرفية لأرباب السياسة ومتوسط تمكن الناس على التطور الاجتماعي، قام رندمان وآخرون (Rindermann et al., 2009) بحساب المتوسط الناتج من معدلات دراسات اختبارات تمس (TIMSS) وبيزا (PISA) وبيزلز (PIRLS). في حالة المملكة العربية السعودية حسب المعدل من نتائج اختبارات تمس لعامي 2003 و2007 اللتان شاركت فيهما المملكة. وتم في نهاية الحساب تحويل النتيجة إلى مقياس الذكاء المعروف. ولما كانت المعدلات قد حسبت من نتائج

### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى وصف توزيع معدلات الذكاء ضمن السعوديين الذين تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 18 سنة، وذلك بأخذ عينة من طلاب منطقة مكة المكرمة لتمثل الجيل الشاب من مواطني المملكة العربية السعودية. وسوف تقارن النتائج مع نتائج دراسة أبي حطب (1977) التي تمت في وقت سابق في المملكة العربية السعودية. وسوف يُمكّن هذا التوجه للدراسة من تقييم الاتجاه الأُممي للذكاء في المملكة العربية السعودية بين عامي 1975 و 2010. كما تهدف الدراسة إلى مقارنة النتائج المستخرجة من العينة الكلية بالنتائج المستخرجة من العينة المقارنة و نتائج الفئتين العمريتين 8 سنوات و 18 سنة لمعرفة أثر نوعية التعليم على الذكاء. بالإضافة إلى ما تقدم فإن النتائج قد حللت في محاولة لربط العلاقة بين المستويات والاتجاهات المعرفية مع التعليم، والتنوع السكاني، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية.

### إجراءات الدراسة

#### عينة الدراسة

تتكون العينة الكلية للدراسة من 3209 طالبًا سعوديًّا، تتراوح أعمارهم بين 8 و 18 سنة من منطقة مكة المكرمة، منهم 1613 (50.3%) من الذكور، و 1596 (49.7%) من الإناث. قسمت العينة الكلية إلى 11 فئة عمرية، 8 إلى 18 سنة. كانت نتائج 445 طالباً يمثلون 13.9% من العينة الكلية خارج مجال الجداول المعيارية، ومن ثمّ جرى تخصيص الدرجة الدنيا في المجال المعياري ومقدارها 65. ولقد تم اختيار الطلاب للعينة الكلية بطريقة عشوائية طبقية من مدارس التعليم العام والأهلي. لا تدرس مدارس التعليم العام سوى المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم، وأما المدارس الأهلية فيسمح لها نظام التعليم بإضافة مواد من خارج المنهج إلى منهج الوزارة. ولكن لا تستفيد كل المدارس

(Winship and Korenman, 1997). في نهايات القرن العشرين، اقترح أن السبب الرئيس للزيادة الأُممية في معدلات الذكاء يعود إلى الجمع بين التعليم لفترات أطول والتركيز الأكبر على المهارات المعرفية والقدرات المنطقية في مقابل ما كان يركز عليه في السابق من الحقائق المعلوماتية والحفظ عن ظهر قلب (Meisenberg et al., 2006).

### مشكلة الدراسة

بينت العديد من الدراسات أهمية الذكاء في تنمية المجتمعات العصرية وخصوصاً للمتلازمة الاجتماعية المكونة من: التعليم والحكم الذاتي والحرية والأخلاق والعقلانية (Hebermas1985/1981; Lynn, 2008; Meisenberg, 2004; Oesterdiekhoff, 2008). وكشفت النتائج عن علاقة ارتباطية بين الذكاء وتلك العوامل الاجتماعية. ومنذ دراسة أبي حطب (1977) لم تجر بحسب علم الباحث دراسة لقياس معدل ذكاء طلاب التعليم العام في منطقة مكة المكرمة، ولم تدرس من قَبَل العلاقة بينه وبين المتغيرات الديموغرافية. وبذلك تهدف هذه الدراسة لسد الفجوة في هذا الجانب من خلال: (أ): حساب معدل الذكاء لطلاب التعليم العام في منطقة مكة المكرمة، (ب): مقارنة معدلات طلاب مدارس التعليم العام في منطقة مكة المكرمة بمعدلات طلاب المدارس الخاصة المتميزة في نفس المنطقة، (ج): مقارنة نتائج الفئتين العمريتين 8 سنوات و 18 سنة من العينة الكلية ومقارنة نتائج العينة الكلية مع نتائج دراسة أبي حطب، (د): فحص فروق الجنس في معدل الذكاء ودراسة دلالة أثر التعليم على الفروق، (هـ): دراسة أثر المتغيرات الديموغرافية على معدل ذكاء طلاب التعليم العام في منطقة مكة المكرمة.

عادل بتزجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

يستخدم هذا الاختبار غير اللفظي والذي يقيس مستوى الذكاء السيال لدى المفحوص في الدول النامية لكونه محرراً ثقافياً وإمكان تطبيقه على المفحوصين الذين لا يمتلكون المستوى المعياري من التعليم. ولقد استخدمت المعايير المثبتة البريطانية والأمريكية للنتائج في حساب معدل الذكاء. وتشير معدلات الذكاء المذكورة في هذه الدراسة إلى المعدل البريطاني 100 كمتوسط، و15 كإخلاف معياري.

### إجراءات الدراسة

قام الباحث بتكوين فريقين منسجمين لعملية جمع البيانات، فريق من الباحثين الذكور لعينة التلاميذ والطلاب، وفريق من الباحثات الإناث لعينة التلميذات والطالبات. وتم تدريب الفريقين على كيفية تطبيق (أمم) فضلاً عن كيفية جمع المعلومات الديموغرافية للمفحوصين والمفحوصات. ويعتد الفريق مؤهلاً من خلال حصولهم على درجات جامعية وبعضهم يحمل درجة الماجستير. ومن ناحية جغرافية، تم تقسيم منطقة مكة المكرمة إلى 3 مناطق حسب المدن الرئيسية، وهي مكة المكرمة والطائف وجدة، فضلاً عن ذلك تم تقسيم كل مدينة إلى 4 وحدات. وقبل عملية جمع البيانات تم تقديم إقرار لأولياء الأمور لأخذ موافقتهم على فحص أبنائهم فضلاً عن جمع بعض البيانات الديموغرافية منهم.

تمت عملية مراجعة البيانات بعد جمعها، وتحديد البيانات غير المكتملة بواسطة الفريق البحثي. وجمعت البيانات من المدارس الحكومية والمدارس الأهلية المختارة بصورة طبقية عشوائية، وتم تطبيق (أمم) بصورة جماعية داخل الفصول الدراسية المهيأة لذلك الغرض. وقبل البدء في عملية تقديم التطبيق قام الفريق البحثي بتوضيح إرشادات تطبيق المقياس من خلال النماذج المعدة في الدليل. وبدأت عملية إجراء القياسات من 24 أبريل 2010 حتى 23 يونيو 2010.

وفيما يخص إجراءات تحليل البيانات قام الفريق البحثي بتفريغ المعلومات التي تم جمعها وإدخالها في الحاسوب فضلاً

الأهلية من هذه الميزة. كما إن العينة الكلية لا تشمل أية مدرسة أهلية متميزة.

كما كونت لأغراض هذه الدراسة عينة أخرى (أطلق عليها مسمى العينة المقارنة) جرى اختيار أعضائها بطريقة عشوائية من مدارس دار الذكر الأهلية ( Dar al Thikr, 2010)، والمعروفة ببرامجها الإضافية وبكون طلابها من الطبقة الاجتماعية المتوسطة والعليا. وبالإضافة إلى منهج وزارة التربية والتعليم، تقدم مدارس دار الذكر برنامجاً لكشف الموهبة ورعايتها (Batterjee, 2010)، وبرامج إضافية في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. ولا يتم القبول في مدارس دار الذكر إلا للطلاب الذين يجتازون معايير القبول العالية التي حددتها المدارس. وتتكون العينة المقارنة من 1315 طالباً تتراوح أعمارهم بين 8 و18 سنة، منهم 851 (64.7%) من الذكور و464 (35.3%) من الإناث. يبين الجدول 1 توزيع العينتين الكلية والمقارنة حسب الفئة العمرية.

الجدول 1: توزيع العينتين الكلية والمقارنة حسب العمر

الوصف العمر/ سنة	العينة الكلية		العينة المقارنة	
	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الذكور	عدد الإناث
8	81	142	121	33
9	74	123	117	47
10	102	134	96	34
11	172	129	78	41
12	169	147	85	50
13	186	162	76	49
14	196	148	80	55
15	227	162	80	51
16	152	138	81	39
17	146	164	26	38
18	108	147	11	27
الإجمالي	1613	1596	851	464

### أداة الدراسة

استخدم الباحث اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (أمم) (Raven, 1960) لأغراض هذه الدراسة. وكثيراً ما

الانحراف المعياري	معدل الدرجة الخام	العدد	الجنس	العمر
8.83	28.47	172	ذكور	11
8.55	29.71	129	إناث	
8.72	29.00	301	إجمالي	
7.71	30.35	169	ذكور	12
8.74	30.53	147	إناث	
8.19	30.43	316	إجمالي	
9.00	31.03	186	ذكور	13
8.21	33.89	162	إناث	
8.75	32.36	348	إجمالي	
8.73	33.14	196	ذكور	14
7.77	35.22	148	إناث	
8.38	34.04	344	إجمالي	
9.55	33.00	227	ذكور	15
7.48	35.44	162	إناث	
8.82	34.02	389	إجمالي	
8.23	36.45	152	ذكور	16
8.28	36.37	138	إناث	
8.24	36.41	290	إجمالي	
9.01	37.02	146	ذكور	17
7.34	37.41	164	ذكور	
8.16	37.23	310	إجمالي	
8.28	37.28	108	ذكور	18
9.57	35.07	147	إناث	
9.10	36.00	255	إجمالي	
10.47	30.93	1613	ذكور	الإجمالي
10.28	31.43	1596	إناث	
10.37	31.18	3209	إجمالي	

### أثر التعليم العام على الذكاء

يؤثر التعليم على القدرات المعرفية، كما إن لتدابير

التعليم العام ارتباطاً وثيقاً بتدابير القدرات المعرفية (Cahan & Cohen, 1989; Ceci, 1991; Ceci & Williams, 1997; Morrison et al, 1995; Rindermann, 2008a; Stelzl et al., 1995; Winship & Korenman, 1997). تدرس مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية منهج وزارة

عن تدقيقها. وتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية فيما يخص معدل الذكاء. وتم استخدام معيار جريننتش البريطاني لعام 1979، وهو المعيار الذي تقارن به نتائج معدلات الذكاء في الأمم المختلفة وذلك لعدم إجراء أي تعديل في بنود المقياس فضلاً عن أن المقياس متحرر من أثر الثقافة أو قليل التحيز (Lynn & Vanhannen, 2002, 2006). وتم تعيير مقياس (أمم) في بريطانيا بعد عامين من أول عملية تطبيق له في السعودية. ويجب التذكير بأن الباحث لم يقم بحساب الزيادة في معدل الذكاء في حساب معدلات الذكاء في السعودية بحسب الزيادة في بريطانيا بين عام 1979 وعام 2010 وطرحها من الزيادة العامة في السعودية بما يسمى تأثير لن - فلن (Lynn-Flynn effect).

### نتائج الدراسة

تبين الإحصاءات الوصفية للعينة الكلية (الجدول ٢) أن الوسط الحسابي للدرجة الخام للعينة الكلية يبلغ 31.2، وأن الانحراف المعياري يبلغ 10.4. وباستخدام المعايير المحددة بالفئة العمرية التي نشرت في دراسة أبي حطب وآخرين (1977) للمصفوفات المتتابعة المعيارية فإن هذا يعني معدل ذكاء قدره  $80.6 \pm 11.1$  لجميع الفئات العمرية مجتمعة. الجدول ٢: معدلات الدرجات الخام (عدد الإجابات الصحيحة من ٦٠) والانحرافات المعيارية للعينة الكلية موزعة حسب العمر

الانحراف المعياري	معدل الدرجة الخام	العدد	الجنس	العمر
7.66	14.93	81	ذكور	8
8.01	16.78	142	إناث	
7.94	16.11	223	إجمالي	
9.54	19.74	74	ذكور	9
9.80	23.54	123	إناث	
9.85	22.11	197	إجمالي	
9.98	24.20	102	ذكور	10
8.80	28.40	134	إناث	
9.54	26.58	236	إجمالي	

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

الذكاء بينهما يبلغ 5.6 نقاط لصالح الفئة العمرية الصغرى. يمثل هذا الفرق حوالي 0.36 درجة معيارية (الدرجة المعيارية=15). تبين نتائج اختبار (ت) أن الفرق له دلالة إحصائية (الجدول ٤)، الأمر الذي يدل على أن بقاء الطالب في نظام التعليم العام لمدة طويلة يؤثر سلباً على ذكائه.

الجدول ٤: نتائج اختبار (ت) للفئتين العمريتين ٨ و ١٨ سنة للعينة الكلية

العمر	العدد	معدل الذكاء	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فئة ٨ سنوات	223	82.11	13.41	5.29	< 0.001
فئة ١٨ سنة	255	76.49	9.67		

أجريت نفس المقارنة للمجموعتين العمريتين 8 و 18 سنة من العينة المقارنة فوجد أن الفرق في معدل ذكاء المجموعتين يبلغ 7.4 نقطة لصالح المجموعة الأصغر عمراً، مما يعادل 0.5 وحدة انحراف معياري. نتائج اختبار (ت) (الجدول ٥) تظهر فرقاً إحصائياً ذا دلالة عند  $p < 0.01$ ، مما يعني أن المدرسة التي اختيرت منها العينة تحتاج هي الأخرى إلى تطوير وسائل التدريس فيها.

الجدول ٥: نتائج اختبار (ت) للفئتين العمريتين ٨ و ١٨ سنة للعينة المقارنة

المتغير	العدد	معدل الذكاء	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فئة ٨ سنوات	154	95.41	14.10	3.04	< 0.01
فئة ١٨ سنة	38	88.00	10.28		

هل تحسن النظام التعليمي منذ دراسة أبي حطب (Abu Hatab et al., 1977) التي وضعت معايير اختبار (أمم) لطلاب المدارس السعوديين؟ لقد تم تحليل الإحصائيات الوصفية لعينة أبي حطب والعينة الكلية،

التربية والتعليم فقط. كما تم توضيحه سابقاً، أدى ذلك إلى تدني أداء الطلاب السعوديين في الرياضيات والعلوم ومهارات القرن الحادي والعشرين (Tatweer, 2011). من جانب آخر، توفر المدارس الخاصة المتميزة مواداً إضافية متقدمة لطلابها والتي صممت لتنمي مهارات التفكير الانتقادي والإبداعي، ومهارات حل المشكلات إضافة إلى مهارات عقلية عليا أخرى. وتمثل العينة الكلية في هذه الدراسة بالعموم طلاب من مدارس التعليم العام، في حين تمثل العينة المقارنة مدرسة خاصة متميزة. وتبين نتائج الطلاب من الفئات العمرية 8 إلى 18 سنة للعينتين أن متوسط الذكاء للعينة الكلية وللعينة المقارنة هو 80.6 و 92.7 على التوالي. وتبين نتائج اختبار (ت) ذي الذيلين للعينات المستقلة أن الفرق بين متوسط العينتين ذو دلالة إحصائية عالية ( $p < .001$ )، انظر الجدول ٣. هل بإمكاننا القول: إن هذه النتائج تدل على أن التعليم العام في المملكة العربية السعودية له أثر سلبي على ذكاء الطلاب؟ ليس تماماً. ولكن ما تم إظهاره حتى الآن هو أنه من الممكن للأطفال السعوديين الذين يتعلمون من خلال مناهج متقدمة أن يحققوا درجات عالية في (أمم) لقياس الذكاء السيلال.

الجدول ٣: نتائج اختبار (ت) للفرق بين معدل الذكاء للعينتين الكلية و المقارنة

الوصف	العدد	معدل الذكاء	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العينة الكلية	3209	80.59	11.10	31.56	< 0.001
العينة المقارنة	1315	92.73	13.19		

من أجل اختبار ما إذا كان تواجد الطالب في نظام التعليم العام يؤثر على الذكاء السيلال بطريقة سلبية تمت مقارنة الإحصائيات الوصفية لفئتين عمريتين من العينة الكلية، 8 و 18 سنة على التوالي، فوجد أن الفرق في معدل



يتفوق بخمس نقاط. تظهر الدراسة الحالية أداءً أفضل للإناث، إذ يتفوقن على الذكور بـ 0.5 درجة خام، أو تقريباً 3 نقاط في معدل الذكاء. اكتسب الذكور 2.5 درجة خام خلال 33 عاماً وحقق الإناث 6.9 درجة في نفس الفترة، وهذا يجعل الزيادة في معدل الدرجات الخام عند الإناث 2.78 ضعفاً لمعدل الذكور. تعزز هذه النتائج دراسة حديثة (Batterjee, Khaleefa, & Ahmad, 2011) أظهرت أن متوسط الزيادة في أعم خلال 33 سنة كان أكثر من ضعفين لصالح الإناث: 2.1 نقطة للذكور و5.9 نقطة للإناث.

للذكور، والإناث، وللجنسين (الجدول ٦ و٧) فوجد أن دراسة أبي حطب تظهر زيادة في معدل الدرجات الخام مع تقدم العمر، وأكبر ما تكون هذه الزيادة بين الفئتين العمريتين 8 و14 سنة، ولكنها تصبح اسمية وغير مستقرة فيما بعد عمر 14 سنة (Abu Hatab et al., 1977). وتظهر العينة الكلية 2010 توجهاً مماثلاً.

تبدو واحدة من النتائج البارزة لهذه الدراسة في الفرق في معدلات الدرجات الخام بين الإناث والذكور في عامي 1977 و2010. ففي دراسة 1977 كان متوسط معدل الدرجات الخام للذكور (28.45) أعلى بـ 3.9 نقطة من نظيره للإناث (24.54)، مما يعني أن معدل الذكاء عند الذكور

الجدول ٦: مقارنة الإحصاءات الوصفية للذكور من عينة أبي حطب والعينة الكلية

الفرق		العينة الكلية (٢٠١٠) ذكور					أبو حطب (١٩٧٧) ذكور				
الانحراف المعياري	المعدل الخام	العدد	العمر	الانحراف المعياري	المعدل الخام	العدد	العمر	الانحراف المعياري	المعدل الخام	العدد	العمر
-2	-0.17	-1.27	83	7.66	14.93	81	85	7.11	16.20	144	8
0	-0.03	-0.25	86	9.54	19.74	74	86	9.60	19.99	77	9
3	0.39	3.88	82	9.98	24.20	102	79	9.91	20.32	116	10
5	0.70	6.85	77	8.83	28.47	172	72	10.72	21.62	198	11
6	0.42	4.12	78	7.71	30.35	169	72	11.68	26.23	324	12
3	0.20	2.11	78	9.00	31.03	186	75	12.62	28.92	237	13
0	0.04	0.39	78	8.73	33.14	196	78	13.17	32.75	259	14
-3	-0.23	-2.46	78	9.55	33.00	227	81	12.25	35.46	292	15
-1	-0.04	-0.41	82	8.23	36.45	152	83	11.51	36.86	276	16
2	0.07	0.70	82	9.01	37.02	146	80	11.84	36.32	177	17
0	-0.11	-0.98	78	8.28	37.28	108	78	10.23	38.26	131	18
1	-0.69	1.15	80	7.28	29.60	1613	79	7.97	28.45	2231	الإجمالي

الجدول ٧: مقارنة الإحصاءات الوصفية للإناث من عينة أبي حطب والعينة الكلية

الفرق		العينة الكلية (٢٠١٠) إناث					أبو حطب (١٩٧٧) إناث				
الانحراف المعياري	المعدل الخام	العدد	العمر	الانحراف المعياري	المعدل الخام	العدد	العمر	الانحراف المعياري	المعدل الخام	العدد	العمر
8	1.94	3.87	88	8.04	16.78	142	80	6.10	12.91	134	8
19	3.91	9.95	91	9.80	23.54	123	72	5.89	13.59	85	9
17	2.56	14.31	86	8.80	28.40	134	69	6.24	14.09	117	10
16	-0.07	12.86	81	8.55	29.71	129	65	8.62	16.85	135	11
12	-1.82	9.90	81	8.74	30.53	147	69	10.56	20.63	102	12
11	-3.15	10.84	83	8.21	33.89	162	72	11.36	23.05	143	13
11	-4.58	8.86	80	7.77	35.22	148	69	12.35	26.36	132	14
0	-5.04	1.32	81	7.48	35.44	162	81	12.52	34.12	58	15
3	-4.38	1.77	80	8.28	36.37	138	77	12.66	34.60	147	16
2	-5.11	1.11	82	7.34	37.41	164	80	12.45	36.30	93	17
-3	-2.62	-2.33	75	9.57	35.07	147	78	12.19	37.40	89	18
9	-3.39	6.58	83	6.31	31.12	1596	74	9.70	24.54	1235	الإجمالي

مصدر معلومات عينة أبي حطب: (Abu Hatab et al., 1977)

مصدر بيانات أبي حطب: (Abu Hatab et al., 1977)

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

الإناث بمقدار 6.1 نقطة عام 1966، وكان معدل الذكاء عند الرجال 86.9 والنساء 80.4 نقطة. ولكن في عام 2006 تفوقت الإناث بمقدار 3.01 درجة، فقد بلغ معدل الذكاء عند الإناث 96.94 وعند الذكور 93.93. تحتاج هذه النتائج لدراسة أكثر تفصيلاً. وعلى كل حال فإن هذا قد يشير ضمناً إلى دور أكثر نشاطاً للنساء في البلاد.

يتضح ضعف تأثير النظام المدرسي السعودي على نتائج القدرات العقلية عند الطلاب في ثلاث نقاط: (1) ما أظهرته المقارنة بين دراسة أبي حطب ونتائج هذه الدراسة من حدوث زيادة دنيا في المجموعات العمرية الأكبر؛ (2) تحليل فروق معدل الذكاء بين العينات من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة الذي يظهر معدلات أعلى عند طلاب المدارس الخاصة؛ و(3) مقارنة الفئتين العمريتين 8 سنوات و18 سنة من كل من العينتين الكلية والمقارنة تظهر انحدار النتائج في هذا المدى العمري قياساً إلى المعايير البريطانية. هناك توضيحان ممكنان لهذه النتائج: أولهما: أن النظام المدرسي يفتقد الكفاءة، وربما تكون المكتسبات في الأعمار الأصغر حتى عمر 14 سنة معتمدة أكثر على وضع اقتصادي - اجتماعي أعلى وتعليم أفضل للوالدين، خصوصاً الأمهات، في حين يعتمد معدل ذكاء الفئات العمرية 15-18 سنة أكثر على التعليم في المدرسة. التوضيح الثاني الممكن للنتائج هو أن النظام المدرسي قد تحسن فعلاً في الثلاثة والثلاثين عاماً الماضية، ولكن نسبة الأطفال الذين مازالوا في المدارس في المدى العمري 15-18 سنة أعلى الآن عما كانت عليه عام 1977، مما يعني أن عينة 1977 كان من الممكن أن يكون طلابها من النخبة لعينة في هذه الأعمار. لكن النتائج من دراسات أخرى (Meisenberg et al, 2006; Rindermann et al, 2009) توحي أن التوضيح الأول هو الأقوى. هذا يعني ضمناً إمكان ارتفاع القدرات العقلية في البلاد بتطوير النظام التعليمي.

تظهر العينة الكلية في الدراسة الحالية مكتسبات مقدرة مقارنة مع عينة أبي حطب، ولكن هذه المكتسبات تصبح صغيرة ومتذبذبة وقليلة القيمة في المجموعات الأكبر عمراً. مقارنة بالعينة السابقة، فإن عينة 2010 تعكس أثر فلن (Flynn effect) بدرجة كبيرة في الأعمار 10-13 سنة للذكور، والأعمار 8-14 سنة للإناث. عملياً لا يوجد فرق في الفئة العمرية 8 و14-18 سنة للذكور، و15-18 سنة للإناث. أما في الفئة التاسعة من العمر فإن نتيجة المجموع الكلي للذكور أقل قليلاً مما في عينة أبي حطب بالرغم من أن الإناث يبرز عندهن أثر فلن بوضوح في هذا العمر. الفرق الإجمالي البالغ 2.48 نقطة في عينة الذكور لصالح عينة 2010 له دلالة إحصائية عند  $p=0.001$ .

تسلك عينات الإناث سلوكاً مختلفاً، إذ تحصل الإناث في العينة الكلية على درجات أعلى من عينة أبي حطب باستثناء فئة العمر 18 سنة حين ينحدر الرقم فجأة. بشكل إجمالي، يأتي الفرق في صالح العينة الكلية، وللفرق دلالة إحصائية ( $P<0.001$ ). كما تسلك نتائج العينة التي تجمع بين الجنسين سلوكاً قريباً من سلوك عينة الإناث. مرة أخرى فإن الفرق الكلي (3.97 نقطة) له دلالة إحصائية عند  $P<0.001$ .

الزيادة الصغيرة لنتائج الذكور في العينة الكلية تشير إلى أن النظام التعليمي في البلاد لم يتحسن كثيراً منذ منتصف السبعينات عندما قام أبو حطب وزملاؤه بدراساتهم. الفرق في أرقام معدل الذكاء عند الإناث لصالح العينة الكلية يشير إلى تحسن كبير في الأحوال البيئية ذات الأثر على القدرات العقلية عند الإناث. في مجتمع يكون الفصل فيه بين الجنسين هو المألوف والمعتاد، وحيث تكون الإناث تحت رقابة وسيطرة الذكور، ومع كون الجنسين ينتمون لنفس النظام التعليمي فإن هذه النتائج تثير الدهشة. لقد تم الحصول على نتائج مشابهة في السودان (Khaleefa et al, 2008) إذ تفوق الذكور على

## آثار الحالة الاجتماعية - الاقتصادية

تعدُّ المملكة العربية السعودية واحدة من أغنى بلاد العالم. قدرت منظمة اليونسكو (UNESCO, 2010) معدل دخل الفرد، كسادس دخل بين الأمم العربية بمبلغ 23480 دولار في العام. وتقف السعودية على قدم المساواة مع هولندا وبلجيكا وألمانيا حين تقارن بالدول الغربية. الإحصاء الرسمي يوضح أن العدد الكلي للسكان يبلغ 24.81 مليون نسمة، عدد السعوديين منهم 18.12 مليون نسمة (Central Department of Statistics, 2008). يتساوى عدد النساء والرجال السعوديين تقريباً، إذ تبلغ نسبة الفرق بينهما 0.003%.

حوى الاستطلاع الذي استعمل في هذا البحث على خمس فقرات ذات صلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب الذين تم اختبارهم. تضمنت الفقرات عدد الإخوة والأخوات، وترتيب ميلاد الطالب الممتحن بين إخوانه، ودخل الوالدين ومستوى تعليمهما، وما إذا كان الوالدان يعيشان معاً أو متفرقين أو مطلقين، والانتماء القبلي. هذه العوامل تم تصنيفها في ثلاثة جوانب من الوضع الاجتماعي

الاقتصادي: الثروة، وتركيب الأسرة الاجتماعي، ومستوى الأسرة الفكري. الجدول رقم (٨) يعكس علاقات هذه المتغيرات مع بعضها وعلاقتها بنتائج الطلاب في اختبار (أمم) للعينات الكلية. تطبيق اختبار أنوفا ذي الاتجاه الواحد (Anova One Way) يظهر آثار الجنس، دخل الأب المالي، ومستوى تعليم الأم على النتائج في اختبار أمم عند مستوى الدلالة (0.001). ما يثير الاهتمام بشكل خاص كما يمكن أن يرى من خلال هذه النتائج هو أهمية تعليم الأم بالنسبة لمعدل ذكاء الطفل مع عدم وجود أثر لتعليم الأب. هذا الأمر مسنود بقوة بالذي نمر بتجربته في المدارس إذ تبدي الأمهات اهتماماً متواصلاً ومساندة لتعليم أطفالهن، في حين يبدي الآباء مستوى متدنياً جداً من الاهتمام أو عدم اهتمام بالكلية. في مجتمع يفصل فيه التعليم بناءً على الجنس فإن هذا قد برهن على وجود مستوى عالٍ من الإحباط لدى أمهات الطلاب الذكور اللاتي لا يستطعن التواصل مع مدرسي ومديري مدارس أبنائهن إلا من خلال وسائل التواصل غير المباشرة مثل المحادثات الهاتفية والتقارير.

الجدول ٨: عينات أنوفا (Anova) ذات الاتجاه الواحد لأثر معدل الذكاء على الوضع الاجتماعي الاقتصادي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
الجنس	بين المجموعات	24.11	46	.52	2.13	.00
	داخل المجموعات	778.15	3162	.25		
	الإجمالي	802.23	3208			
دخل الأب	بين المجموعات	185.61	46	4.04	1.85	.00
	داخل المجموعات	5502.71	2527	2.18		
	الإجمالي	5688.32	2573			
مستوى تعليم الأم	بين المجموعات	891.81	46	19.39	1.91	.00
	داخل المجموعات	25662.04	2527	10.16		
	الإجمالي	26553.85	2573			

مستوى الدلالة:  $p < 0.05$

القراءة والكتابة 50% (Barro & Lee, 2011). ارتفعت هذه النسبة بمرور الزمن. توضح إحصاءات عام 2003 أن نسبة من يعرفن القراءة والكتابة من الإناث من كل الأعمار

يمكن تفسير الأثر المهم لتعليم الأم على معدل ذكاء الطفل بأنه جاء نتيجة لتحسن مستوى التعلم عند الأمهات منذ 1977. في عام 1977 كان معدل الأمهات اللاتي يعرفن

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

وقاسية. نتيجة لذلك فإن نجد كانت في الماضي مأهولة بصورة تكاد تكون حصرية بقبائل منحدره من المنطقة نفسها (Kostiner, 1990). ويمكن تكرار القول نفسه عن الحدود الشمالية لشبه الجزيرة العربية باستثناء المنطقة الحدودية القريبة من الأردن وسوريا والعراق حيث أنتجت حركة عبور الحدود سكاناً من أصول عرقية متعددة.

وتختلف الجغرافيا السكانية في المناطق على طول السواحل. يطل الساحل الشرقي لشبه الجزيرة العربية على الخليج العربي بعيداً كل البعد عن الانعزال لموقعه على مسار خطوط بحرية مهمة توصل لشبه جزيرة الهند والأقطار الآسيوية. وقد مكّن هذا أهل هذه الأقطار من الاستقرار على الساحل الشرقي لشبه جزيرة العرب وتكوين مجموعة سكانية تختلف عن سكان الأرض الأصليين، على غير ما هو موجود في نجد والشمال. يطل الجزء الغربي من شبه الجزيرة العربية على البحر الأحمر وجغرافيته السكانية متباينة قياساً بكل المناطق الأخرى. المدن الثلاثة الرئيسة في هذه المنطقة، مكة والمدينة وحده كانت موجودة قبل الإسلام. كانت مكة رابطاً رئيساً بين اليمن في الجنوب والشام (ما يعرف الآن بالأردن، فلسطين، إسرائيل، وسوريا) في الشمال. على هذا الطريق الشمالي بين مكة والشام تقع المدينتين الأخرين (جدة والمدينة). اكتسبت هذه المدن الثلاث في وقت لاحق أهمية كبيرة بانتشار الإسلام ومجيء الحجاج من كل أنحاء العالم إلى الأراضي المقدسة في مكة والمدينة عبر ميناء جدة البحري. بسبب هذا وعبر الزمن فإن ملايين الناس من كل الأقطار الإسلامية استقروا في هذه المنطقة وتزاوجوا فيما بينهم، وأنتجوا ما كان وما لا يزال أكثر خليط عرقي متباين في المملكة العربية السعودية الحديثة.

حديثاً، من منتصف القرن العشرين وإلى نحو نهايته، أوجدت الزيادة السريعة لأسعار النفط تطوراً اقتصادياً وتوسعاً صناعياً وتقنياً ضخماً. فقد ربطت البنية الأساسية الجديدة والممتدة في المواصلات إلى جانب الإمكانات المتقدمة في

أصبحت 70.8% (CIA, 2011). كما تبين إحصائيات البنك الدولي (World Bank, 2011) أن نسبة المتعلمات من الإناث صغيرات السن (بين 15-24 سنة) بلغت 86.8% عام 2009، متحسنة عن نسبة عام 1990 التي بلغت 78.6%. يدل هذا على أن كل النساء اللاتي هنّ دون سن الخمسين اليوم يعرفن القراءة والكتابة، في حين كان أكثر من نصف عدد الأمهات في عام 1977 أميَّات.

إنّ القيود الاجتماعية على النساء في المجتمع السعودي تجعل الأمهات يتفاعلن مع بناتهن أكثر من تفاعلهن مع أبنائهن. من الممكن أن يوضح ذلك تفوق الإناث على الذكور في دراسة 2010 في حين لم يكن كذلك في دراسة 1977.

حين يتم ربط تفوق البنات في دراسة 2010 بأثر تعليم الأمهات على معدل الذكاء عند أطفالهن فإن ذلك يشير إلى أنه عندما تتاح الفرصة للإناث للتعلم في أماكن تقدم مساهمة فعالة في تطوير المجتمع. هذا مهم بصورة خاصة في مجتمع تسوده ثقافة تحكم الذكور مثل المجتمع السعودي.

### آثار الجغرافيا السكانية

إن التركيبة السكانية لقاطني المملكة العربية السعودية العصريين متحذرة في التاريخ الفريد للمنطقة وفي موقعها الجغرافي وتضاريسها، رغم أنها تطورت مع الزمن مع التوسع الصناعي والتقني السريع الإيقاع المدعوم بعائدات النفط التي ازدادت بصورة كبيرة.

تاريخياً، فإن سكان السعودية يتكونون من أصول قبلية عربية في المناطق المنعزلة في الوسط والشمال من البلاد، وسكان من أصول عرقية متعددة في المناطق الساحلية الشرقية والغربية. في السنوات الأولى للقرن العشرين وقبل وقت طويل من قيام دولة المملكة الحديثة، فإن ما يعرف الآن باسم المملكة العربية السعودية كان مكوناً من مناطق مقسمة بحدود قبلية. المنطقة الوسطى من شبه جزيرة العرب المعروفة باسم نجد منطقة بعيدة ومعزولة ومحاطة بصحاري واسعة

7.84	81.43	14	القوم
10.41	82.35	83	بني الحارث
10.00	83.24	21	بني شهر
11.36	82.26	47	ثبتي
9.13	84.05	38	ثعيف
9.97	80.60	15	ثمالة
12.71	82.70	10	جازان
7.65	82.44	16	جهينة
10.36	84.06	94	حرب
9.55	81.82	102	زهران
11.54	84.33	15	شمر
9.70	82.16	207	عتيبة
9.55	83.82	22	عسيري
3.11	79.64	11	عصيمي
6.78	78.27	11	عمري
9.68	87.00	12	عززي
9.99	84.00	83	غامد
10.77	88.77	31	قحطان
8.88	82.12	57	قرشي
9.58	82.20	79	مالكي
10.47	84.09	11	مطير
10.29	79.64	11	نفيعي
8.11	81.38	65	هدبل

الاتصالات بين المناطق التي كانت مفصولة ومعزولة، الأمر الذي مكّن السكان من حرية الحركة من منطقة إلى أخرى بحثاً عن أعمال وأحوال معيشية أفضل. من جانب آخر استقبلت المناطق الوسطى والشمالية تدفقاً سكانياً من أعراق متعددة، في حين رحبت المناطق الساحلية بدورها بمجموعات قبلية من نجد والشمال. نتيجة لتلك الحركة البشرية فإن الجغرافيا السكانية بشكل عام في المملكة رغم أنها ليست متغايرة الخواص تماماً، أصبحت قطاعاً أكثر توازناً من كل القبائل العربية الرئيسة ومن سلالة الذين استوطنوا في وقت مبكر من أقطار إسلامية أخرى.

بالرغم من أن التغيرات في أنماط الاستقرار القبلي كانت لها مضامينها الاقتصادية الاجتماعية التي أثرت في جغرافية السكان في المجتمع السعودي الحديث فإن التأثير السياسي للمجموعات القبلية لم يخف كنتيجة لذلك (Kostiner, 1990)، فلا يزال شيوخ القبائل، إضافة إلى القيم، والعادات، والمؤسسات القبلية تلعب دوراً مهماً في مساندة ميزان النسيج السياسي الدقيق.

تضمنت المعلومات الاجتماعية الاقتصادية التي تم جمعها لهذه الدراسة الأصل القبلي للمشاركين من جانب الوالدين، كما حددت الدراسة المشاركين الذين ليست لهم أصول قبلية. يبرز تحليل هذه المعلومات أن معظم القبائل الرئيسة التي تعيش في شبه الجزيرة العربية لها تمثيل في هذه العينة (انظر الجدول ٩). كما يبين التحليل أن 57.5% من أفراد العينة الكلية لهم أصول قبلية، و15.6% من أصول غير قبلية، و26.9% غير محدد الهوية. المتوسط والانحراف المعياري لكل المجموعات الثلاثة مدرجة في الجدول (١٠).

الجدول ١٠: الإحصاءات الوصفية للقبليين و غير القبليين في العينة الكلية

الانحراف المعياري	معدل الذكاء	النسبة المئوية	العدد	المتغير
10.72	80.50	57.50	1845	المتنمين لأصول قبلية
11.93	84.18	15.58	500	المتنمين لأصول غير قبلية
		26.92	864	غير محدد
		100.00	3209	الإجمالي

للمرء أن يتساءل عما إذا كان للانتماء القبلي أثر على معدل الذكاء. بمعنى آخر: هل بعض القبائل أكثر ذكاءً من القبائل الأخرى؟ تم اختبار هذه الفرضية باختبار أنوفا ذي الاتجاه الواحد على معدل الذكاء للقبائل. لا تعكس النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية ( $p < 0,05$ )، مما يعني أن المنحدرين من قبائل مختلفة لهم تقريباً نفس معدل الذكاء السائل.

الجدول ٩: الإحصاءات الوصفية للانتماء القبلي في العينة الكلية

الانحراف المعياري	معدل الذكاء	العدد	القبيلة
10.22	82.93	45	أشرف
9.70	83.75	16	بالقرن

عادل بتزجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

(1992). النتائج التي بينتها هذه الدراسة هي من مخرجات هذا النظام التعليمي.

يربز التعليم كسبب مهم للفروق الفردية في معدل الذكاء الفردي (Cahan & Cohen, 1989; Ceci, 1991; Ceci & Williams, 1997; Morrison et al., 1995; Rindermann, 2008a; Stelzl et al., 1995; Winship & Lynn & Korenman, 1997)، وكذلك بين الأمم (Lynn & Vanhanen, 2002, 2006; Lynn & Meisenberg, 2010; Rindermann, 2008a). باستثناء التعليم والبيئة العائلية

الجيدة لم يُعرف عامل بيئي محدد أبداً كمسبب مهم في فروق معدل الذكاء (Meisenberg et al., 2006). معدل الذكاء المحسوب للعينة الكلية التي تمثل طلاباً من مدارس التعليم العام والخاص يصل إلى فوق الـ 80 بقليل، وهو واحد من أكثر المعدلات تدنياً بين الدول العربية والغربية والآسيوية. ولقد تبين وجود فرقٍ إحصائياً ذا دلالة حين قورن هذا المعدل مع معدل الذكاء الـ 93 الذي أحرزه طلاب مدرسة سعودية خاصة عرفت بمستواها التعليمي الرفيع، مما يشير إلى تأثير محتمل للتعليم الجيد على معدل الذكاء. إذا ما أضيفت هذه النتائج إلى نتائج سابقة تشير إلى أن الطلاب الذين أتيحت لهم الفرصة ليمارسوا الحساب الذهني باستخدام نظام (Universal Concepts of Mental Arithmetic System) -UCMAS لمدة 23 أسبوعاً فإن زيادة قدرها 1.37 نقطة خام في الذكاء السبيل (باستخدام أمم) قد تحققت (Batterjee, 2009). هذه النتائج تدعم بقوة استنتاجاً مفاده أن الفرصة إذا ما أتيحت للطلاب فإنه بإمكانهم أن يحصلوا على تحسن ملموس في المهارات العقلية التي من الواضح أنها نتيجة للبرامج التعليمية. تتفق هذه النتيجة مع رأي ميزينبيرج (2003) الذي ذهب إلى أنه حين تتدخل العوامل البيئية غير الملائمة (في هذه الحالة نظام التعليم المتدني الأداء) فحينها يتوقع تأثير منخفض للموروثات الجينية وتلعب المؤثرات البيئية دوراً مهماً.

هل هناك فرق في معدل الذكاء بين المجموعتين الرئيسيتين اللتين يتكون منهما المجتمع السعودي المعاصر بشقيه القبلي وغير القبلي؟ يظهر اختبار (ت) فرقاً إحصائياً دالاً لصالح المجموعة غير القبلية، ويشكل ذلك زيادة في الأدلة المساندة للحجة التي تم تقديمها في وقت سابق من أن العوامل الاجتماعية - الاقتصادية لها تأثير أكثر بلاغة من تأثير الوراثة على معدل الذكاء.

### مناقشة النتائج

النقاش حول نوعية التعليم في السعودية هو موضوع له استمراريته بين أهل العلم والمواطنين العاديين على حد سواء. تؤثر المدارس الثقافية المتعددة داخل وزارة التربية والتعليم بشكل قوي وتشكل السياسات التي بدورها تؤثر على ملايين الطلاب في البلاد. تشكل الثقافة التقليدية بإرثها الإسلامي واحدة من أقوى القوى داخل الوزارة. وفي الجانب الآخر تقف مدرسة التفكير المتحرر التي تميل لتقديم مبادئ حديثة في المقررات. يظهر تاريخ تطوير التعليم في البلاد بوضوح نتائج هذه القوى المتعارضة: مقررات دون المستوى العالمي بقدر كبير، عكس الموقف الرسمي المعلن لوزارة التربية (AlKhateeb, 1999). نظرياً، يمكن القول إن التعليم في المملكة العربية السعودية يحمل توجهاً نحو تطوير وتحديث نفسه لمعاصرة التطورات الدولية. الوثائق الرسمية الخاصة بوزارة التربية والتعليم تعترف بوضوح بأهمية المهارات الأساسية مثل اللغات الأجنبية، ولكن كما لاحظ السلوم (Alsalloom, 1985) قبل ستة وعشرين عاماً أنه في الحقيقة أن المقررات التي تدرس اللغة الإنجليزية في مستوى المرحلة الابتدائية بفعالية لم تظهر بعد إلى حيز الوجود. حافظ نظام التعليم السعودي على قيمه التقليدية، ولا زال يحافظ عليها بالرغم من مجهودات جارة للتحديث. ولكن وحتى وقت قريب فشل نظام التعليم في تطبيق تغييرات ملموسة خصوصاً في جوانب مهمة مثل الرياضيات والعلوم ومهارات التفكير العليا (AlKhateeb,

نحو هذه القيم متذبذبة نوعاً ما. فهم الفلسفة الإسلامية والربط السببي بين هذه القيم، وتكثيفها مع المجتمعات العصرية يتطلب تأويلاً متبصراً للكم الهائل من الأدبيات والإرث الثقافي الإسلامي. ويعتمد الإجراء من هذا النوع بدرجة عالية على الذكاء. مسلمو اليوم بصورة عامة، والسعوديون ليسوا مستثنين من ذلك، يدركون جزءاً محدداً جداً من الإسلام فقط: ذلك الجزء الذي يخص العبادات مثل الصلاة خمس مرات في اليوم والليلة وصيام شهر رمضان. أما التأويل الاجتماعي للإسلام، ومن بعد ذلك تطبيقاته، والتي تتطلب قدرات عقلية عالية، يكاد يكون مهملاً. هذه النتائج يمكن أن تعزى إلى عادات التفكير التي تنشأ من النقص في تطوير التفكير الفعال السائد في نظام التعليم السعودي العام. نتيجة سلوكية أخرى للقدرات العقلية المتدنية تبدو في العجز عن فهم الظواهر التجريبية كناتج للسببية المحكومة بالقوانين الطبيعية. الناتج الضعيف لتركيبة وشكل التفكير الفعال يمكن أن تكون له آثار سلبية دائمة على صحة الأفراد والمجتمع بسبب النقص في قدرات التفكير المنطقي (Deary et al, 2010; Oesterdiekhoff & Rindermann, 2007; Rindermann & Meisenberg, 2009)، وعادات التفكير التي يُحتاج إليها من أجل تناول الحضيف الواعي للحياة وخصوصاً من أجل إدارة فعالة للصحة الجيدة. مرة أخرى، تدعو تعاليم الإسلام إلى التغذية الجيدة وأسلوب الحياة المعتدل. الأفراد في المجتمع السعودي المسلم بشكله التقليدي يعرفون الأعمال المحددة التي عنيت للتعبير عن هذه القيم، ولكن كما هو واضح من نتائج هذه الدراسة، تنقصهم القدرة العقلية لإضفاء الذاتية عليها وترجمتها إلى أسلوب حياة. هذه النتيجة تسندها البحوث الطبية في المملكة العربية السعودية، والتي تبرز أعراض التدني على مستوى الفرد والثقافة المجتمعية في الإدراك الواعي لما يخص الإدارة الصحية. فعلى سبيل المثال، المعرفة العامة للمرأة السعودية فيما يخص عوامل الخطورة والفحص الضروري لسرطان الثدي متدنية

يمكن أن يكون لعوامل بيئية أخرى أثر على عينات هذه الدراسة. بصورة خاصة تدعم الدراسات المرتبطة بارتفاع معدل الذكاء الأممي أو تأثير فلن (Flynn effect) هذه الرؤيا بما لا يدع مجالاً للشك (Flynn, 1984, 1987; Lynn, 1990; Lynn & Hampson, 1986; Lynn & Vanhanen, 2002; Miller & Corsellis, 1977). من بين العوامل البيئية التي تمت دراستها في هذا البحث فإن لدخل الأب ومستوى تعليم الأم تأثير على معدل ذكاء طفلها. يشير هذا إلى أن البيئة المنزلية إضافة إلى نوعية التعليم هما عاملان مهمان في معدل الذكاء. وتساند مراجعة أدبيات الموضوع ما تم استنتاجه من أن المستوى المعيشي، وخصوصاً التعليم، مسئول عن الارتفاع الكبير في معدل الذكاء الذي حدث في دول عديدة خلال القرن المنصرم (Jamieson, 2003; Lynn & Vanhanen, 2002; Meisenberg, 2003).

إضافة لذلك، فعند مقارنة متوسط معدل الذكاء عند القبائل الرئيسة فقد اتضح أن المنحدرين من هذه الأصول القبلية لهم معدل ذكاء متشابه، وهي نتيجة تشير إلى أن الوراثة ذات تأثير ضعيف على الذكاء في هذا المستوى. ومع ذلك، عندما تمت مقارنة متوسط معدل الذكاء عند ذوي الأصول القبلية مع معدل ذكاء من هم من غير الأصول القبلية، كان معدل ذكاء غير ذوي الأصول القبلية أعلى. ولأن غير ذوي الأصول القبلية هم الأقل توافقاً في التكوين العرقي، وتقليدياً ينسبون للحياة المدنية، فالاحتمال الغالب أن تكون لهم نظرة أشمل للكون وعقول أكثر تفتحاً وقابلية للتعلم.

تتعدى أهمية التعليم مسألة رفع أرقام معدلات الذكاء. معدل الذكاء المتدني الذي تم الوصول إليه في هذه الدراسة يمكن أن يوضح أنواعاً مختلفة من السلوك الثقافي وكذلك الأحوال الاجتماعية الاقتصادية في المجتمع السعودي. بالرغم من أن الإسلام يناصر ويدعو بقوة إلى السلوك المنظم، وعدم التفرقة بين المواطنين في كل جوانب الحياة، ونظاماً أخلاقياً حازماً، فإن التوجهات والمعتقدات بين المواطنين السعوديين

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

ومخالفة الإشارات الضوئية أو التخطيطي من الجانب الخطأ تعادل 3.5 و4.5 و8 مرات ما يحدث في الولايات المتحدة الأمريكية على التوالي (Ansari et al, 2000). إن إدارة الفرد لسلوكه وعاداته في قيادة السيارة هي أعمال عقلية شبيهة بأمور الصحة والثروة والعمل أو أي مسار آخر من مسارات الحياة.

لقد وجد لن وفانمان (2006; 2002) معدلات ارتباط عالية بين معدلات الذكاء القومية والثروة والصحة وذلك عبر التفاعل مع التعليم. ويؤكد علماء ومفكرو الماضي والحاضر على أهمية مستوى القدرات العقلية عند القطاع الصغير من المجتمع الذين تقع عليهم المسؤولية الرئيسة للتقدم في مجالات التقنية والاقتصاد والسياسة والثقافة. وتعدُّ شريحة المجتمع التي تضم فئة الذكاء العالي هم الرواد في رؤية عالم أكثر تعقيداً، يعتمد على الأدلة، والأخلاق، والتفكير المنطقي. وأورد رندمان (Rindermann et al, 2009, p. 12-14) معدل القدرات العقلية (CA) في المئين الـ 95 لـ 90 قطراً. عند مقارنة نتائج السعودية مع أفضل قطرين من شرق آسيا؛ سنغافورة وكوريا الجنوبية، ومع أفضل قطرين أوروبيين؛ النمسا والمملكة المتحدة، وأفضل قطرين في أمريكا الشمالية؛ كندا والولايات المتحدة الأمريكية، كانت النتائج مثبته وغير مشجعة. بداية، وجد أن متوسط القدرة العقلية للمئين الـ 95 في السعودية (95.4) أقل من أدنى متوسط للقدرة العقلية في الأقطار الستة (الولايات المتحدة، CA-mean=98.4). كثير من خصائص الأمم الإيجابية والتي تتضمن عدد الاختراعات المسجلة، وجوائز نوبل، وابتكارات التقنية العالية، تنتجها القدرات العقلية لأكثر المواطنين ذكاء.

يحقق متوسط القدرة العقلية في المئين الـ 95 المحسوب للعينة الكلية العامة في الدراسة الحالية (100) 0.31 درجة انحراف معياري أعلى مما أورده رندمان، بينما تحقق الدرجة المعادلة للعينة المقارنة 116 درجة، وهي 1.07 درجة معيارية أعلى من مثيلتها للعينة الكلية. يظهر هنا الفرق أن التعليم

وتعتمد على الوضع التعليمي والوظيفي (Amin et al, 2009).

إضافة لذلك، فإن التقدير الضعيف للنتائج المحتملة للأعمال الآتية واضح في أساليب حياة المواطنين. رغم أن الباحثين قد أوصوا بأهمية أسلوب حياة صحي يتضمن النشاط الجسدي المنتظم ونظاماً غذائياً صحياً لمواجهة أوبئة البدانة وأمراض السكري المتزايدة والاضطرابات المرتبطة بها مثل سرطان الثدي وأمراض الأوعية الدموية، فإن السلوك على المستوى القومي والفرد يبرز العكس. تظهر الدراسات أن نسبة انتشار مرض السكري بشكل عام بين الكبار في السعودية تبلغ 23.7% (Al-Nozha et al, 2004)، وأن أقل من 50% من المشاركين كانوا على علم بمرض السكري والإجراءات الوقائية له، وفي نموذج للانحسار الإحصائي والذي شمل على العمر والجنس والتعليم، كان للتعليم ارتباط إيجابي له دلالة إحصائية بمعرفة عوامل الأخطار والإجراءات الوقائية (Aljoudi & Taha, 2009). وتبرز دراسة أخرى أن 21.8% من طلاب الجامعات يعانون من زيادة الوزن، وأن 15.7% منهم يعانون من السمنة (AL Rethaiaa et al, 2010).

نموذج ثالث للسلوك الناتج عن تدني القدرة العقلية هو النقص في بعد النظر والتحليل المنطقي للنتائج المستقبلية لتصرفات الفرد أو المجموعة. الأشخاص الأعلى ذكاءً وتعليماً يمتلكون قدرات أفضل لمعالجة وفهم المعلومات والعلاقات السببية والأخطار. تتضح إشارات التنمية الضعيفة لهذه القدرات في إحصاءات حوادث المرور. في الفترة ما بين 1971 إلى 1977 مات أو أصيب 564762 شخصاً في حوادث المرور، وهذا الرقم يعادل 3.5% من جملة عدد السكان. خلال نفس الفترة، مات 66914 شخصاً على الطرقات بسبب حوادث المرور. أكثر من 65% من حوادث المرور سببها السرعة العالية أو مخالفة السائقين لإشارات المرور. تظهر مقارنة الإحصاءات بين السعودية والولايات المتحدة الأمريكية أن الحوادث الناجمة عن السرعة الزائدة



هذه الحالة أن بلدًا له مصادر ثروة شاسعة مثل السعودية يعجز عن تطوير رأسماله الإنساني لعدد من الأجيال. ما زال هناك وقت لتصحيح الوضع. المقررات الدراسية التي طرحت قبل سنوات قليلة تعدُّ إشارة إيجابية إلى أن وزارة التربية والتعليم قد أدركت الحاجة لمجارات المعايير العالمية. ومع ذلك فما زال هناك الكثير من العمل الذي يجب إنجازه. لا بد من الإدراك بوجود أن تكون المدارس ذات المستوى الجيد متاحة للجميع وليس فقط للذين يستطيعون تحمل تكاليف التعليم الخاص. كما يحتاج تطوير التعليم إلى تغيير ثقافة التوجه نحو التعلم، وإلى تطوير استراتيجيات التدريس لتكون أكثر رفعة وتوجهاً نحو متطلبات القرن الحادي والعشرين.

## المراجع

- Abu Hatab, F.; Zahran, H.; Mosa, A.; Khidir, A.; Mohammad, Y.; Mahmoud, Y.; Sadiq, A.; Ramzi, A.; Waqad, I.; and Badr, F.** "Normalization of the Standard Progressive Matrices". *Center for Psychological and Educational Studies*. King Abdul-Aziz University. Jeddah, 1977.
- Aljouidi, A.; and Taha, A.** "Knowledge of diabetes risk factors and preventive measures among attendees of a primary care center in eastern Saudi Arabia". *Annual Saudi Medical*, 29, 1, (2009), 15-19.
- AlKhateeb, M.** Population growth direction, its relation to social variations, and its role in educational planning in the Arab Gulf countries. Riyadh, Office of Education for the Arab Gulf States, 1992.
- AlKhateeb, M.** Development of education in Saudi Arabia. Paper presented to the Conference on Kingdom of Saudi Arabia development in 100 years. Riyadh, Conference on Kingdom of Saudi Arabia development in 100 years, 1999.
- Al-Nozha, M.; Al-Maatouq, M.; Al-Mazrou, Y.; Al-Harthi, S.; Arafah, M.; Khalil, M.; Khan, N.; Al-Khadra, A.; Al-Marzouki, K.; Nouh, M.; Abdullah, M.; Attas, O.; Al-Shahid, M.; and Al-Mobeireek, A.** "Diabetes mellitus in Saudi Arabia". *Saudi Medical Journal*, 25, 11, (2004), 1603-10.
- Al-Rethaiaa, A.S.; Fahmy, A.E; and Al-Shwaiyat, N.M.** Obesity and eating habits among college students in Saudi

الخاص من النوعية العالية يمكن أن يكون البديل المناسب. منذ وقت قريب، وكجزء من برنامجها لرعاية الطلاب الموهوبين فإن حكومة المملكة العربية السعودية قدمت منحاً دراسية للطلاب المختارين الذين يجتازون معياراً يضعهم عند أو فوق المئين الـ 95 من طلاب التعليم العام. المختارون والذين أطلق عليهم (مفكرو الموهبة) يتم إلحاقهم بمدارس خاصة في المدن الرئيسية الثلاث كجزء من برنامج الشراكة مع المدارس طوال سنتين دراسية في التعليم العام. استفاد من هذه المدارس 550 من الطلاب الموهوبين عام 2008 و1700 عام 2009 و4500 عام 2010. ومن المتصور أن يلتحق 6600 تلميذاً بالبرنامج عام 2011. التدابير المتخذة في مدارس الشراكة هذه تتضمن برنامجاً عاماً لكل المتلقين حتى المستوى الثالث، وفي المستويات 4-12 يتحول ذلك إلى خليط من فصول منفصلة للطلاب الموهوبين وفصول لقدرات مختلطة لكل الطلاب، مع إدخال الطلاب في نطاق الموهوبين عقب إجراء اختبار يتم أخذه في المستوى 4، والمستوى 7 (Mawhiba, 2011). في مثل هذه المبادرات يكمن الأمل في تطوير القدرات العقلية للطلاب الذين لهم قدرات فوق المتوسط في السعودية.

أكد هذا البحث على الرابطة القوية بين القدرات العقلية على المستوى الفردي والقومي ومجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي مركزها التعليم الرسمي. النتائج التجريبية المستخلصة من العينات المستعملة في هذا البحث تشير إلى عدة أوجه قصور في نظام التعليم العام في المملكة. ومع أن التعليم الخاص في البلاد يبدو أنه في وضع أفضل، ولكن ما زال هناك مجال متسع للتحسين أيضاً. المملكة العربية السعودية بلد ثري بسبب موارده الطبيعية، ولكن إذا كان هذا هو المصدر الوحيد للثروة فإنه لن يبقى ثرياً إلى ما لا نهاية. إن رأس المال الإنساني هو المصدر الحقيقي لثروة الأمة، ولا يمكن تطوير الإنسان إلا عبر التعليم. بوسع الأمم الثرية تحمل تكلفة نظام تعليمي عام وشامل. الأمر المثبط في

Systematic review". *Annals of Epidemiology*, 17, (2007), 278–288.

**Batty, G.D.; Deary, I.J.; Schoon, I.; and Gale, C.R.** "Childhood mental ability in relation to food intake and physical activity in adulthood: The 1970 British Cohort Study". *Pediatrics*, 119, (2007b), e38–e45.

**Batty, G.D.; Deary, I.J.; Schoon, I.; and Gale, C.R.** "Mental ability across childhood in relation to risk factors for premature mortality in adult life: The 1970 British Cohort Study". *Journal of Epidemiology and Community Health*, 61, (2007c), 997–1003.

**Batty, G.D.; Mortensen, L.; Gale, C.R.; and Deary, I.J.** Is low IQ related to risk of death by homicide? Testing an hypothesis using data from the Vietnam Experience Study. *Psychiatry Research*, 161, (2008a), 112–115.

**Batty, G.D.; Shipley, M.J.; Mortensen, L.H.; Gale C.R. and Deary I.J.** "IQ in late adolescence/early adulthood, risk factors in middle-age and later coronary heart disease mortality in men: The Vietnam Experience Study". *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, 15 (2008b), 359–361.

**Cahan, S. and Cohen, N.** "The social context of AIDS in sub-Saharan Africa". *Population and Development Review*, 15 (1989), 185-234.

**Cattell, R.B.** "The measurement of adult intelligence". *Psychological Bulletin*, 40 (1943), 153-193.

**Ceci, S.J.** "How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components?". *Developmental Psychology*, 27, (1991), 703-722.

**Ceci, S.J.; and Williams, W.M.** "Schooling, intelligence and income". *American Psychologist*, 52,(1997), 1051-1058.

**Central Department of Statistics.** "Kingdom of Saudi Arabia Central Department of Statistics". Retrieved from site: <http://www.cdsi.gov.sa/english/>.(2008).

**CIA.** "Central Intelligence Agency: The world fact book". Retrieved from web site: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/g>. (2011).

**Cianciolo, A.T.; and Sternberg, R.J.** *Intelligence: A brief history*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

**Dar al Thikr.** (2010). Dar al Thikr School for Boys. Available at: <http://www.daralthikr.com>.

**Deary, I.J.; Whiteman, M.C.; Starr, J.M.; Whalley, L.J.; and Fox, H.C.** "The impact of childhood intelligence on later life: Following up the Scottish mental surveys of 1932 and 1947". *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, (2004), 130–147.

Arabia: a cross sectional study. *Nutrition Journal*, 9, 39, (2010), 9-39

**Alsalloom, H.** Educational administration in Saudi Arabia. Riyadh, Education development,1985.

**Amin, T.; Al Mulhim, A.R.; and Al Meqihwi A.** "Breast cancer knowledge, risk factors and screening among adult Saudi women in a primary health care setting". *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 10, 1, (2009), 133-8.

**Ansari, S.; Akhdar, F.; Mandoorah, M.; and Moutaer, K.** "Causes and effects of road traffic accidents in Saudi Arabia". *Public Health*, 114, (2000), 37-39.

**Barnett, S.M.; and Williams, W.** "National intelligence and the emperor's new clothes". *Contemporary Psychology*, 49, (2004), 389-396.

**Barro, R.J.; and Lee, J-W.** "Education attainment in the world, 1950-2010". Retrieved from web site: <http://www.barrolee.com/data/dataexp.htm>. (2011).

**Batterjee, A.** "The effect of training on a mental calculation program on fluid intelligence of students participating in the Total Giftedness Model at Dar al Thikr School for Boys". *Arabpsynet Journal*, 21, 22,(2009).

**Batterjee, A.** "The efficacy of the Total Giftedness Development Model". *Gifted & Talented International* 25, 2,(2010), 77-90.

**Batterjee, A.** "Intelligence and education: The Saudi case". *Mankind Quarterly*, LII, 2, Winter,(2011),133-190.

**Batterjee, A.; Khaleefa O.; and Ahmad, Kh.** "National IQ increase in Saudi Arabia". *The Educational Journal*, (2011), Under publishing.

**Batty, G.D.; Morton, S.M.B.; Campbell, D.; Clark, H.; Davey Smith, G.; Hall, M.; et al.** "The Aberdeen children of the 1950s cohort study: Background, methods and follow-up information on a new resource for the study of life course and intergenerational influences on health". *Pediatric and Perinatal Epidemiology*, 18,(2004), 221-239.

**Batty, G.D.; Deary, I.J.; and MacIntyre, S.** "Childhood IQ and life course socioeconomic position in relation to alcohol induced hangovers in adulthood: The Aberdeen children of the 1950s study". *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, (2006), 872–874.

**Batty, G.D.; Modig Wennerstad, K.; Davey Smith, G.; Gunnell, D.; Deary, I.J.; Tynelius, P.; et al.** "IQ in early adulthood and later cancer risk: Cohort study of one million Swedish men". *Annals of Oncology*, 18, (2007), 21–28.

**Batty, G.D.; Deary, I.J.; and Gottfredson, L.S.** "Premorbid (early life) IQ and later mortality risk:

- Hemmingson, T.; Melin, B.; Allebeck, P.; and Lundberg, I.** "The association between cognitive ability measured at ages 18–20 and mortality during 30 years of follow-up—A prospective observational study among Swedish males born 1949-51". *International Journal of Epidemiology*, 35,(2006), 665–670.
- Herrnstein, R.; and Murray, Ch.** The bell curve: Intelligence and class structure in American life. New York, Free Press,1994.
- Hunt, E.** Will we be smart enough? A cognitive analysis of the coming workforce. New York, Russell Sage Foundation,1995.
- Hunt, E.** Human intelligence. Cambridge, Cambridge University Press,2010.
- Hunt, E.; and Sternberg, R.J.** "Sorry, wrong numbers: An analysis of a study of correlation between skin color and IQ". *Intelligence*, 34,(2006), 131-137.
- Hunt, E.; and Wittmann, W.** "National intelligence and national prosperity". *Intelligence*, 36,(2008), 1-9.
- Jamieson, J.W.** "Some further thoughts on the subject of IQ population genetics". *Mankind Quarterly*, 44, (2003), 211-232.
- Jensen, A.R.** Bias in mental testing. New York, Free Press,1979.
- Jensen, A.R.** The g factor: The science of mental ability. Westport CT, Praeger,1998.
- Kaufman, A.S.** Intelligent testing with the WISC-R. New York, Wiley,1979.
- Kaufman, A.S.** "Personal communication: Interview with Dr. Kaufman on July 31, 2004 at the APA conference in Honolulu, Hawaii". Retrieved from web site <http://www.indiana.edu/~intell/kauffman.shtml>(2004).
- Khaleefa, O.; Sulman, A.; and Lynn, R.** "An increase of intelligence in Sudan 1987-2007". *Journal of Biosocial Science*, 41,(2008), 279-283.
- Korenman, S.; and Winship, Ch.** "A Reanalysis of The Bell Curve: Intelligence, family background, and schooling". *Meritocracy and economic inequality*. Princeton, NJ: Princeton University Press, (2000), 137–78.
- Kostiner, J.** "Transforming dualities: Tribe and state formation in Saudi Arabia". *Tribes and state formation in the Middle East*. Los Angeles CA, University of California Press,(1990).
- Landy, F.J.; Shankster, L.J.; and Kohler, S.S.** "Personnel selection and placement". *Annual Review of Psychology*, 45, (1994), 261-296.
- Deary, I.J.; Weiss, A.; and Batty, G.D.** "Intelligence and personality as predictors of illness and death: How researchers in differential psychology and chronic disease epidemiology are collaborating to understand and address health inequalities". *Psychological Science in the Public Interest*, 11, 2, (2010). 53-79.
- Doumato E.A.** "Education in Saudi Arabia: Gender, jobs, and the price of religion". *Women and globalization in the Arab Middle East, gender, economy, and society*. Boulder CO: Lynne Rienner Publishers(2003).
- Fancher, R.E., ed.** The intelligence men: Makers of the IQ Controversy. New York, W.W. Norton & Co, 1985.
- Flynn, J.R.** "The mean IQ of the Americans: Massive gains 1932 to 1978". *Psychological Bulletin*, 95, (1984), 29-51.
- Flynn, J.R.** "Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure". *Psychological Bulletin*, 101, (1987), 171–191.
- Gale, C.R.; Deary, I.J.; Boyle, S.H.; Barefoot, J.; Mortensen, L.H.; and Batty, G.D.** "Cognitive ability in early adulthood and risk of 5 specific psychiatric disorders in middle age: The Vietnam Experience Study". *Archives of General Psychiatry*, 65, (2008), 1410–1418.
- Gale, C.R.; Batty, G.D.; Tynelius, P.; Deary, I.J.; and Rasmussen, F.** "Intelligence in early adulthood and subsequent hospitalization for mental disorders". *Epidemiology*, 21 (2010), 70–77.
- Gardner, H.** Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY: Basic Books,1983.
- Gottfredson, L.S.** "Why g matters: The complexity of everyday life". *Intelligence*, 24, 1,(1997), 79-132.
- Gottfredson L.S.** "g, jobs and life". *The scientific study of general intelligence*. Tribute to Arthur R. Jensen, Oxford, Pergamon, (2003), 293–342.
- Habermas, J.** The theory of communicative action. Boston, Beacon,1985/1981.
- Hanushek, E.A.; and Woessmann, L.** "Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation". Discussion Paper No. 4575. Retrieved from Institute for the Study of Labor web site: <http://ftp.iza.org/dp4575.pdf>(2009).
- Hart, C.L.; Taylor, M.D.; Davey Smith, G.; Whalley, L.J.; Starr, J.M.; Hole, D.J.; et al.** "Childhood IQ and cardiovascular disease in adulthood: Prospective observational study linking the Scottish Mental Survey 1932 and the Midspan studies". *Social Science and Medicine*, 59,(2004), 2131–2138.

- and the U.K.". *Journal of Public Economics*, 88, (2004), 1667-1695.
- Morrison, F.; Smith, L.; and Dow-Ehrensberger, M.** "Education and cognitive development: A natural experiment". *Developmental Psychology*, 31, (1995), 789-799.
- Murray, Ch.** "IQ and income inequality in a sample of sibling pairs from advantaged family backgrounds". *American Economic Review*, 92,(2002), 339-343.
- OECD.** Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000. Paris, OECD,2003.
- Oesterdiekhoff, G.W.** Zivilisation und Strukturgenese. Frankfurt, Suhrkamp, 2000.
- Oesterdiekhoff, G.W.** Kulturelle Evolution des Geistes. Die historische Wechselwirkung von Psyche und Gesellschaft. Münster/Hamburg, Lit-Verlag, 2006.
- Oesterdiekhoff, G.W.** "Magic and animism in old religions: The relevance of sun cults in the world-view of traditional societies". *Croatian Journal of Ethnology and Folklore Research*, 45,(2008), 43-66.
- Oesterdiekhoff, G.W.** "Trials against animals: A contribution to the developmental theory of mind and rationality". *Mankind Quarterly*, 49,(2009), 346-380.
- Oesterdiekhoff, G.W.; and Rindermann, H.** "The spread of AIDS in developing countries: A psycho-cultural approach". *Journal of Social, Political and Economic Studies*, 32,(2007), 201-222. *Review of Psychology*, 45: 261-296.
- Piaget, J.** The psychology of intelligence. London, Routledge, 2001/1947.
- Raven, J.** Guide to the Standard Progressive Matrices sets A, B, C, D, and E. London, H.K. Lewis & Co. Ltd., 1960.
- Rindermann, H.** "What do international student assessment studies measure? School performance, student abilities, cognitive abilities, knowledge or general intelligence?". *Psychologische Rundschau*, 57, (2006), 69-86.
- Rindermann, H.** "The big g-factor of national cognitive ability". *European Journal of Personality*, 21,(2007), 767-787.
- Rindermann, H.** "Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people". *Intelligence*, 36,(2008a), 127-142.
- Rindermann, H.** "Relevance of education and intelligence for the political development of nations: Democracy, rule of law and political liberty". *Intelligence*, 36, (2008b), 306-322.
- Lynn, R.** "Differential rates of secular increase of five major primary abilities". *Social Biology*, 37,(1990), 137-141.
- Lynn, R.** Race differences in intelligence: An evolutionary analysis. Augusta GA, Washington Summit, 2006.
- Lynn, R.; and Hampson, S.** "The rise of national intelligence: Evidence from Britain, Japan and the U.S.A.". *Personality and Individual Differences*, 7,(1986), 23-32.
- Lynn, R.; and Vanhanen, T.** IQ and the wealth of nations. Westport, CT, Praeger,2002.
- Lynn, R.;and Vanhanen, T.** IQ and global inequality. Athens, Washington Summit,2006.
- Lynn, R.; Harvey, J.; and Nyborg, H.** "Average intelligence predicts atheism rates across 137 nations". *Intelligence*, 37,(2009), 11-15.
- Lynn, R.; and Meisenberg, G.** "National IQs calculated and validated for 108 nations". *Intelligence*, 38,(2010), 353-360.
- Mawhiba.** "King Abdul Aziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity". Retrieved from: [www.kacgc.org.sa](http://www.kacgc.org.sa)(2011).
- McGuire, F.** "Army alpha and beta tests of intelligence". *Encyclopedia of intelligence*. 1., New York, Macmillan, (1994), 125-129.
- Meisenberg, G.** "IQ population genetics: It's not as simple as you think". *Mankind Quarterly*, 44,(2003), 185-210.
- Meisenberg, G.** "Talent, character, and the dimensions of national culture". *Mankind Quarterly*, 45,(2004), 123-168.
- Meisenberg, G.** In God's image? The natural history of intelligence and ethics. Brighton, Book Guild,2007.
- Meisenberg, G.; Lawless, E.; Lambert, E.; and Newton, A.** "Determinants of mental ability on a Caribbean Island and the mystery of the Flynn effect". *Mankind Quarterly*, 46,(2006), 273-312.
- Meyer, J.W.; Ramirez, F.O.; and Soysal, Y.N.** World "expansion of mass education, 1870-1980". *Sociology of Education*, 65,(1992), 128-149.
- Miles, C.P.** "Conditions predisposing to suicide: A review". *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 164, (1977), 231-246.
- Miller, A.; and Corsellis, J.** "Evidence of a secular increase in human brain weight during the past century". *Annals of Human Biology*, 4,(1977), 253-257.
- Milligan, K.; Moretti, E.; and Oreopoulos, P.** "Does education improve citizenship? Evidence from the U.S.

1932 and the Midspan studies". *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57,(2003), 464-465.

**UNDP and Arab Fund for Economic and Social Development.** Arab Human Development Report 2003. Building a knowledge society. New York, UNDP,2003.

**UNESCO.** 2005 EFA Global monitoring report. Paris, UNESCO, 2004.

**UNESCO.** "UNESCO Institute for Statistics". Retrieved from web site:  
[http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=6820](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=6820). (2010).

**Voracek, M.** "National intelligence and suicide rate: An ecological study of 85 countries". *Personality and Individual Differences*, 37,(2004), 543-553.

**Webster.** "Merriam-Webster Dictionary". Retrieved from:  
<http://www.merriam-webster.com/>(2011).

**Whitley, E.; Batty, G.; Gale, C.; Deary, I.; Tynelius, P.; and Rasmussen, F.** "Intelligence in early adulthood and subsequent risk of assault: Cohort study of 1,120,998 Swedish men". *Psychosomatic Medicine*, 72,(2010a), 390-396.

**Whitley, E.; Batty, G.D.; Gale, C.R.; Deary, I.R.; Tynelius, P.; and Rasmussen, F.** "Intelligence in early adulthood and subsequent risk of unintentional injury over two decades: Cohort study of 1,109,475 Swedish men". *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64,(2010b), 419-425.

**Winship, Ch.; and Korenman, S.** "Does staying in school make you smarter? The effect of education on IQ in the Bell Curve". *Intelligence, genes and success. Scientists respond to The Bell Curve*. New York, Springer, (1997).

**World Bank.** "The World Bank data indicators: Literacy rates for Saudi adult females". Retrieved from web site:  
<http://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.1524.LT.FE.ZS?display=graph>. (2011).

**Rindermann, H.; and Ceci, S.J.** "Educational policy and country outcomes in international cognitive competence studies". *Perspectives on Psychological Science*, 4,(2009), 551-577.

**Rindermann, H.; and Meisenberg, G.** "Relevance of education and intelligence at the national level for health: The case of HIV and AIDS". *Intelligence*, 37,(2009), 383-395.

**Rindermann, H.; Sailer, M.; and Thompson, J.** "The impact of smart fractions, cognitive ability of politicians and average competence of peoples on social development". *Talent Development and Excellence*, 1,(2009), 3-25.

**Rindermann, H.; and Thompson J.** Cognitive capitalism: The effect of cognitive ability on wealth, as mediated through scientific achievement and economic freedom. *Psychological Science*,(2011).

**Schmidt, F.L.; and Hunter, J.E.** "General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance". *Journal of Personality and Social Psychology*, 86,(2004), 162-173.

**Schofer, E.; and Meyer, J.W.** "The worldwide expansion of higher education in the twentieth century". *American Sociological Review*, 70,(2005), 898-920.

**Simonton D.K.** "Personal communication: Interview with Dr. Simonton on July 5, 2003". Retrieved from:  
<http://www.indiana.edu/~intell/simonton.shtml>(2003).

**Simonton, D.K.** "Presidential IQ, openness, intellectual brilliance, and leadership: Estimates and correlations for 42 US chief executives". *Political Psychology*, 27,(2006), 511-526.

**Snyderman, M.; and Rothman, S.** The IQ controversy, the media and public policy. New Brunswick NJ, Transaction Books,1988.

**Stelzl, I.; Merz, F.; Ehler, T.; and Remer, H.** "The effect of schooling on the development of fluid and crystallized intelligence: A quasi-experimental study". *Intelligence*, 21,(1995), 279-296.

**Sternberg, R.J.; Grigorenko, E.L.; and Bundy, D.A.** "The predictive value of IQ". *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, (2001), 1-41.

**Tatweer.** "King Abdullah ibn Abdul Aziz project for development of education". Retrieved from web site  
<http://www.tatweer.edu.sa/En/Pages/default.aspx>(2011).

**Taylor, M.D.; Hart, C.L.; Davey Smith, G.; Starr, J.M.; Hole, D.J.; Whalley, L.J.; et al.** "Childhood mental ability and smoking cessation in adulthood: Prospective observational study linking the Scottish Mental Survey

عادل بترجي: أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة

### **The effect of education on intelligence: An analytical study a Saudi sample**

**Adel A. Batterjee**

**Dar al Thikr Schools for Boys Jeddah, Saudi Arabia**

**Submitted 27-12-2012 and Accepted on 23-06-2013**

**Abstract:** Using results from the application of the Standard Progressive Matrices to a sample from the Saudi general education system (N= 3209), the mean IQ is calculated to be  $80.6 \pm 11.1$  according to British norms. Results show Flynn effects for many of the younger, but not the oldest age groups, and an age-related IQ decline relative to children in Britain and the United States, on whom the SPM test was normed. Results also show that the better performance of females, combined with a significant effect of mothers' education on children's IQ, could strengthen the role of females in the society.

**Key word:** intelligence, education, Demographic variables, Gender differences, Flynn effect

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

## توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة

### مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

قدم للنشر ١١/٧/١٤٣٤هـ - وقبل بتاريخ ٢٩/١٠/١٤٣٤هـ

**مستخلص:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام الطالبات المتدربات مسار صعوبات تعلم بقسم التربية الخاصة لأحدث استراتيجيات التدريس (تحليل المهمات، والربط الحسي، والحواس المتعددة، وتبادل الأدوار، وخرائط المفاهيم، والعصف الذهني) مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض. واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالبة من طالبات التدريب الميداني مسار صعوبات التعلم في الصف الدراسي الثاني ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

تم استخدام استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: المعلومات العامة المتعلقة بمجتمع الدراسة، الجزء الثاني: خصص لمعايير بناء الاستراتيجيات، والجزء الثالث: فهو عبارة عن سؤال مفتوح. أما منهج الدراسة فقد تم استخدام الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك ملائمة لطبيعة أهداف الدراسة.

وبعد تحليل البيانات اتضح أن ترتيب الاستراتيجيات المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم من قبل الطالبات المعلمات حسب تكرارها على التوالي استراتيجية الربط الحسي ثم استراتيجية تحليل المهمات ثم استراتيجية الحواس المتعددة ثم استراتيجية تبادل الأدوار ثم استراتيجية العصف الذهني ثم استراتيجية خرائط المفاهيم.

في حين نجد أن هناك تفاوتاً بين مصادر الحصول على المعلومات إذ كانت المقررات الدراسية لها النسبة الأعلى لاستجابات الطالبات المعلمات. أما الدورات التدريبية فقد حصلت على النسبة الأقل.

أما فيما يتعلق بالعقبات فقد تركزت على عدم التطرق للاستراتيجيات الحديثة في مقرر طرق تدريس صعوبات التعلم، وعدم التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء مادة دراسة حالة.

**الكلمات المفتاحية:** صعوبات التعلم، استراتيجيات التدريس، التربية العملية.

## مقدمة:

لذا فقد اتفق التربويون في ميدان التربية الخاصة

إلى البحث عن الاستراتيجيات والأساليب التي من شأنها أن تكفل للمتعلم النمو المتكامل جسمياً، وانفعالياً، ومعرفياً، وأن تتمكن ذوي الإعاقات والموهوبين من تجاوز القيود والمحددات التي تفرضها حالة العجز، أو الإعاقة وتطوير مهاراتهم إلى أقصى ما تسمح به قابليتهم. ولهذا بدأت الاتجاهات الحديثة في الاهتمام بالفرد المتعلم وتنظيم العملية التعليمية بما يتفق وحاجاته وقدراته وإمكاناته.

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبات أكاديمية مختلفة (في القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب... الخ). ويصعب تعليم هؤلاء التلاميذ في الصفوف العامة دون تكيف، أو تعديل أساليب التدريس المستخدمة معهم (الحديدي، الخطيب، ٢٠٠٥). وتعد غرفة المصادر بديلاً تربوياً آخر متاحاً ومطبّقاً حالياً في المملكة العربية السعودية تستخدم فيها أساليب خاصة ويتلقى فيها التلاميذ خدمات مباشرة في فترات زمنية محددة ثم يعودون بعد ذلك إلى صفوف التعليم العام لتلقي الخدمات التعليمية في الصف التعليم العام (الموسى، ١٩٩٩).

ويشير رضوان (١٩٨٨: ٧٤) إلى أن طريقة التدريس مهمة كالمناهج نفسه وهي العامل الثاني في حصول التعلم الحق، فالمنهج مهما كان غنياً لا يمكن أن يفيد إلا إذا تضمن طريقة تدريس تستطيع أن تؤثر بالمنهج في شخصية التلميذ أي تستطيع حقيقة أن تمكنه من تعلمه.

كما أن للمعلم دوراً مهماً في تنشئة التلاميذ وتشكيل أسلوب تفكيرهم وتحديد مستوى قدراتهم وقيمتهم واتجاهاتهم وبناء شخصياتهم بجوانبهم المختلفة، فهو صانع الأجيال. وتعد كليات إعداد المعلم البيئة التي يتم فيها تشكيل الطلاب المعلمين وفق معايير تكفل للمدرسة تحقيق رسالتها المنشودة في بناء الإنسان الفاعل والقادر على إحداث تنمية في مجتمعه. ونتيجة لما يعترى المجتمع من

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، ولم يكن وليد جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما زالت تشترك، تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة؛ مثل: الطب، وعلم النفس، والتربية في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم؛ إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف المدة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره (أبونيان، ٢٠٠١).

كما تبرز في المجتمعات فئات تحتاج إلى خدمات متخصصة بجانب مجال صعوبات التعلم. والذين يحتاجون إلى أوضاع تربوية خاصة يتلقون تعليمهم فيها (فصل التعليم العام، وغرفة المصادر، وصف خاص، ومدرسة نهارية). وبذلك فإن مسؤولية تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية تقع على عاتق أحد المعلمين والمهنيين المختصين في المجال بالتعاون مع الأسرة لتقديم خدمات تلي الحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ. ويندرج تحت مظلة التربية الخاصة عددٌ كبيرٌ من التصنيفات؛ مثل: الإعاقة الفكرية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة الجسمية، والاضطرابات السلوكية، والاضطرابات اللغوية، والموهوبين (الحديدي، الخطيب، ٢٠٠٥).

وبذلك فإن التدريس الذي يقدمه معلمو التربية الخاصة يختلف عن التدريس الذي يقدمه معلمو طلبة التعليم العام. ولكن تتحد الغايات في أن التلميذ هو محور العملية التربوية؛ ولذا لا بد من تنظيم الطرق المستخدمة في المواقف التعليمية، وفق حاجات التلاميذ واتجاهاتهم وقدراتهم ولعل الصفة التي تميز الاتجاهات الحديثة في التربية هي التأكيد المستمر على الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث أثبتت نظريات التعلم أن هناك فروقاً فردية بينهم في أشياء مختلفة يأتي في مقدمتها قدرتهم على التعلم (نشواتي، ١٩٨٥).



وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

تركيزاً على استخدام الاستراتيجيات التقليدية في تدريس ذوات صعوبات التعلم، مما دفعها إلى القيام بهذه الدراسة التي تسعى من ورائها إلى الكشف عن استراتيجيات تدريس مواكبة للعصر الحديث، والوقوف على العوائق التي تحول دون استخدام الطالبات المتدربات من استخدام وتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

#### أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس

الآتي:

ما مدى استخدام الطالبات المتدربات لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع طالبات صعوبات التعلم بمدينة الرياض؟

ويتفرع منه مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي على

النحو الآتي:

(١) ما الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل الطالبات المتدربات مع طالبات صعوبات التعلم بمدينة الرياض؟

(٢) ما مصادر حصول الطالبات المتدربات على أحدث

استراتيجيات تدريس طالبات صعوبات التعلم؟

(٣) ما العقبات التي تقف أمام تطبيق الطالبات المتدربات لأحدث استراتيجيات التدريس مع طالبات صعوبات التعلم بمدينة الرياض؟

#### هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف على مدى استخدام الطالبات المتدربات لأحدث استراتيجيات التدريس (تحليل المهمات، والربط الحسي، والحواس المتعددة، وتبادل الأدوار، وخرائط المفاهيم، والعصف الذهني) مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة مسار صعوبات تعلم بمدينة الرياض.

متغيرات فإن المتطلبات المهنية اللازمة لممارسة مهنة التدريس ينبغي أن تتغير وتتطور؛ مما يتطلب إعادة النظر في كل البرامج والمخرجات بين الحين والآخر (إبراهيم، ١٩٨٩).

ويرى بعض التربويين أن عملية إعداد المعلم في كليات التربية تهتم عليها رؤية مهنية تحتل التربية من حيث كونها عملية تنمية للشخصية إلى كونها مجرد عملية تدريس محصورة في حجرات دراسية لا تخرج عن جدرانها (وهبة وأبو سنة، ١٩٩٦). ويشير (يوسف والمحجوب، ٢٠٠٦: ٣٣) إلى أن أهداف وفلسفة إعداد المعلم في الوقت الراهن تهتم بتخريج معلم قادر على إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات النظرية، وإتباع طرائق التدريس التقليدية، ونادراً ما يتم استخدام أسلوب التجريب، أو العروض العملية، وينعدم التعلم الذاتي والتعاوني.

ومن هذا المنطلق لا بد من البحث عن استراتيجيات وأساليب جديدة تراعي الفروق الفردية وتواكب العصر الحديث.

#### مشكلة الدراسة:

هناك ما يشبه الاتفاق بين المهتمين بإعداد معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة على حد سواء، على أهمية الخبرة الميدانية والتي يطلق عليه أحياناً التدريب الميداني، أو التربية العملية، وهي الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المتعلم للتدريس بها. وتعد الخبرة الميدانية مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها، ومواجهة للأطفال ذوي الإعاقات والموهوبين والذي يعد تدريب على أرض الواقع تحت إشراف وتوجيه متخصصين. وفي مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم بالتحديد نلمس حاجة الطالبات ذوات صعوبات التعلم لاستراتيجيات تدريس حديثة مناسبة لاحتياجاتهن الفردية والتي تحتاج الطالبة المتدربة للتدريب عليها.

وانطلاقاً من خبرة الباحثة في الإشراف على طالبات التدريب الميداني مسار صعوبات تعلم لاحظت

## أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- (١) تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تدريس ذوي صعوبات التعلم، وذلك لأهمية تلك الفئة في المدارس وحاجتهم إلى استراتيجيات تدريس حديثة.
- (٢) إلقاء الضوء على استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم.
- (٣) الكشف عن واقع استخدام الطالبات المتدربات لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع طالبات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.
- (٤) يستفيد من هذه الدراسة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود وأخصائيات صعوبات التعلم وموجهات التربية الخاصة.

## حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على (٣٠) طالبة من طالبات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم في الصف الدراسي الثاني ١٤٣٢-١٤٣٣هـ ويبلغ عددهن (٩١ طالبة).

## منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لطبيعة أهداف الدراسة.

## مصطلحات الدراسة الإجرائية:

نظراً لتعدد الرؤى حول تعريفات مصطلحات الدراسة فقد أخذت الباحثة بالتعريفات الآتية:

**طالبات التدريب الميداني:** يقصد بمن في هذه الدراسة الطالبات اللاتي أُنهين متطلبات الدراسة النظرية في قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك سعود وفي مسارهن التخصصي - صعوبات التعلم - واللاتي يقمن بالتطبيق العملي بأحد المدارس الابتدائية المتضمنة برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.

## استراتيجيات التدريس الحديثة: مجموعة الأفعال

والأداء والأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد جعل التلاميذ يحققون أهدافاً تعليمية محددة. مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأفعال التي يقوم بها المعلم لا تتم بمعزل عن سلوك التلاميذ وذلك لأن التداخل بين أفعال المعلم ونشاط التلاميذ كبير وهذا التداخل والتفاعل هو الذي يحدد شكل العمل والتعليم (يجي والمنوفي، ١٩٩٨: ٥٤).

ويعرف الكثيرون والنصار (٢٠٠٥: ٣٢) استراتيجيات التدريس بأنها: "سلوك المعلم داخل الصف والأفعال التي يقوم بها والمتتبع الذي تتم به الأفعال والتحركات، والوسائل التي يسلكها المعلم لتحقيق أهداف الدرس".

## ذوو صعوبات التعلم: هم الأطفال الذين لديهم

اضطرابات في واحدة، أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء)، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق، أو حرمان بيئي، أو ثقافي (الموسى، ١٩٩٩).

## الإطار النظري:

### أولاً: صعوبات التعلم:

موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص مع منتصف الستينات وبداية السبعينات، وامتد البحث في هذا الموضوع إلى عدة فروع أخرى من العلم مثل الطب النفسي والعصبي والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية، ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة، أو ما كان يشار إليهم

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

والخلفية، أو مشكلات الإدراك البصرية، أو السمعية هي الأساس أيضاً (أبونيان والسرطاوي، ٢٠٠١).

ويشير السرطاوي وآخرون (٢٠٠٩ : ٢٦١) إلى أن صعوبات التعلم النمائية الذاتية تعد أحد العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي إذ يتضمن اضطرابات في فاعلية الذاكرة والإدراك والانتباه والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي نتيجة لعملية نفسية، أو عصبية داخلية، أو مجموعة من الاضطرابات التي تظهر في شكل صعوبات واضحة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والتهجي. ومن ثم يظهر نوعان أساسيان لصعوبة التعلم الأول يتضمن صعوبة الذاكرة والانتباه والتفكير والإدراك واللغة ويطلق عليه صعوبة التعلم النمائية ويتضمن الثاني صعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجي ويطلق عليها صعوبات التعلم الأكاديمي (السرطاوي والسرطاوي، ١٩٩٠).

#### (١) صعوبات التعلم النمائية:

تشتمل صعوبات التعلم النمائية على مهارة الانتباه والذاكرة والإدراك تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك و التناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضاً فلا بد أن يطور تمييزاً بصرياً وسمعيّاً مناسباً وذاكرة سمعية وبصرية ولغة مناسبة وغيرها من العمليات ولحسن الحظ فإن هذه الوظائف تتطور لدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية (عبيد، ٢٠٠٣).

منذ فترة قريبة بذوي الإعاقات الخاصة، والمعوقين (أبونيان، ٢٠٠١).

واختلف المنظرون أولاً في تسميتهم للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فتعددت المصطلحات والمسميات لمصطلح صعوبات التعلم مثل: الأطفال المعوقون تربوياً Educational Handicapped، والأطفال الذين يعانون صعوبات في اللغة Language Disabilities، والأطفال المعوقون إدراكياً Perceptual Handicapped، وقد لاحظ كروكشانك وجود أكثر من أربعين مصطلحاً للتعبير عن نفس الطفل، حتى كان مصطلح صعوبات التعلم آخر هذه التسميات (إبراهيم، ٢٠٠٦ ؛ علي وحسن، ٢٠٠٩).

#### التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Student with Learning Disabilities:

عرفهم صموئيل كيرك Kirk بأنهم: "مجموعة من الأطفال تظهر لديهم اضطرابات في نمو اللغة والكلام والقراءة، وأيضاً في مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. ولا تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية كالصم والمكفوفين، كما يستبعد من هذه المجموعة ذوي الإعاقة الفكرية (السرطاوي، والسرطاوي، وخشان، وأبو جودة، ٢٠٠٩ : ١٤).

#### أنواع صعوبات التعلم:

إن ميدان الصعوبات الخاصة في تعليم الأطفال يتألف من حالات متنوعة واسعة فمن المهم توضيح أنواع المشكلات التي يظهرها ذوو الصعوبات الخاصة بالتعلم، ولقد أكد بعض المهنيين بأن مشكلات القراءة واللغة تعد جوهر صعوبات التعلم في حين ذهب بعض المهنيين إلى أن الصعوبة في الانتباه تعد الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار وقد أشار قسم آخر إلى أن الاضطرابات النفسية الأخرى؛ مثل: مشكلات الذاكرة، وإدراك الشكل

## (٢) صعوبات التعلم الأكاديمية:

إن صعوبات التعلم الأكاديمية هي المشكلات التي تظهر أصلاً من قبل أطفال المدارس ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على الصعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالكتابة، الصعوبات الخاصة بالتهجئة، والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب. فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم ويفشل في ذلك بعد تقدم التعليم المدرسي الملائم له عندئذ يؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي، أو إجراء العمليات الحسابية (البтал، ١٤٢١).

## خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يلاحظ أن الطفل ذا الصعوبة في التعليم يعاني تأخرًا دراسيًا في المادة التي يعاني من صعوبة في فهمها فلهذا يكون التأخر الدراسي سمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وقد يكون القصور في مادة، أو جزء من المادة، أو في جميع المواد الدراسية ومن أكثر المواد الدراسية شيوعًا وانتشارًا بين الأطفال ذوي الصعوبات في القراءة والحساب وتبدو صعوبة التحصيل واضحة في انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام، أو أكثر عن معدل عمره العقلي. كذلك تنتشر مشاكل الحساب بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم إذ ينخفض تحصيلهم فيه عن عمرهم العقلي كما إنَّ مهاراتهم في تعلم الحساب تعد محدودة (القحطاني، ١٤٢١).

## الخصائص الأكاديمية:

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة، أو أكثر من الخصائص المعرفية واللغوية ذات العلاقة بالقراءة والكتابة والحساب، ومن أهم تلك الخصائص:

### ١. خصائص صعوبات التعلم في القراءة:

● حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة، أو حذف جزء من الكلمة المقروءة.

- إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة، أو إضافة المقاطع، أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة.
- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة.
- صعوبة التمييز بين الأحرف المتشابهة في الكتابة والمختلفة لفظاً عند القراءة.
- السرعة الكبيرة، أو البطء المبالغ فيه أثناء القراءة.

### ٢. خصائص صعوبات التعلم في الإملاء:

- كتابة الجملة، أو الكلمات، أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة.
- كتابة الكلمات، أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدلاً من كتابتها من اليمين إلى اليسار.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.

- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

### ٣. خصائص صعوبات التعلم في الرياضيات:

- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.
- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة (اليمين واليسار والأعلى والأسفل) عند الكتابة.
- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة كالخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات والمئات.

- صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الأفكار.
- ضعف القدرة على التجريد.

### ٤. خصائص صعوبات التعلم في التعبير التحريري:

- قصر المقالات، وقلة الأفكار.

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

- عدم ترابط الأفكار وضعف المفردات المستخدمة.
- صعوبة التخطيط للكتابة.
- صعوبة توليد الأفكار وترتيبها ترتيبًا منطقيًا.
- صعوبة تحديد الأفكار الرئيسة والمساندة.
- صعوبة في المراجعة والتصحيح.
- خصائص صعوبات التعلم في الخط:
- الكتابة بخط غير واضح.
- عدم التحكم في حجم الحرف.
- عدم التحكم في حجم الفراغات بين الحروف المفصولة، أو بين الكلمات.
- الانحراف عن السطر في الكتابة.
- صعوبة الإمساك بالقلم.
- مشكلة التأزر بين العين واليد (أبونيان، ٢٠٠١).

#### مميزات المتعلم:

للمتعلمين العاديين وغير العاديين مجموعة من المميزات التي تساعدنا كمعلمين على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لهم، منهم البصري ومنهم الحركي ومنهم السمعي ومنهم اللمسي، وسنستعرض هنا أهم مميزات كل متعلم.

<http://www.hajersch.com/showpage.php?page=tarefsao>

#### المتعلم البصري:

- يدرك الفروق بين الحروف والكلمات
- يتذكر ما يراه
- يتعلم بملاحظة الأشياء

#### المتعلم السمعي:

- يميز الفروق الصوتية بين الحروف والكلمات
- يتذكر ما يسمعه
- يتعلم بالاستماع والتحدث.

#### المتعلم اللمسي:

- يميز الفروق بين الأشكال والأسطح التي يلمسها

● يتذكر ما يلمسه

● يتعلم بالكتابة والتتبع واللعب

#### المتعلم الحركي:

- يميز الفروق بين الخبرات
- يتذكر حركات الجسم.
- يتعلم بالعمل والنشاط البدني / كالرحلات والطبخ والبناء والتمثيل

#### ثانيًا: استراتيجيات التدريس:

أجمع الكثير من التربويين في هذا المجال على أنه لا توجد طريقة، أو استراتيجية مثلى في التدريس، ولكن هنالك استراتيجيات وصفت بأنها تساعد على تنمية المهارات والتفكير، ويركز هؤلاء على ضرورة التنوع في استراتيجيات التدريس، كذلك انتقال مركز النشاط في العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى المتعلم (الأحمد ١٤٢٨: ٢٣).

ومن خلال هذه الدراسة سوف تلقي الباحثة الضوء على بعض الاستراتيجيات الحديثة في تدريس ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن تلخيص بعض منها فيما يأتي:

#### استراتيجية تحليل المهمات:

يقصد بتحليل المهمات هو محاولة تجزئة المهمات إلى أجزاء (خطوات صغيرة) ومكوناتها الرئيسة، ثم ترتيب هذه الأجزاء في نظام حتى تصل إلى المهمات الرئيسة. وبهذا تكون المهمات متدرجة من السهل إلى الصعب وذات تتابع منطقي (سلامة، ٢٠٠٣: ٤٦).

تعد هذه الطريقة من الطرق العلاجية المفيدة جدًا والتي تعتمد على تمكين التلميذ من إتقان المهارات الجزئية، ويسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن. ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه التلميذ، وتحديد الجزء من المهمة التي يواجه

(٥) بدء التدريس بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة؛ البدء من السهل وانتهاء بالمهمة كاملة (جدوع، ٢٠٠٧).

#### استراتيجية الربط الحسي:

(١) عرض المهمات على السبورة أمام الطالب.  
(٢) يقوم المعلم بربط المهمات بأشياء حسية وملموسة لدى الطالب (صور، مكعبات، أقلام، دفاتر، مجسمات).  
(٣) يقوم الطالب بتطبيق المهمات مستعيناً بالأشياء الحسية التي لديه أمام المعلم.

(٤) تكرار الخطوة السابقة أكثر من مرة حتى يربط

الطالب بين المهمات وهذه الأشياء الحسية.

(٥) يقوم الطالب بتطبيق المهمات أمام المعلم دون الحاجة إلى الاستعانة بالأشياء الحسية (الخطيب، ٢٠٠٩).

#### استراتيجية الحواس المتعددة:

أن يقوم المعلم بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريسه على المهارات، أو تدريسه مستعيناً بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس، لأن التلميذ قد يكون أكثر فاعلية للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه.

عرضت عبيد (٢٠٠٣: ٤٨) استراتيجية الحواس المتعددة لتعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتركز هذه الاستراتيجية على استخدام الطفل لحواسه المختلفة في عملية التدريب، وتعد طريقة فرنالد والتي تسمى بأسلوب (VAKT) وتعني استخدام البصر Visual والسمع Auditory والحركة Kinesthetic واللمس Tactical وخطواتها كما يأتي:

١. يحكي الطفل قصة للمدرس.
٢. يقوم المدرس بكتابة كلماتها على السبورة.
٣. يستمع الطفل إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات.
٤. يقوم الطفل بنطق الكلمات.
٥. يقوم الطفل بكتابتها.

التلميذ فيها صعوبة في إتقانها، فيتم تدريسه عليها بشكل خاص (البسطامي، ١٩٩٥).

إذ يفترض مؤيدو استخدام هذه الاستراتيجية عدم وجود خلل، أو عجز نمائي لدى الأطفال وأن معاناتهم تقتصر على نقص في التدريب والخبرة في المهمة ذاتها، ومن الممكن أن يطبق هذا الأسلوب في الموضوعات الأكاديمية؛ مثل: القراءة والرياضيات، أو الكتابة إذ يتم تبسيط تلك المهمات المعقدة مما يساعد على إتقان مكوناتها بشكل مقبول (السرطاوي، والسرطاوي، ١٩٩٠).

يتطلب تنفيذه أن يكون المدرس مدرراً بشكل جيد على تحليل كل مهارة إلى مهاراتها الفرعية والقدرة على متابعة تعلم التلميذ خطوة خطوة (البسطامي، ١٩٩٥). يبدأ المعلم بوضع خطة للطالب بعد قيامه بتشخيصه وتحديد نقاط الضعف لديه، ويشتمل هذا الأسلوب على مجموعة خطوات هي:

(١) تحديد نقاط الضعف في المادة الدراسية التي يعاني منها التلميذ.

(٢) اختبار الأهداف التعليمية المناسبة لمستوى مهارات التلميذ، والتي يجب أن تكون واضحة ومحددة وقابلة للقياس بشكل بسيط، فعلياً عن السلوك المطلوب من التلميذ أن يؤديه، وأن تتضمن معياراً يحدد درجة الإتقان المطلوبة من الطفل.

(٣) تجزئة الأهداف إلى مهارات فرعية على شكل تسلسل هرمي يبدأ من أبسط مهارة بتحقيق الهدف (المهمات الرئيسية) وتقود هذه التجزئة للأهداف إلى قدرات التعلم النمائية الخاصة بأداء المهمة مثل الانتباه والتمييز والذاكرة واللغة والمفاهيم وغيرها والتي يحتاجها التلميذ.

(٤) تحديد نوع المعزز المستخدم عند إتقان المهارات الفرعية.

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

يدرك بها ارتباط مفهوم ما بالمفاهيم الأخرى الموجودة في البنية المعرفية الموجودة لديه (الوهر، وأبو عجمه، ٢٠٠٤). تعرف خرائط المفاهيم على أنها تقنية لتمثيل بنية المعرفة وما تتضمنه من مفاهيم وما بينها من علاقات بشكل بصري. وهي عبارة عن تنظيم هرمي لمفهوم عام على شكل شجري tree type يوضح المفاهيم المصنفة والمندرجة تحت المفهوم العام والعلاقات بينها جميعاً. وعرفت على أنها رسم، أو شكل تخطيطي يعبر عن العلاقات بين المفاهيم المتضمنة في موضوع ما، فيه ترتب هذه المفاهيم في تسلسل هرمي بحيث تكون المفاهيم الرئيسة (أكثر شمولية وعمومية) عند قمة الخريطة، والمفاهيم الفرعية (أكثر خصوصية) عند قاعدتها، ويشار من خلاله إلى العلاقات بين المفاهيم بعضها البعض بخطوط، أو أسهم يكتب عليها كلمات، أو عبارات وصل (الأحمد، ١٤٢٨؛ وسلامة، ٢٠٠٤).

تيسر عملية استخدام خرائط المفاهيم عملية التعلم ذي المعنى وذلك لأن المفاهيم ليست معزولة عن بعضها البعض ولكنها مترابطة وبينها علاقات وتترابط مع بعضها عن طريق روابط، وبذلك تتكون شبكة من المفاهيم المترابطة التي تؤدي إلى تقوية المعلومات في البنية المعرفية للمتعلم، وتعد خرائط المفاهيم وسيلة تيسر على الطلاب دمج المفاهيم الجديدة في البنية المفاهيمية الخاصة بهم. إضافة إلى ذلك تنمي خرائط المفاهيم التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال تحليل العلاقات بين المفاهيم (Fonteyn,2007). ويمكن للمعلم أن يستخدم خريطة المفاهيم كمنظم تمهيدي وذلك عن طريق عرض صورة شاملة للمفاهيم المتضمنة في الوحدة الدراسية وبيان العلاقة بينها. وفي هذه الحالة فإن الطلاب سينظرون إلى المادة التعليمية المعروضة كشكل متكامل وليس كأجزاء من معلومات مفككة.

تنقسم خرائط المفاهيم إلى مستويين، خرائط المفاهيم الشاملة، وخرائط المفاهيم المحدودة والفرق بينهما

وقد أكدت الدراسات على استخدام استراتيجيات تدريس للطلاب الذين يواجهون صعوبات تعلم مثل: المدخل متعدد الحواس، والتوضيح Demonstration، وتمذجة السلوك المرغوب، والمراجعة اليومية المختصرة، والتمثيل البصري من جانب المتعلم Visualization، وعرض المعلومات التي يحتاجونها فقط، وأوضح أن المعرفة التقليدية لبطني التعلم تشير لاحتياجه للتدريس بصبر، فمن خلاله يستطيعون التعلم أكثر، وبخطوات صغيرة (عبيد، ٢٠٠٣).

### استراتيجية تبادل الأدوار:

تقوم هذه الاستراتيجية على عدة خطوات يمكن عرضها كما يأتي:

يتم الاتفاق مع الطالب قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار إذ سيقوم الطالب بتمثيل دور المعلم وسيقوم المعلم بتمثيل دور الطالب وسيؤدي الطالب شرح الدرس للمعلم.

- (١) يطلب من الطالب التركيز على شرح المعلم.
- (٢) يقوم المعلم بشرح الدرس أمام الطالب وإعطائه بعض التدريبات على الدرس.
- (٣) يقوم المعلم بسؤال الطالب عن الأشياء التي لم يفهمها في الدرس.
- (٤) يقوم الطالب بتمثيل دور المعلم ويقوم المعلم بتمثيل دور الطالب، فيشرح الطالب الدرس للمعلم على السبورة.
- (٥) يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب أثناء شرحه للدرس (أمين، ٢٠٠٨: ٤١).

### استراتيجية خرائط المفاهيم:

تعود فكرة خرائط المفاهيم إلى نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، الذي يركز على ربط المعرفة الجديدة بالبنية المفاهيمية الموجودة أصلاً عند الطالب. وبالاعتماد على أوزوبل قام نوفاك بتطوير خرائط المفاهيم واستخدمها في إعطاء تمثيل مصور للبنية المعرفية للفرد، وللطرق التي

عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم. كما إنه يساعد في أن يعتاد الطلاب على احترام وتقدير آراء الآخرين والاستفادة من أفكارهم من خلال تطويرها والبناء عليها. ويمكن القول إن أسلوب العصف الذهني أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع المتعلمين، إذ يقوم المتعلم بإطلاق عنان التفكير بحرية تامة في مسألة، أو مشكلة ما بحثاً عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، فتندفق الأفكار من المتعلمين بغزارة وبسرعة ودون كايح، لأن بقاء الفكرة في الذهن يعيق غيرها من الأفكار عن الظهور، ثم يتم البحث من بين مجموع الأفكار التي تم توليدها عن أفضل فكرة دون الحاجة إلى نقد، أو تخطئة بقية الأفكار (البكر، ٢٠٠٢).

كما أثبتت الدراسات نجاح العصف الذهني في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنه يتسم بإطلاق أفكار الأفراد دون تقييم، وذلك لأن انتقاد الأفكار، أو الإسراف في تقييمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشخص، أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم فيعطى تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه. وهذا يوضح أهمية عملية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات (إبراهيم، ٢٠٠٧: ٧٣). وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجية في أنها تساعد في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين للأسباب الآتية:

(١) للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): إذ إن الحكم المؤجل للعصف الذهني ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد، أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

(٢) العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد، أو التقييم.

(٣) العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة، أو حل المشكلة جماعياً

يكمن في كمية المعلومات التي تتضمنها كلاً منهما والمدة الزمنية التي تستغرقها كل خريطة. كما أن خرائط المفاهيم تتسم بأنها فردية، أو شخصية ويتطلب إعدادها إلى أكثر من مرة حتى تكون مرتبة ترتيباً دقيقاً وتوضح العلاقات بين المفاهيم (سلامة، ٢٠٠٢).

### استراتيجية العصف الذهني:

تعد من الطرق الحديثة التي تشجع على التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار إذ يكون المتدرب في قمة التفاعل مع الموقف وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة (الأحمد، ١٤٢٨: ٥٢).

ويعد العصف الذهني أسلوباً تعليمياً وتدريبياً يقوم على توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة. أي وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة، أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار (الحديدي، والخطيب، ٢٠٠٥).

أما عن أصل كلمة عصف ذهني (حفز، أو إثارة، أو إبطار للعقل) فإنها تقوم على تصور "حل المشكلة" على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر. ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويرها واقتحامها بكل الحيل الممكنة. أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (السميري، ٢٠٠٦: ٥٥).

ومن ثم يهدف العصف الذهني إلى تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية، وتحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث



وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

التربية الخاصة في أحد المعاهد، أو البرامج التي تقدم خدمات تربوية تعليمية للتلاميذ من ذوي الإعاقات والموهوبين إذ يقوم خلالها وتحت إشراف مباشر من مشرف الكلية والمعلم المتعاون من مؤسسة التدريب، بتطبيق المفاهيم والنظريات التي درسها في مرحلة الإعداد النظري وتدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة ونحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة". كما عرفه الشعوان (٢٠٠٢: ٨٨) على أنه: "آخر متطلبات إعداد المعلم، ويهدف إلى تطبيق ما تعلمه الطالب - المعلم في كلية التربية نظريًا بصورة علمية عملية أدائية في أحد مدارس التعليم العام، وذلك لاكتسابه الطفايات التعليمية اللازمة ليكون معلمًا فاعلاً في المستقبل".

يبدو أن هناك حاجة إلى التمييز بين التربية العملية والتدريب الميداني، إذ إن التربية العملية هي الفترة التي يتم بها استخدام أساليب تعليم مختلفة لإكساب الطلبة المعلمين المعلومات والمهارات والاتجاهات، وجميعها تسبق، أو تصاحب التدريب الميداني التقليدي، أو تحل محله (صبري، وأبو دقة، ٢٠٠٤).

عرّف السعيد (٢٠٠٦: ٣٨) التربية العملية Practical Teaching بأنها "مجموعة الأنشطة التي يقوم بها طلاب كلية التربية وغيرهم من معاهد إعداد المعلمين من خلال احتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يتدربون فيها ويكتسبون المهارات اللازمة لمهنة التدريس".

ويحتوي برنامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة في جامعة الملك سعود على سلسلة من المواد النظرية المطروحة إجباريًا على الطلبة والطالبات، وفي السنة الأخيرة يلتحق الطلاب المعلمين بمادة "دراسة حالة" وهو نموذج للتدريب الأسبوعي، إذ يذهب الطلاب المعلمون إلى مدارس التدريب مرة في الأسبوع على مدى الصف الدراسي، ويتدربون تحت إشراف مشرف تحده الكلية. ثم ينتقلون إلى التدريب الميداني لمدة فصل دراسي كامل، وهو

والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي، أو المزج بين الأفكار الغربية وتركيبها.

(٤) العصف الذهني عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه، أو فكرته، أو حله للمشكلة.

(٥) العصف الذهني عملية تدريبية: فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

وينبغي عند استخدام استراتيجية العصف الذهني مراعاة القواعد الأساسية الآتية: تأجيل إصدار الحكم على الأفكار، أو الآراء التي يقدمها المتعلمون، وحثهم على الاستفادة من أفكار زملائهم وتطويرها مما يؤدي إلى توليد المزيد من الأفكار والحلول، وتقبلها مهما كانت غريبة، أو شاذة، فكلما زادت غرابة الأفكار زادت أصالتها، والترحيب بأكثر عدد من الأفكار، وربطها ببعضها البعض والوصول منها إلى أفكار جديدة، والحد من الجدل لغرض الجدل (سلامة، ٢٠٠٤).

**ثالثًا: التدريب الميداني:**

إن التدريب الميداني من الأمور المهمة لإعداد المعلم الناجح، ومن خلاله يتمكن الطالب المعلم من اكتساب الخبرات الثقافية والعلمية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم. كما يعد حجر الزاوية في إعداد المعلم، وأنه تلك الفترة التي يترجم فيها كل طالب معلم ما تلقاه من معارف إلى سلوك عملي داخل حجرة الدراسة، ومن هنا جاءت أهمية تلك الفترة في تهيئة الفرص العملية الحقيقية للطلاب المعلم لتطبيق المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلمها في فترة الإعداد في الكلية في سبيل تطوير أساليب تعليمية مناسبة للمواقف التعليمية.

وقد عرف مسعود (٢٠٠٤، ٦) التدريب الميداني بأنه: "ذلك البرنامج المرتبط بفترة زمنية تمتد مدة فصل دراسي كامل يقضيها الطالب - المعلم المنتمي إلى قسم

التعلم دراسة فوندا (Pondas, 1992) التي قدمت استراتيجية بديلة لتدريس المفردات للتلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا، وذلك باستخدام أسلوب قراءة القصص المصحوب بمناقشة موجهة تركز على المفردات قبل وأثناء وبعد القراءة. وقد طبق البرنامج المقترح على مجموعة مكونة من (١١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وأكدت النتائج على أن القراءة على التلاميذ كانت مصدراً أساسياً لاكتساب المفردات الجديدة، وأن شرح المعلم معاني تلك المفردات والنشاطات المرتبطة بها قد ساهمت في تعلم التلاميذ قدرًا كبيراً من المفردات.

كما أجرى مطاوع (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فعالية الألعاب الحاسوبية في تنمية تحصيل مفاهيم العلوم لدى عينة من التلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وقد تم تطبيق الأدوات التشخيصية للعسر القرائي على (٦٠) تلميذاً، فكشفت نتائج التشخيص عن وجود خمسة تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الألعاب الحاسوبية في تنمية تحصيل فئة التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي، كما لوحظ زيادة ألفتهم بالطلاب المعلمين، ومشرف المعلم وانخفاض معدل أفضل الاستراتيجيات لتدريس تلك الفئة، كما إن المعلمين يعتقدون أن بيئة الصف ستكون متنوعة لتناسب مع جميع الفئات في الفصل.

وأجرى النشوان (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أسلوب العصف الذهني وخصائصه وأهميته لذوي صعوبات التعلم وأثر استخدامه على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي. وتكونت العينة من ٢٢ تلميذة بالصف الخامس الابتدائي و٢٣ تلميذة بالصف السادس الابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية

ما يسمى "بالتدريب المتصل إذ يقضي الطلاب المتدربون في مدارس التدريب فترة زمنية تختلف من كلية إلى أخرى، من أسبوع إلى فصل دراسي كامل، ويتدربون أثناء هذه الفترة تحت إشراف معلم الصف (الفصل)، أو مشرف التربية العملية، أو الاثنين معاً" السعيد (٢٠٠٦).

#### أهداف التدريب الميداني في التربية الخاصة:

من أبرز أهداف التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة كما ذكره مسعود (٢٠٠٤):

- (١) أهداف إدارية: وهي التعرف على مكونات النظام المدرسي والهيكل الإداري التنظيمي وعملية التسلسل الإداري والمسار التنظيمي لاتخاذ القرارات وكيفية تشكيل اللجان التعليمية ومجالس الآباء والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- (٢) أهداف انفعالية: وتهدف لتنمية شخصية الطالب المعلم وقدراته التعليمية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة ونحو فئات التلاميذ الذين يتعامل معهم.
- (٣) أهداف معرفية: وتشمل ربط الجانب النظري بالتطبيق الميداني والتعرف على متطلبات التدريب الميداني وأهميتها وأهدافها وخصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- (٤) أهداف مهارية: وتركز على مهارات التدريس من جوانبه المختلفة (التخطيط والإعداد، التنظيم، التقويم، صياغة الأهداف، تحديد الوسائل والأساليب التعليمية ومهارات التواصل مع التلاميذ، الإدارة الصفية وغيرها).

#### دراسات سابقة:

تنوعت الدراسات المرتبطة بالاستراتيجيات المستخدمة مع ذوي الإعاقات والموهوبين بشكل عام ومازالت الدراسات المرتبطة بذوي صعوبات التعلم محدودة وكان التركيز الأكبر على العاديين. وفيما يخص الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات المستخدمة مع ذوي صعوبات

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

صنفت على أنها الأكثر استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية هي: استراتيجية الأسئلة الصفية ، والتعلم المبرمج، والتعلم حتى الإتقان ، واستراتيجية الممارسة والبيان العلمي ، واستراتيجيتي الألعاب التعليمية والقصة ، في حين صنفت الاستراتيجيات التالية على أنها الأقل استخداماً وهي: التدريس بالحاسب الآلي ، والرحلات الميدانية ، واستراتيجيتنا التعلم بالاكشاف وحل المشكلات ، وأخيراً استراتيجيتنا التعلم التعاوني وتمثيل الدور .

#### التعليق على الدراسات السابقة:

لم تجد الباحثة - فيما وقفت عليه من دراسات - دراسة بحثت في واقع استخدام طالبات التدريب الميداني للاستراتيجيات التدريسية المختارة في الدراسة الحالية أو بعضاً منها، والذي يعطي هذه الدراسة تميزاً من حيث استطلاع آراء الطالبات المعلمات حول الاستراتيجيات المستخدمة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

ركزت أغلب الدراسات على أهمية تنوع استراتيجيات التدريس بمؤسسات الإعداد وزيادة استخدام الأساليب التعليمية المتطورة مثل التعلم الذاتي والتعاوني وأسلوب حل المشكلات ولعب الأدوار وغيرها، والتي تجعل الطالب المعلم أكثر قدرة على تطبيق مثل تلك الطرق الحديثة التي تعلم من خلالها على تلاميذه في مرحلة التدريب الميداني وما بعد ذلك.

دلّت الدراسات التجريبية التي أجريت لاستقصاء أثر استراتيجية أو أكثر من الاستراتيجيات التدريسية المختلفة سواء مع التلاميذ العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة إلى نتائج حاسمة لصالح الاستراتيجية التدريسية التي سعت كل دراسة إلى استقصاء أثرها، إذ تأكدت فعاليتها وأوصي باستخدامها.

استخدمت جميع الدراسات المنهج التجريبي الذي يقوم على المجموعات ما عدا دراسة القحطاني (٢٠٠٩)

على المجموعة الضابطة في إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس نتيجة استخدام أسلوب العصف الذهني.

وسعت دراسة أحمد (٢٠٠٦) للكشف عن فعالية استخدام الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ الذين يعانون من الدسلكسيا. وقد طبقت التجربة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإحدى مدارس خميس مشيط في المملكة العربية السعودية وأعد الباحث برنامجاً تعليمياً واختبارات محكمة ودليلاً للمعلم لاستخدام هذه الاستراتيجية، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية استخدام هذه الاستراتيجية وتناسبها مع طبيعة مهارات القراءة الصامتة التي تتطلب الجهد من قبل التلميذ والتوجيه والإرشاد من قبل المعلم.

كما هدفت دراسة آل تميم (٢٠٠٧) إلى التحقق من فاعلية استخدام القصة المسجلة على الأقراص المدججة (CD) في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على مستوى تعرف المقروء والنطق به. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت العينة (٦٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وكشفت نتائج الدراسة عن ظهور تحسن ملحوظ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية دون تلاميذ المجموعة الضابطة في بعض الصعوبات مثل الحذف والإضافة والتكرار والقراءة المتقطعة وغيرها مما يؤكد على فاعلية الاستراتيجية المستخدمة.

أما دراسة القحطاني (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض ، واشتملت عينة الدراسة على (٢٨٩) معلماً ومعلمة موزعين على ٧٢ معهداً وبرنامجاً للتربية الفكرية في المملكة العربية السعودية وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجيات التي

وبعد الإطلاع على ما تيسر من استبانات ودراسات حول استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم لم تجد الباحثة أي اختبار أو مقياس يفني بغرض الدراسة على الصعيد المحلي. ورغم استفادة البحث من هذه الاختبارات والمقاييس قامت الباحثة ببناء أداة جديدة؛ لاختلاف خصوصيات التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية وفي ضوء هذه المعطيات والمبررات قامت الباحثة ببناء أدواتها لفحص أهداف الدراسة، والتحقق من تساؤلاتها.

احتوت على ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: المعلومات العامة المتعلقة بمجتمع الدراسة والتي نخدم أهداف البحث؛ مثل: عدد المواد التي تُدرّس، عدد الحالات، مدة العمل مع الحالة، درجة المشرفة على التدريب. بالإضافة إلى ذكر العوائق التي تحول دون تطبيق تلك الاستراتيجيات. الجزء الثاني: خصص لمعايير بناء الاستراتيجيات الست وهي: (تحليل المهمات، والربط الحسي، والحواس المتعددة، وتبادل الأدوار، وخرائط المفاهيم، والعصف الذهني). أما الجزء الثالث: فهو عبارة عن سؤال مفتوح لطرح استراتيجيات لم يتم ذكرها في الاستبانة والطالبة المعلمة تقوم بتطبيقها. وقد كان القياس المصاحب لأسئلة الاستبانة هو المقياس الخماسي ( دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، مطلقاً ) وتم توزيع درجات عليها عند إدخال البيانات كالتالي : ( دائماً " ٥ " درجات ، غالباً " ٤ " درجات ، أحياناً " ٣ " درجات ، نادراً " ٢ " درجتان ، مطلقاً " ١ " درجة ) ، وبعد بناء الاستبانة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية للتحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق الميداني :

#### أولاً: صدق الاستبانة :

##### ١- صدق المحتوى (المحكمين) :

للتحقق من صدق محتوى الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص التربية الخاصة، إذ طُلب منهم تحديد مدى انتماء المفردة إلى البعد الذي تندرج تحته،

التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والذي اعتمدته الدراسة الحالية.

#### إجراءات الدراسة

أولاً: **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لطبيعة أهداف الدراسة وأسئلتها، والمنهج الوصفي التحليلي لا يتوقف على وصف الظاهرة فقط بل يتعدى ذلك إلى السعي لكشف العلاقات بين العوامل المؤثرة في الظاهرة.

ثانياً: **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من (٩١) طالبة من طالبات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم في الصف الدراسي الثاني ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

#### ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة:

أخذت الباحثة عينة عشوائية بسيطة مكونة من ٥٠% من مجتمع الدراسة أي (٤٥) طالبة من طالبات التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم في الصف الدراسي الثاني ١٤٣٢-١٤٣٣هـ ويبلغ عددهن (٩١ طالبة) وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثة على (٣٤) استبانة تم استبعاد (٤) منها لعدم اكتمال البيانات لتحصل الباحثة على (٣٠) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي ومكتملة البيانات.

#### رابعاً: أداة الدراسة:

للتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة ملحق رقم (١) على النحو الآتي:

١. دراسة الأدب المتعلق بصعوبات التعليم والتركيز على المفاهيم الأساسية المشكّلة لهذا النوع من الصعوبات.
٢. قام الباحثة بجمع أفكار المعلمات في المدارس، لرصد مفاهيمهم الخاصة عن استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعليم.
٣. قامت الباحثة بالإطلاع على بعض الاستبانات ومقارنتها بالمفاهيم التي تم رصدها في النقطتين أعلاه.

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة، وما يروونه من  
إضافة أو حذف لأية مفردة، فتم تعديل صياغة بعض  
العبارات، وبذلك اعتبرت الاستبانة صادقة من حيث  
المحتوى.

٢- صدق الاتساق الداخلي:  
١. ارتباط المفردات بالأبعاد التي تحتويها:

#### جدول (١)

الاتساق الداخلي لحساب ارتباط المفردات بالأبعاد

استراتيجية الحواس المتعددة		استراتيجية الربط الحسي		استراتيجية تحليل المهمات	
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
**٠,٥٢٧	١	**٠,٧٢٦	١	**٠,٥٦٧	١
**٠,٦٩٢	٢	**٠,٥١٩	٢	**٠,٦٧٢	٢
**٠,٧٢٨	٣	**٠,٧٨٢	٣	**٠,٧٣٤	٣
**٠,٤٨٢	٤			**٠,٦٢٥	٤
استراتيجية خرائط المفاهيم		استراتيجية العصف الذهني		استراتيجية تبادل الأدوار	
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
**٠,٦٩٠	١	**٠,٥٢٧	١	**٠,٥٦٩	١
**٠,٧١٠	٢	**٠,٤٨٩	٢	**٠,٦٢٩	٢
**٠,٦٥٢	٣	**٠,٥٧١	٣	**٠,٧٢٤	٣
**٠,٥٦٤	٤	**٠,٦٠٢	٤	**٠,٤٨٩	٤
**٠,٤٩٩	٥	**٠,٧٣٠	٥	**٠,٦٩٨	٥
**٠,٥٨٩	٦	**٠,٥٤٩	٦		

\*\* علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم (معامل ارتباط بيرسون) للمفردات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فأقل؛ مما يدل على أن فقرات الاستبانة تمتع بصدق اتساق مرتفع، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.  
٢. ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

#### جدول (٢)

معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
استراتيجية تحليل المهمات	**٠,٨٧٦
استراتيجية الربط الحسي	**٠,٧٨٩
استراتيجية الحواس المتعددة	**٠,٧٢٨

الأبعاد	معامل الارتباط
استراتيجية تبادل الأدوار	**٠,٨١٤
استراتيجية العصف الذهني	**٠,٧١١
استراتيجية خرائط المفاهيم	**٠,٨٠١

\*\* علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل

قامت الباحثة بتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وقد تم استخدام برنامج SPSS لتحليل النتائج إذ استخرجت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الدراسة ومن ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل محور من محاور الدراسة كما استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة واستخدمت كذلك معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة.

#### تحليل النتائج وتفسيرها:

فيما يأتي استعراض لنتائج الدراسة في ضوء إجابتها على أسئلة الدراسة:

#### السؤال الأول:

للتحقق من نتائج السؤال الأول وهو: ما الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل الطالبات المتدربات مع طالبات صعوبات التعلم بمدينة الرياض؟ قامت الباحثة باستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل استراتيجية، فكانت النتائج كما هي في الجدول (٣).

جدول (٣)

يوضح ملخص نتائج الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل الطالبات المعلمات مع طالبات صعوبات التعلم في مدينة الرياض

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	الاستراتيجيات
١	٠,٥٣	٤,٥٣	الربط الحسي
٢	٠,٤٧	٤,٤٣	تحليل المهمات
٣	٠,٤٩	٤,٢٩	الحواس المتعددة
٤	٠,٥٤	٤,٠٤	تبادل الأدوار
٥	٠,٨٩	٣,٧٤	العصف الذهني
٦	٠,٨٣	٣,٥٩	خرائط المفاهيم

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

وتفسر الباحثة تركيز الطالبات المعلمات على استخدام استراتيجية الربط الحسي مع طالبات صعوبات التعلم بأن طالبات صعوبات التعلم يعانون عادة من ضعف التركيز والشروط ولذلك نجد أن الطالبات المعلمات يركزن على استخدام استراتيجية الربط الحسي مع طالبات صعوبات التعلم في حين نجد أن استراتيجيات العصف الذهني وخرائط المفاهيم لا تجد تجاوبًا كافيًا من طالبات صعوبات التعلم ولذلك يقل استخدام الطالبات المعلمات لها مع طالبات صعوبات التعلم.

#### السؤال الثاني:

للتحقق من نتائج السؤال الثالث وهو: ما مصادر حصول الطالبات المتدربات على أحدث استراتيجيات تدريس طالبات صعوبات التعلم؟ استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية إذ كانت النتائج كما هي في الجدول (٤).

#### جدول (٤)

ملخص للتكرارات والنسب المئوية حول مصادر حصول الطالبات المتدربات على أحدث استراتيجيات تدريس طالبات صعوبات التعلم

النسبة من المستجيبين	التكرار	المصدر
٦٥,٥%	١٩	المقررات الدراسية
٢٤,١%	٧	الشبكة العنكبوتية
٣,٥%	١	دورات تدريبية
٦,٩%	٢	أكثر من مصدر (المقررات الدراسية / الشبكة العنكبوتية)
١٠٠,٠%	٢٩	مجموع المستجيبين
١		المفقودات

الشبكة العنكبوتية فقد حصلت على ٢٤,١% من مجموع الاستجابات، في حين كانت هناك طالبتان معلمتان يمثلن ما نسبته ٦,٩% يستخدمن أكثر من مصدر للحصول على المعلومات حول استخدامهن لأحدث طرق تدريس ذوات صعوبات التعلم في حين لم تستجب إحدى الطالبات لهذا السؤال.

ويوضح الجدول (٣) ترتيب الاستراتيجيات المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم من قبل الطالبات المعلمات حسب متوسط الموافقة عليها، إذ جاءت استراتيجية الربط الحسي في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٥٣ من ٥)، يليها استراتيجية تحليل المهمات في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٤٣ من ٥)، وحلت استراتيجيات الحواس المتعددة في المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,٢٩ من ٥)، في حين جاءت استراتيجية تبادل الأدوار في المرتبة الرابعة بمتوسط (٤,٠٤ من ٥)، وجاءت استراتيجية العصف الذهني في المرتبة الخامسة بمتوسط (٣,٧٤ من ٥)، واحتلت استراتيجية خرائط المفاهيم المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط (٣,٥٩ من ٥). مما يعني انخفاض استخدام الطالبات المعلمات لاستراتيجيات العصف الذهني وخرائط المفاهيم إذ بلغت على التوالي (٣,٧٤، ٣,٥٩).

من خلال الاطلاع على الجدول (٤) نجد أن هناك تفاوتًا بين مصادر الحصول على المعلومات حول استخدامهن لأحدث طرق تدريس ذوات صعوبات التعلم، فقد كانت المقررات الدراسية لها النسبة الأعلى لاستجابات الطالبات المعلمات إذ بلغت ٦٥,٥% من نسبة الاستجابات. أما الدورات التدريبية فقد حصلت على النسبة الأقل إذ بلغت ٣,٥% من الاستجابات. أما

### السؤال الثالث:

للتحقق من نتائج السؤال الرابع وهو: ما العقبات التي تقف أمام تطبيق الطالبات المتدربات لأحدث استراتيجيات التدريس مع طالبات صعوبات التعلم بمدينة الرياض؟ استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية فكانت النتائج كما هي في الجدول (٥).

وتفسر الباحثة بروز المقررات الدراسية كمصدر رئيس للحصول على المعلومات حول استخدام أحدث طرق تدريس ذوات صعوبات التعلم للطالبات المعلمات إلى أن الطالبات المعلمات يعتمدن على المقررات الدراسية بصورة رئيسة في عملهن التدريسي لقلة خبراتهن التدريسية ولذلك نجد أن المقررات الدراسية تشكل لمن المصدر الرئيس للحصول على المعلومات حول استخدام أحدث طرق تدريس ذوات صعوبات التعلم.

### الجدول (٥)

ملخص للتكرارات والنسب المئوية للعقبات التي تقف أمام تطبيق الطالبات المتدربات لأحدث استراتيجيات التدريس مع طالبات

#### صعوبات التعلم بمدينة الرياض

النسبة من العينة	التكرار	العقبات
٢٩,٦%	٨	عدم التطرق للاستراتيجيات الحديثة في مقرر طرق تدريس صعوبات التعلم
٧٠,٤%	١٩	عدم التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء مادة دراسة حالة
١٠٠,٠%	٢٧	المجموع
٣		المفقودات

أما فيما يتعلق بالسؤال المفتوح وهو: اذكر أهم استراتيجيات حديثة أخرى غير التي ذكرت والتي تستخدمها عادةً مع طالباتك ذوات صعوبات التعلم مع ذكر مبررات استخدامها. فقد سردت الطالبات المعلمات عدداً من الاستراتيجيات التي يستخدمونها، ومن أبرزها وأكثرها تكراراً النمذجة، الإخبار، التدريس المباشر، اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، الإغلاق، وتم تبرير ذلك بأنها الأسهل استخداماً وتساعد في توفير الوقت والجهد. أما استراتيجية المحسوس، الصوري المجرد فقد تكرر ذكرها في الاستجابات، ومن المبررات ذكرت أنها الاستراتيجية المطلوبة من الطالبات المعلمات استخدامها من قبل المشرفة ولذا فإن التركيز عليها كبير. وتفسر هذه النتيجة ضرورة تنويع الاستراتيجيات المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم في المقررات التي تسبق التدريب الميداني.

من خلال الاطلاع على الجدول (٥) نجد أن الاستجابات تركزت على "عدم التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء مادة دراسة حالة" إذ بلغت نسبة الاستجابات ٧٠,٤%. أما "عدم التطرق للاستراتيجيات الحديثة في مقرر طرق تدريس صعوبات التعلم" فقد بلغت الاستجابة فيه على نسبة ٢٩,٦%، في حين لم تستجب ٣ من الطالبات لهذا السؤال.

وتفسر الباحثة بروز عدم التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء مادة دراسة حالة كمعوق رئيس يقف أمام تطبيق الطالبات المتدربات لأحدث استراتيجيات التدريس مع طالبات صعوبات التعلم إلى أن التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء مادة دراسة حالة يحتاج إلى جهد وتوفر تقنيات غير متاحة مما يقلل من مستوى التدريب للطالبات المعلمات مما يعوق تطبيقهن لأحدث استراتيجيات التدريس مع طالبات صعوبات التعلم.



وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الوصول إلى

التوصيات الآتية:

- (١) التنوع في الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- (٢) عقد الندوات وورش العمل من أجل تدريب الطالبات المعلمات على الاستراتيجيات التدريسية الفعالة في تدريس ذوات صعوبات التعلم.
- (٣) تضمين برامج إعداد معلمات التربية الخاصة أكثر من مقرر في استراتيجيات وأساليب التدريس العامة واستراتيجيات تدريس ذوي صعوبات التعلم خاصة.
- (٤) ضرورة أن يتولى عملية الإشراف على الطالبات المتدربات أحد أعضاء هيئة التدريس برتبة محاضرة، أو أستاذ مساعد والذين تتوفر لديهم الخبرة في عملية التدريس.
- (٥) تفعيل الدروس النموذجية واستخدام نموذج التدريس المصغر من أجل تدريب الطالبات المعلمات عليها قبل مرحلة التدريب الميداني.
- (٦) ضرورة تكثيف الزيارات الميدانية للطالبات المعلمات وإعطاء تغذية راجعة مباشرة.
- (٧) بناء قائمة تقوم الطالبة المعلمة وفق معايير واضحة لجميع الأطراف المعنيين بعملية التقييم ومشملة على طرق التدريس الحديثة وضرورة التنوع في استخدامها.

## المراجع:

- الأحمد، نضال (١٤٢٨). مدى استخدام معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لاستراتيجيات تنمية مهارات وتفكير المتعلمات من وجهة نظر المشرفات التربويات. مركز البحوث التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
- أحمد، صلاح (٢٠٠٦). فاعلية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض.
- أمين، أميمة (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة طيبة، المدينة المنورة.
- البنال، زيد محمد (١٤٢١). دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- البسطامي، غانم (١٩٩٥). المناهج والأساليب في التربية الخاصة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- البكر، رشيد (٢٠٠٢). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد.
- آل تميم، عبدالله (٢٠٠٧). فاعلية استخدام القصص المسجلة على الأقراص المدججة في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جدوع، عصام (٢٠٠٧). صعوبات التعلم. عمان: دار البازوري العلمية.
- الحديدي، منى، والخطيب، جمال (٢٠٠٥). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، عاكف عبدالله (٢٠٠٩). غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم). إربد، عالم الكتب الحديث.
- رضوان، أبو الفتوح (١٩٨٨). منهج المدرسة الابتدائية (ط٣). الكويت: دار القلم.
- السرطاوي، زيدان، والسرطاوي، عبدالعزيز (١٩٩٠). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: الصفحات الذهبية.
- السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبدالعزيز؛ وخشان، أمين؛ وأبو جودة، وائل (٢٠٠٩). مدخل إلى صعوبات التعلم. دار الزهراء، الرياض.
- السعيد، سعيد (٢٠٠٦). التربية العملية وإعداد معلم المستقبل. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١١٣)، ٥٧-٩٦.
- سلامة، عادل (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات على تنمية الاتجاهات واستيعاب مفاهيم الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٣)، ٣٦-٦٧.

- سلامة، عبدالرحيم.(٢٠٠٤). برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارة تحريظ المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني وأثره على أدائهم في هذه المهارة وفي تنمية التفكير الابتكاري لديهم. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٣٣)، ١١٢-١٢٦.
  - السمييري، عبدربه (٢٠٠٦). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الإسلامية، غزة.
  - الشعوان، عبدالرحمن (٢٠٠٢). دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية، رسالة التربية وعلم النفس، ٨٥-١٢٥، الرياض، المملكة العربية السعودية.
  - صبري، خولة، وأبو دقة، سناء (٢٠٠٤). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٢ (١)، ١٨-٥٤.
  - عبدالعاطي، حسن الباتع (٢٠٠٧). في اليوم العالمي للمعلم: دعوة لتفعيل الميثاق العالمي للمعلم. المعرفة، العدد ١٥١.
  - عبيد، ماجدة (٢٠٠٣). مناهج وأساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار صفاء.
  - علي، إيماز عباس، وحسن، هناك رجب (٢٠٠٩). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق: برنامج متكامل. عمان: دار المناهج.
  - القحطاني، محمد (١٤٢١). خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. عناية: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين.
  - القحطاني، معجبة (٢٠٠٩). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض.
  - مسعود، وائل (٢٠٠٤). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. المجلة العربية للتربية الخاصة، (٥)، ٤٣-٨٧.
  - مطاوع، ضياء الدين محمد (١٩٩٩). فاعلية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة (الدسلكسين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
- <http://www.gulfkids.com/ar/index>
- الموسى، ناصر (١٩٩٩). مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف، الرياض.
  - نشواقي، عبدالمجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.
  - النشوان، الجوهرة (٢٠٠٥). أثر استخدام أسلوب العصف الذهني على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
  - وهبة، مراد، وأبو سنه، منى (١٩٩٦). الإبداع وتطوير كليات التربية. القاهرة: مركز تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس.
  - الوهر، محمود، وأبو عجيحه، عصمت (٢٠٠٤). فاعلية كل من المقابلة العيادية وخرائط المفاهيم في الكشف عن المفاهيم البديلة في العلوم لدى طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في منطقة عمان الأولى. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩ (٢١)، ٥٥-٩٨.
  - يوسف، منى، والمحجوب، شافي (٢٠٠٦). تقويم برنامج إعداد المعلم في بعض التخصصات كلية التربية الأساسية في ضوء الكفاءات المهنية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بدولة الكويت. مجلة مستقبل التربية العربية، ١٢ (٤٣)، ٢٣-٦٥.
- Payne, R. (2005). Special education teacher shortages: Barriers or lack of preparation?. The International Journal of Special Education, 20 (1), 88-91.
  - Fondas, L. (1999). The Acquisition of Vocabulary from reading stories Aloud. Unpublished doctoral dissertation, Nova University.
  - Fonteyn, M. (2007). Concept mapping: An easy way teaching strategy that contributes to understanding and may improve critical thinking. Journal of Nursing Education. 46 (5), 199 – 200.
  - Hilgendorff, C. (2007). General education teacher readiness for adaptation and modifying curriculum for special learners in their classrooms. UMI , (25).1443180.
  - <http://www.hajersch.com/showpage.php?page=tareefsao>

**Recruit Students Field Training, Department of Special Education Modern Teaching Strategies with Students with Learning Disabilities**

**Wedad Abdulrahman Abahusain**

*Assistant professor, department of Special Education,  
College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia*

**Submitted 21-05-2013 and Accepted on 05-09-2013**

**Abstract:** Present study aimed to identify the extent of use of female trainees path of learning disabilities, Department of Special Education for the latest teaching strategies (analysis tasks, and linking sensory, senses multiple, and the exchange of roles, concept maps, brainstorming) with schoolgirls student with learning disabilities in Riyadh. The study sample consisted of 30 female students from field training course of learning disabilities in second grade 1432-1433 .

Questionnaire was used is composed of three parts, Part I: general information on the study Society, Part II: devoted to building standards strategies, and Part III: it is an open question. The methodology of the study has been used researcher descriptive analytical method so as to suitability of the nature of the objectives of the study.

After analyzing the data it turns out that the order of the strategies used with people with learning disabilities by students by repeated parameters respectively sensory connectivity strategy and strategic analysis of strategic tasks and then multiple senses and then the exchange of roles and strategy brainstorming and strategy maps strategy concepts.

While we find that there is a disparity between access to information sources where the courses have the highest percentage of students responses parameters. The training courses have obtained at least percentage.

With regard to the obstacles were concentrated not to mention the modern strategies in the decision of Teaching Methods of learning disabilities, lack of training in the use of these strategies during the case study material.

**Keywords:** Learning disabilities, teaching strategies, practical education

### ملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

حفظها الله

عزيزتي الطالبة المعلمة

آمل منك التكرم بتعبئة الاستبانة المرفقة بهذا الخطاب والتي ترتبط بمدى استخدام الطالبات المتدربات لاستراتيجيات التدريس الحديثة الآتية: (تحليل المهمات، والربط الحسي، والحواس المتعددة، وتبادل الأدوار، وخرائط المفاهيم، والعصف الذهني) لطالبات صعوبات التعلم وفق معايير بنائها العلمية.

ملاحظة: لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعكس بصدق واقع تدريسك، فكوني صادقة مع نفسك، واعلمي أن إجاباتك هي لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

شاكراً لك حسن تجاوبك،،،

الباحثة

القياس المصاحب لأسئلة الاستبانة هو المقياس الخماسي:

- دائماً: عند استخدام الطالبة المعلمة لمعايير الاستراتيجية بنسبة أكثر من ٨٠%.
- غالباً: عند استخدام الطالبة المعلمة لمعايير الاستراتيجية بنسبة من ٦٠-٧٩%.
- أحياناً: عند استخدام الطالبة المعلمة لمعايير الاستراتيجية بنسبة من ٤٠-٥٩%.
- نادراً: عند استخدام الطالبة المعلمة لمعايير الاستراتيجية بنسبة أقل من ٤٠%.
- مطلقاً: لا تستخدم الطالبة المعلمة هذه المعايير إطلاقاً.

بيانات عامة:

١. مصادر معرفتك بأحدث استراتيجيات تدريس ذوات صعوبات التعلم:

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

- ( ) المقررات الدراسية ( ) دورات تدريبية ( ) الشبكة  
 العنكبوتية ( ) معلمة متخصصة في المادة ( ) الندوات، أو المؤتمرات  
 ( ) أخرى تذكر: .....

## ٢. العقبات التي تقف أمام تطبيقك لأحدث الاستراتيجيات في تدريس ذوات صعوبات التعلم:

- ( ) عدم التطرق للاستراتيجيات الحديثة في مقرر طرق تدريس صعوبات التعلم  
 ( ) عدم التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء مادة دراسة حالة  
 ( ) ضعف الإمكانيات المادية  
 ( ) عدم تفهم إدارة المدرسة لخصائص تلك الفئة  
 ( ) أخرى تذكر: .....

القسم الثاني:

ضعي علامة (✓) أمام الفقرة في خانة القيمة التي ترين أنها تتفق ودرجة معيار الاستراتيجية التي تستخدمينها في تدريسك.

درجة الاستخدام					الاستراتيجية ومعاييرها
مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
أولاً: تحليل المهمات					
					١. تقسم المعلمة المهمات إلى مهارات فرعية متسلسلة
					٢. تكتب المعلمة هذه المهارات الفرعية على السبورة
					٣. تطبق المعلمة المهارات الفرعية أمام التلميذة بشكل متسلسل حتى تصل إلى المهمات الأساسية
					٤. توضح المعلمة كل مهارة فرعية

درجة الاستخدام					الاستراتيجية ومعاييرها
مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	
ثانياً: الربط الحسي					
					١. تعرض المعلمة المهمات على السبورة أمام التلميذة
					٢. تربط المعلمة المهمات بأشياء حسية لدى التلميذة
					٣. تطبق التلميذة المهمات مستعينة بالأشياء الحسية التي لديها أمام المعلمة

درجة الاستخدام					
مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الاستراتيجية ومعاييرها
ثالثاً: الحواس المتعددة					
					١. تكتب المعلمة المهمات مستخدمةً لوناً مميزاً
					٢. تقرأ المعلمة المهمات مع التلميذة
					٣. تقوم التلميذة بتتبع المهمات لمساً بإصبعها متلفظةً باسم المهمات في الوقت نفسه
					٤. تكتب التلميذة المهمات ثلاث مرات نقلاً من السبورة على ورقة مع تسمية المهمات أثناء الكتابة

درجة الاستخدام					
مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الاستراتيجية ومعاييرها
رابعاً: تبادل الأدوار					
					١. تبني المعلمة اتفاقية مع التلميذة قبل الدرس بأنه في حالة الانتهاء من الدرس سيتم تبادل الأدوار إذ تقوم التلميذة بتمثيل دور المعلمة وتقوم المعلمة بتمثيل دور التلميذة
					٢. تشرح المعلمة الدرس أمام التلميذة وتعطيها بعض التدريبات على الدرس
					٣. تراجع المعلمة النقاط غير الواضحة مع التلميذة
					٤. تمثل المعلمة دور التلميذة وتمثل التلميذة دور المعلمة فتقوم التلميذة بشرح الدرس للمعلمة على السبورة
					٥. تصحح المعلمة الأخطاء التي تقع فيها التلميذة أثناء الشرح

درجة الاستخدام					
مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الاستراتيجية ومعاييرها
خامساً: العصف الذهني					
					١. تحدد المعلمة المشكلة (موضوع الجلسة)

وداد بنت عبدالرحمن أباحسين: توظيف طالبات التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة لاستراتيجيات التدريس الحديثة...

					٢. تناقش المعلمة المشكلة مع المعلمات
					٣. تحرص المعلمة على تدفق الأفكار الحرة من التلميذة
					٤. تدون المعلمة الأفكار المنبعثة من الجلسة بحيث تراها التلميذة
					٥. تؤجل المعلمة تقويم الأفكار حتى نهاية جلسة العصف الذهني
					٦. تقبل المعلمة الأفكار النادرة

درجة الاستخدام					
مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الاستراتيجية ومعاييرها
سادساً: خرائط المفاهيم					
					١. تحدد المعلمة المفاهيم الواردة في الموضوع الدراسي
					٢. تضع المعلمة المفاهيم الأكثر شمولية في قمة خريطة المفاهيم (تنظم المفاهيم من المعقد إلى البسيط)
					٣. تضع المعلمة إطاراً حول كل شكل (بيضاوي، مستطيل، مربع) يعكس المستوى الأفقي
					٤. تختار المعلمة كلمات، أو عبارات ربط تفسر العلاقة بين المفاهيم
					٥. تحدد المعلمة الترابطات التقاطعية المصممة في خريطة المفاهيم
					٦. تضع المعلمة الأمثلة في قاعدة خريطة المفاهيم

ثالثاً:

اذكري أهم استراتيجيات حديثة أخرى غير التي ذكرت والتي تستخدمها عادةً مع طالباتك ذوات صعوبات التعلم مع ذكر مبررات استخدامها.

.....

.....

.....

.....

.....





جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط... .

## آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة

جبر بن محمد الجبر

أستاذ التربية العلمية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٣/٦/١٤٣٤هـ - وقبل بتاريخ ٢٥/١٠/١٤٣٤هـ

مستخلص: استهدفت الدراسة التعرف على آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة (الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية). وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (١٩٣٤) طالبًا وطالبةً في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، في حين شكلت عينتها (٢٠%) من المجتمع الأصلي تم الحصول عليهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية البسيطة، وهو ما يعادل (٣٨٧) طالبًا وطالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث أداة عبارة عن استبانة، تكونت من (٦٠) عبارة، موزعة على أربعة محاور تمثلت في أنماط التغذية الراجعة. إضافة إلى ذلك، فقد تحقق الباحث من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق المحكمين والاتساق الداخلي، وثباتها بحساب معاملات الثبات (معامل ارتباط ألفا كرونباخ). وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة التي تتناسب مع أسئلة الدراسة: كاختبار التاء، وتحليل التباين الأحادي، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أنماط التغذية الراجعة: الإعلامية، والتصحيحية، والتعزيزية، يعزى لمتغير القسم الأكاديمي-لصالح قسم الكيمياء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام نمطي التغذية الراجعة: التفسيرية والتعزيزية، يعزى لمتغير الجنس - لصالح الإناث.

**الكلمات المفتاحية:** التغذية الراجعة، التغذية الراجعة الإعلامية، التغذية الراجعة التصحيحية، التغذية الراجعة التفسيرية، التغذية الراجعة التعزيزية،

التغذية الراجعة المكتوبة والشفوية، تقييم عضو هيئة التدريس الجامعي، معايير ضمان الجودة في التعليم الجامعي.

## مقدمة الدراسة:

ومعلومات دقيقة حول احتياجاتهم، وقدراتهم، وميولهم، ومستوياتهم المعرفية. ونتيجة لذلك، تقدم التغذية الراجعة توجيهات وتعليمات قيمة للمعلمين لما يجب أن يكون عليه الموقف التدريسي، وما يتضمنه من الإستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم، والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة، بما يتناسب مع قدرات الطلاب المعرفية والعقلية (عبد الكريم، ١٩٩٩؛ Harry, 1999؛ المدني، ٢٠١٠؛ Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010؛ والشبيبي، ٢٠١٢).

ومن حيث البعد الوظيفي، يؤكد التربويون على أن التغذية الراجعة - بمفهومها الشامل وأنماطها المتعددة - تعد عاملاً مؤثراً في ضبط ومراقبة العملية التعليمية؛ لما تؤديه من وظائف إخبارية، وتصحيحية، وتفسيرية، وتعزيزية، وتوجيهية، سواء أكانت مكتوبة أم لفظية، أو فورية أم مؤجلة، مما يؤدي إلى تعديل السلوك التعليمي وتقويته، محققاً بذلك أفضل مستويات للتعليم. ومن هذا المنطلق، تعددت أنماط التغذية الراجعة واستخداماتها في العملية التعليمية بناءً على تنوع الوظائف التي تؤديها (عطار، ٢٠٠٦؛ كفاي، ٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٩؛ المدني، ٢٠١٠؛ Sadler, 2010؛ Ferguson, Bailey & Garner, 2010؛ ياركندي، ٢٠١١؛ العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢). ومن هنا اهتم الباحث في الدراسة الحالية بأربعة أنماط أساسية للتغذية الراجعة، هي: التغذية الراجعة الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية؛ للوقوف على آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لهذه الأنماط.

## مشكلة الدراسة:

تؤدي التغذية الراجعة دوراً محورياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية، إذ تعد عنصراً أساسياً ومهماً في الحكم على عملية التعلم لدى المتعلمين. وتؤكد العديد من الدراسات التربوية على أن التغذية الراجعة، باختلاف

تؤدي التغذية الراجعة وظيفة جوهرية، ودوراً حيوياً في تحقيق أعلى مستويات الأداء التعليمي في المنظومة التعليمية، حيث تعدّ عنصراً رئيساً وفعالاً في الحكم على جودة مدخلات، وعمليات، ومخرجات العملية التعليمية في التعليم الجامعي.

ويعد مصطلح التغذية الراجعة من المصطلحات الأساسية في نظريات التعلم وإستراتيجيات التدريس والتقويم، كونه يعطي دلالة على تعديل وتوجيه الأفراد اجتماعياً وتعليمياً إلى السلوكيات المرغوبة. ومن هنا حظيت التغذية الراجعة بمكانة عالية في المجال التربوي، فأضحت من أكثر الممارسات التدريسية التي يتوجب على المعلمين والأساتذة القيام بها في أي موقف تعليمي؛ للتأكد من مدى تحقق المخرجات التعليمية المرغوبة (السيوني، ١٩٩٩).

وفي السياق ذاته، يجمع عدد من التربويين على أهمية التغذية الراجعة ودورها في تعزيز عملية التعليم والتعلم على جميع المستويات الأكاديمية وبخاصة في التعليم الجامعي. فقد أكدت دراسة الحدابي وحنان (٢٠٠٨) أن من أهم الكفايات التي يجب تقييمها لدى عضو هيئة التدريس الجامعي تتمثل في كفاية تقديم التغذية الراجعة للطلاب، كاستجابة للتجاهات الحديثة التي تنادي بأخذ رأي الطلاب في تقييم عضو هيئة التدريس وأدائه.

وتشير دراسة كل من الشعراوي (٢٠٠٠)، والشامسي والأدغم (٢٠٠٠)، والطروانة (٢٠٠٥)، وسيورت (Siewert, 2011) إلى أن التغذية الراجعة تساهم في تنمية الدافع للإنجاز والتعلم، وزيادة ثقة المتعلمين بأنفسهم؛ إذ تلعب دوراً مهماً في عملية التعلم المتعلقة بالجانب الوجداني لهم، كما أنها تعمل على تسريع عملية التعلم عن طريق تشجيع المتعلمين على مضاعفة الجهد، والتركيز على تعلمهم، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى انخراطهم في المواقف التعليمية والخبرات العملية، وتزودهم ببيانات

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

مزاوتها يعود إلى أن السياسات التعليمية والأعمال الإدارية في الأقسام الأكاديمية لا تعطي أساليب التقويم البنائية اهتماماً كافياً، كما أن معرفتهم لما يجب أن تكون عليه التغذية الراجعة يتعارض مع عدم درايتهم بكيفية تعامل الطلاب معها. ويضيف فيرجوسون (Ferguson, 2011) أن ضعف الاستفادة من التغذية الراجعة يعود إلى صعوبة قراءة وفهم الطلاب للمطلوب من تعليقات وملاحظات أعضاء هيئة التدريس والمعايير التي يتم على أساسها التقويم.

وبسبب هذا القصور، يؤكد الحدابي وخان (٢٠٠٨) على ضرورة إعداد وبناء خطط تطويرية لإعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس في كفايات التقييم والتغذية الراجعة والدعم الأكاديمي. وفي هذا الصدد يشير الصباريني، عودة، صوالحة (١٩٨٨)؛ وغوني (١٩٩٦) أن من الخطط التطويرية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين تنظيم وتكثيف الورش التدريبية لزيادة الوعي بمفهوم التغذية الراجعة بأبعادها، وأنماطها المختلفة، وآليات استخدامها في الموقف التدريسي.

وباستقراء الدراسات السابقة أعلاه حول ما أكدت عليه من أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية، ومن مشاهدات الباحث كعضو هيئة تدريس، ودوره كأستاذ جامعي في تحقيق معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي، استشعر الباحث عددًا من الأدلة والشواهد التي تشير إلى ضعف توظيف أنماط وإستراتيجيات التغذية الراجعة، وغياب تفعيل إستراتيجيات التغذية الراجعة الحديثة، واستمرار تبني التغذية الراجعة التقليدية، ووجود شواهد وأدلة تعزز من وجود المشكلة، تتمثل في تدنٍ ملحوظ في تقييم الطلاب والطالبات لأداء أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود، وفقاً لما تشير إليه تقارير الجودة في كل قسم، وملفات التقييم الخاصة بالتغذية الراجعة بعد نهاية كل فصل دراسي. نتيجة لذلك؛ جاءت فكرة الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

أنماطها، تلعب دوراً إيجابياً في تعزيز أداء المتعلمين وزيادة النمو المعرفي لديهم بشكل يفوق التأثير الذي يعزى لإستراتيجيات التدريس الأخرى (Lee Dwyer, 1994؛ Stepanek, Drowns, Kulik, Kulik, & Morgan, 1999؛ حسن، ٢٠٠٤؛ عطار، ٢٠٠٦؛ Shirbagi & Kord, 2008؛ Wilbert, Grosche, & Gerdes, 2010؛ Hatziapostolou & Paraskakis, 2010؛ المدني، ٢٠١٠؛ ياركندي، ٢٠١١؛ Siewert, 2011؛ العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢). إن التغذية الراجعة تساعد المعلمين على تشخيص الأخطاء، ومعالجتها، وتشعرهم بالثقة بالأداء، وتعزز الدافعية نحو التعلم (عبدالكريم، ١٩٩٩؛ الشعراوي، ٢٠٠٠؛ المدني، ٢٠١٠؛ Hatziapostolou & Paraskakis, 2010؛ Harry, 1999؛ العياصرة والشبيبي، ٢٠١٢).

وعلى الرغم من أهمية التغذية الراجعة إلا أن تطبيقها والاستفادة مما توفره من معلومات قيّمة للمتعلمين لم يحظ بال العناية الكافية من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين؛ نظراً لاضطلاعهم بالأعباء التدريسية والبحثية، إضافة إلى ضيق زمن المحاضرة التدريسية، مما يجعل الأستاذ الجامعي مطالباً بتوزيع الوقت لتغطية المحتوى المعرفي للمقرر وتوصيفه المعتمد، وهذا بدوره قد يعوقه عن الوفاء بمتطلبات تطبيق أنماط التغذية الراجعة ومعايير ضمان الجودة (Bailey & Garner, 2010؛ Siewert, 2011). ويرى كلٌّ من عبدالكريم (١٩٩٨)، سولمن (Sullman, 1999)، هاري (Harry, 1999)، آرمسترونق (Armstrong, 1999)، عطار (٢٠٠٦)، بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) أن هناك قصوراً واضحاً في فهم وإدراك المفهوم الحقيقي للتغذية الراجعة ودورها الفعال في تعزيز التعلم في مؤسسات التعليم، إذ يشير بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون في أهمية التغذية الراجعة المكتوبة كأسلوب تقويم تكويني، وضرورة استفادة الطلاب منها، إلا أن ضعف

بهدف التنمية المهنية للأداء، لتحقيق أعلى معايير ضمان الجودة في التعليم الجامعي.

#### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، وذلك بناءً على عينتها وأدواتها.

#### مصطلحات الدراسة:

أولاً: التغذية الراجعة (Feedback): ويعرفها كفاي (٢٠٠٩)، سادلار (Sadler, 2010)، وباركندي (٢٠١١)، العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) بأنها جميع المعلومات التي يقدمها الأستاذ لطلابه حول استجاباتهم بشكل منظم ومستمر؛ بهدف تعزيز الصحيح منها، وضرورة تعديل الخاطئ، على أن تتم بطريقة متزامنة وغير متزامنة وفقاً لمعايير أداء محددة؛ وذلك من أجل زيادة فاعلية التعلم لدى الطلاب.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الطريقة الإعلامية، أو التصحيحية، أو التفسيرية، أو التعزيزية التي يتبعها أستاذ المقرر في تزويد الطلاب بجميع المعلومات والملاحظات للإجابة عن تساؤلاتهم حول متطلبات المقرر وسيرهم الدراسي سواء أكانت مكتوبة، أو لفظية أو غير لفظية، أو إلكترونية، أو فورية أو مرجأة، بهدف تبيان صحتها أو خطئها، حسب ما تقتضيه أهداف التعلم في الموقف التدريسي.

#### ثانياً: التغذية الراجعة الإعلامية ( Informative

Feedback): ويعرفها كلٌّ من صوالحة (١٩٨٨)، الصباريني وآخرون (١٩٨٨)، خليفة (١٩٩٢)، المدني (٢٠١٠) بأنها الأسلوب الذي يتم من خلاله إعلام المتعلمين بمعلومات حول أدائهم وتوضح ما إذا كان هذا الأداء صحيحاً بوضع إشارة تدل على الصحة أو الخطأ.

١. ما آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة؟

٢. ما مدى اختلاف ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة باختلاف القسم الأكاديمي؟

٣. ما مدى اختلاف ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة باختلاف الجنس (طالب، طالبة)؟

#### أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في كونها قد:

١. تُبرز أهمية التغذية الراجعة كمفهوم تربوي شامل له تأثيره على العملية التعليمية، دون الاقتصار على المفهوم التقليدي لها، والذي يتمثل في إشعار الطلاب بأن إجاباتهم صحيحة أو خاطئة.

٢. تُساهم في كشف أنماط التغذية الراجعة التي تُقدم للطلاب من أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب كمتعلمين وارتباطها مباشرة بتعلمهم وزيادة النمو المعرفي لديهم.

٣. تلفت انتباه وحدات الجامعة المعنية بتطوير الممارسات التدريسية والتربوية لأعضاء هيئة التدريس وتوجههم في إعداد البرامج التدريبية والتطويرية في هذا المجال.

٤. تكون نتائجها موجهةً إلى أهمية إثراء هذا المجال لإجراء دراسات أخرى تهدف إلى تطوير استخدامات أنماط التغذية الراجعة في المواقف التعليمية.

#### أهداف الدراسة:

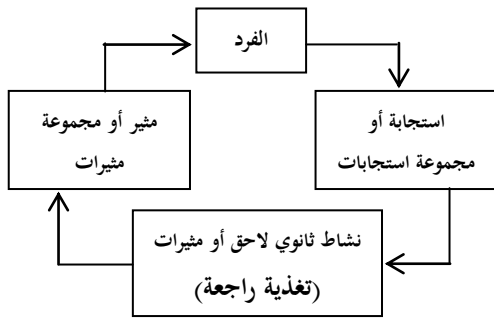
تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط مختلفة من التغذية الراجعة (الإعلامية، التصحيحية، التعزيزية، التفسيرية)، ومن ثم الاستفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة حول تبني أكثر هذه الأنماط ضرورة وإلحاحاً في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس؛

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

تقدم مبررات تفسيرية توضح لهم الأخطاء التي يقعون فيها في أثناء دراسة موضوعات المقرر النظرية والعملية، وتتضمن جميع المعلومات والمعارف المكتوبة، أو الإلكترونية، أو اللفظية وغير اللفظية، والتي يُرود بها أستاذ المقرر طلابه في كل ما يتعلق بالمقرر ومتطلباته في أثناء التدريس ابتداء من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته.

**خامساً: التغذية الراجعة التعزيزية ( Reinforcement Feedback):** ويعرفها كلٌّ من الصباريني وآخرون (١٩٨٨)، خليفة (١٩٩٢)، والشديفات (١٩٩٢) بأنها الأسلوب الذي يتم من خلاله التوضيح للمتعلمين ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أو خاطئة بوضع إشارة تدل على ذلك، مع تزويدهم بالإجابات الصحيحة، وبيان مبررات الإجابات الخاطئة مصحوبة بعبارات تشجيعية وتحفيزية حول هذه الإجابات.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لتحفيز، وتشجيع، وتعزيز طلابه، والتعقيب على نتائج أدائهم، وتتضمن جميع أساليب التعزيز والثناء، سواء أحسية أو معنوية، أو مكتوبة، أو إلكترونية، أو لفظية أو غير لفظية، والتي يستخدمها أستاذ المقرر مع طلابه في أثناء تدريس موضوعات المقرر النظرية والعملية ابتداءً من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته بغرض تعزيز وتشجيع وتقوية جوانب القوة والحد من جوانب الضعف في عملية التعلم.



شكل (١): التفاعل بين المثيرات والاستجابات بواسطة التغذية الراجعة

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإشعار الطلاب بمستوى أدائهم ونتيجة تقييمهم، وتتضمن جميع المعلومات، والإرشادات، وإجراءات التقويم، والتعليمات المكتوبة ورقياً، أو إلكترونياً، أو شفهيًا، والتي يُرود ويُعلّم بها أستاذ المقرر طلابه ابتداءً من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته؛ بغرض إطلاعهم على كل ما يتعلق بموضوعات المقرر النظرية والعملية ومتطلباته ونتائج التقويم.

**ثالثاً: التغذية الراجعة التصحيحية ( Corrective Feedback):** ويعرفها كلٌّ من الصباريني وآخرون (١٩٨٨)، خليفة (١٩٩٢)، المدني (٢٠١٠) بأنها الأسلوب الذي يتم من خلاله تصحيح استجابات المتعلمين على كلٍّ مهام التقويم في المقرر الدراسي، وذلك بوضع إشارة تدل على الصحة أو الخطأ، مع تزويدهم بالإجابات الصحيحة.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإجراء تصحيح وتصويب نتائج تقييم الطلاب، واستجاباتهم الخاطئة، وتوجيههم، وإرشادهم لفظياً، أو إلكترونياً، أو تحريراً، وتتضمن جميع المعلومات التي يُرود بها أستاذ المقرر طلابه في كل ما يتعلق بالمقرر ومتطلباته ابتداءً من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته؛ بغرض تصحيح وتصويب ما يقعون فيه من أخطاء في أثناء دراسة موضوعات المقرر النظرية والعملية.

**رابعاً: التغذية الراجعة التفسيرية ( Interpretive Feedback):** ويعرفها كلٌّ من الصباريني وآخرون (١٩٨٨)، خليفة (١٩٩٢)، المدني (٢٠١٠) بأنها الأسلوب الذي يتم من خلاله تصحيح استجابات المتعلمين على جميع مهام التقويم في المقرر الدراسي، وذلك بوضع إشارة تدل على الصحة أو الخطأ، مع تزويدهم بالإجابات الصحيحة، وبيان وشرح لمبررات الإجابات الخاطئة.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها الطريقة التي يتبعها أستاذ المقرر لإفادة الطلاب وإشعارهم بتفاصيل درجات تقييمهم، ومبررات هذا التقييم، وآليات تحسين جوانب القصور، مع

## الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

### الخلفية النظرية للدراسة:

قبل البدء باستعراض الإطار المفاهيمي لأنماط التغذية الراجعة، وأهميتها وخصائصها، لا بد من التعرف على الجذور الفلسفية التي انبثقت منها التغذية الراجعة، وأصولها النفسية. يُرجع عدد من التربويين مصطلح التغذية الراجعة أو المرتجعة إلى عام (١٩٤٨)، إذ يعدُّ العالم نوربرت وينر (Norbert Winer) من السابقين في استخدام المصطلح في كتابه "علم التحكم الآلي" (Cybernetics)، فقد عرّف نوربرت، في عام (١٩٥٤)، التغذية الراجعة - في السياق التقني الهندسي - بأنها التحكم في الآلة بناءً على الأداء الحقيقي لها، وليس الأداء المتوقع منها (Wikipedia, n.d.). ويشير خليفة (١٩٩٢) إلى أن مصطلح التغذية الراجعة انتقل إلى المجال التربوي وعلم النفس ليحل بدلاً عن مصطلح "معرفة النتائج"، وقد تم استخدامها لتدلّ على تقوية وتوجيه سلوك المتعلم للاتجاه الصحيح.

إن الجذور الفلسفية للتغذية الراجعة تعود إلى النظرية السلوكية في التعلم، ولهذا وضح سميث وسميث (Smith & Smith) هذا المفهوم بأنه يعبر عن التفاعل المتبادل بين المثير والاستجابة، أو بين مجموعة من المثيرات ومجموعة من الاستجابات، إذ تستطيع الاستجابة أن تبعث نشاطاً ثانوياً لاحقاً في صورة مثير يقوم بدوره بتعديل الاستجابة حتى تصل إلى المستوى المرغوب فيه، كما يوضح الشكل (١).

ويرى العالم سكينر (Skinner) أن تزويد المتعلم بتغذية راجعة تجرّه بصحة استجابته يعززه ويزيد من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد؛ مما يؤدي إلى تعديل سلوكه وتقويته ويزيد من دافعيته لممارسة السلوك الصحيح (الطروانة، ٢٠٠٥).

ويرى سلامة (١٩٨٨) أن مفهوم التغذية الراجعة يرتبط بقانون الأثر عند ثورندايك (Thorndike)، فمعرفة النتائج (التغذية الراجعة) تؤثر في التعلم، وأن تقديمها

للمتعلم يؤدي إلى مزيد من التحسن، والتوقف يؤدي إلى تدهور الأداء.

### الإطار المفاهيمي لأنماط التغذية الراجعة:

تعد التغذية الراجعة ركناً أساسياً في عملية التقويم، إذ تهدف في جوهرها إلى إصدار الأحكام على نتائج التعلم؛ بغرض تحديد مدى تحقق أهدافه. وتعدُّ أيضاً أداة ترسم اتجاه العملية التعليمية والخطوة الأولى لعلاج فجوات البنى المعرفية لدى المتعلمين من خلال تقويم جميع مكونات العملية التعليمية وعملية التدريس.

ويؤكد العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) على الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في العملية التعليمية بوصفها عنصراً أساسياً من عناصر التدريس الفعال الذي يؤدي إلى تحسن أداء المتعلمين. فبالرغم من تعدد تعريفات التغذية الراجعة - بناء على السياق التربوي الذي يتم توظيفها فيه - إلا أن جميعها تهدف إلى تحسين العملية التعليمية ونواتج التعلم. فيعرفها صوالحة (١٩٨٨) بأنها عملية منظمة ومستمرة يتم من خلالها تقديم معلومات محددة حول أداء المتعلم بهدف تثبيت الاستجابات الصحيحة، وتعديل الخاطئة أو الناقصة. في حين يشير عبدالكريم (١٩٩٨) إلى أن التغذية الراجعة عبارة عن أسلوب تعزيز متضمن في الأسئلة الموضوعية التي تستخدم في تقويم المتعلمين للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في أثناء عملية التعلم من خلال تصحيح الاستجابات الخاطئة أو تعديل النقص فيها لتحقيق أهداف التعلم. ويرى الشامي والأدغم (٢٠٠٠) أن التغذية الراجعة عبارة عن معلومة تتمثل في درجة أو تعليق يزود المعلم به المتعلم، ويتضمن هذا التعليق نقاط القوة في الاستجابات الصحيحة والخطئة ومبرراتها مع التوجيه لتلافيها مستقبلاً. ويعرفها الشعراوي (٢٠٠٠) بأنها المعلومات التي يتم تزويد المتعلم بها بغرض تنبيهه إلى أن ما يقوم به صحيح، أو خاطئ، أو ناقص، ومن ثمّ السعي لتجنب الخطأ وعلاج

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط... .

خلال اختيار الإستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم، والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة.

٤. رفع ثقة المتعلمين بأنفسهم واختزال القلق والتوتر لديهم من خلال تعزيز وتشجيع تفاعلهم الصفّي واستجاباتهم الصحيحة وتثبيتها واستبعاد الخاطئ منها، مما يخلق بيئة تعليمية تتصف بالاحترام والاجتماعية، والأمان النفسي، ومن ثمّ زيادة الدافعية للتعلم والإنجاز وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

٥. زيادة مستوى إتقان محتوى التعلم والاحتفاظ بالتعلم وبقاء أثره لفترات أطول والقدرة على استرجاعه عند الحاجة إليه في المواقف التعليمية المختلفة.

وعلى صعيد الدراسات التي أجريت على مستوى مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام، مثل: دراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة براين (Brien, 2004)، ودراسة هوكسهام (Huxham, 2007)، وتقرير سكوت (Scott, 2008)، ودراسة بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، ودراسة وليبرت، جراستشك، جرداس (Wilbert, Grosche, & Gerdes, 2010)، ودراسة أمرهين وناساجي (Amrhein, Nassaji, 2010)، ودراسة فيرجوسون (Ferguson, 2011)، فقد تناولت هذه الدراسات أهمية التغذية الراجعة من خلال تقصي وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والدور الذي تلعبه في عملية التعليم والتعلم، وتأثيرها على الإنجاز والدافعية والتحصيل الدراسي.

#### خصائص التغذية الراجعة الفعالة:

تعُدّ التغذية الراجعة عاملاً مهمّاً في التعلم الفعال الذي يحقق أهداف التعلم (فيرجوسون، Ferguson, 2011)، إلا أنه يوجد دلائل قليلة توضح ما هي التغذية الراجعة الفعالة (هوكسهام، Huxham, 2007). وقدم تاراس (Taras, 2002) ملخصاً مفيداً أوضح فيه ثلاثة شروط أساسية لتتصف التغذية الراجعة بالفعالية، هي: (١) معرفة المعايير (Knowledge of standards)؛ (٢) استخدام

النقص مستقبلاً سعياً للوصول إلى أفضل أداء صحيح ما أمكن.

وباستقراء التعريفات السابقة لمفهوم التغذية الراجعة، يتضح أنّها انفتحت على أن التغذية الراجعة عبارة عن عملية منظمة ومستمرة، تحدث في أثناء عملية التعلم أو بعدها من خلال تزويد المتعلمين بمعلومات وبيانات حول أدائهم وسلوكهم في الموقف التعليمي؛ بهدف تثبيت الصحيح منها، وإلغاء أو تعديل الخاطئ لضمان استمرارية التعلم الفعال الذي يحقق أهداف التعلم.

#### أهمية التغذية الراجعة:

احتلت التغذية الراجعة مكانةً مهمةً في عملية التعليم والتعلم، وقد ظهر ذلك جلياً في العديد من الدراسات التربوية، مثل: دراسة الزراد (١٩٩٠)، الشعراوي (٢٠٠٠)، الشامي والأدغم (٢٠٠٠)، أبو عظمة (٢٠٠٤)، حسن (٢٠٠٤)، الطروانة (٢٠٠٥)، إبراهيم (٢٠٠٦)، عطار (٢٠٠٦)، كفاي (٢٠٠٩)، أحمد (٢٠٠٩)، المدني (٢٠١٠)، سادلر (Sadler, 2010)، بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، فيرجوسون (Ferguson, 2011)، ياركندي (٢٠١١)، كنعان (٢٠١١)، العياصرة والشبيبي (٢٠١٢)، التي ناقشت أهميتها على النحو الآتي:

١. المساعدة في تقديم تقويم لأداء المتعلمين وتحديد حاجاتهم التعليمية، إذ إن تقويم المتعلمين لأنفسهم ذاتياً قد لا يكون موضوعياً ودقيقاً، إضافة إلى ضعف مهاراتهم وقدراتهم على القيام بعملية التقويم الذاتي.

٢. الإسهام في تسريع عملية التعلم من خلال حث المتعلمين على مضاعفة الجهد والتركيز على مواطن الضعف لديهم والعمل على تحسينها وإثرائها، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي لديهم.

٣. المساعدة على رسم خارطة التعلم وتصميم المواقف التعليمية المختلفة، التي من شأنها تحقيق أهداف التعلم من

٦. تعزيز الدافعية للأداء والاتجاه نحو التعلم من خلال زيادة الثقة بالنفس وترسيخها، وتشجيع المعتقدات الإيجابية، واحترام الذات والآخرين، وتنمية مهارات التواصل.

٧. تطوير مهارات التقييم الذاتي والتأمل في الممارسات التعليمية.

وفي الجانب الآخر، ناقش عدد من الدراسات النقد الموجه للتغذية الراجعة غير الفعالة على أداء المتعلمين، والآثار السلبية الناتجة عنها على التحصيل الدراسي. فمن هذه الآثار ما أورده دراسات: براون ونيت (Brown & Knight, 1994)، والشعراوي (٢٠٠٠)، وهارتلي وتشيسورث (Hartley & Chesworth, 2000)، ويونق (Young, 2000)، وهونسيل (Hounsell, 2003)، وميكون وهونسيل (McCune & Hounsell, 2005):

١. الغموض والعمومية في تعليقات وملاحظات المعلم على استجابات المتعلمين؛ مما يؤدي إلى احتمالية تفسيرها بأكثر من معنى.

٢. اتصاف التغذية الراجعة بالسلبية، إذ غالباً ما تظهر على شكل قائمة بالأخطاء، تؤدي إلى إحباط المتعلمين وتكوين اتجاهات سلبية نحو التعلم.

٣. التأخر أو اختيار التوقيت غير المناسب في تقديم التغذية الراجعة، والذي من شأنه أن يجعل تأثيرها غير مجدي في عملية التعلم.

٤. عدم إدراك المتعلمين لمعايير وأبعاد المقررات الدراسية يؤدي إلى إحفاقهم في استيعاب التعليمات والتغذية الراجعة المقدمة وسبل التعامل معها.

٥. التركيز على التقويم الكمي بالاقتران على الدرجات الرقمية.

#### أنماط التغذية الراجعة:

صنفت الأدبيات والدراسات التربوية أنماط التغذية الراجعة وأثرها على عملية التعلم إلى أنماط متعددة استناداً

المعايير لمقارنة الأداءات ( Use standards to compare performances)؛ (٣) اتخاذ الإجراءات لخلق الفجوات (Take actions to close gaps)، إذ يعلق تاراس بأن هذه الشروط غالباً ما تكون غير متوفرة في المواقف التعليمية.

وباستطلاع العديد من الدراسات التربوية التي ناقشت أثر التغذية الراجعة على أداء المتعلمين وزيادة الدافعية والاتجاه نحو التعلم، اتضح أنها تشير - بشكل أو بآخر - إلى ضرورة أن تكون التغذية الراجعة فعالة لتحقيق أفضل مستوى من التعلم. ولعل من أبرز خصائص التغذية الراجعة الفعالة ما ذكرته دراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، وقييس وسيمبسون (Gibbs & Simpson, 2004)، والطروانة (٢٠٠٥)، وعطار (٢٠٠٦)، ونيكول وماكفارلين-ديك (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)، وسكوت (Scott, 2008)، وسادلار (Sadler, 2010)، والمدني (٢٠١٠)، وهاتزابوستولاو وباراسكاكيس (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010)، وسيورت (Siewert, 2011)، وهندري، برومبيرغر، وآرمسترونق (Hendry, Bromberger, & Armstrong, 2011)، مارتين وموتيت (Martin & Mottet, 2011) كما يأتي:

١. استخدام معايير واضحة ودقيقة تؤدي لتعريف المتعلمين وتوعيتهم بنتائج مجهوداتهم ومدى تقدمهم في التعلم.

٢. الاستمرارية في تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بصورة منتظمة وفي أوقات محددة في أثناء فترات التعلم.

٣. المقارنة بين خطوات ونتائج أداء المهام بناءً على أهداف التعلم المرغوبة.

٤. خلق الفجوات في البنية المعرفية بين الأداء الحالي والأداء المرغوب.

٥. رسم خارطة للأداء الجيد، بما يتضمنه من خطوات ونتائج تعليمية.



جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

ويرى الباحث أن هذا التعدد والتنوع الكبير في تصنيفات وأنواع التغذية الراجعة يدل على اهتمام الباحثين في المجال التربوي التعليمي بموضوع التغذية الراجعة والأثر الإيجابي الذي تحدثه في زيادة النمو المعرفي والأداء الدراسي.

وباستقراء ما سبق من دراسات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي، وجد الباحث أن معظم الدراسات تناولت التغذية الراجعة وعلاقتها بالمتغيرات كالتحصيل الدراسي، والأداء التدريسي، والدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو التعلم، ونحوها. ونظراً لقلّة الدراسات - في حدود علم الباحث - التي تناولت طبيعة الدور الوظيفي للتغذية الراجعة التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس للطلاب في المرحلة الجامعية، فإن الدراسة الحالية هدفت إلى التعرف على آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول استخدام بعض أنماط التغذية الراجعة في المرحلة الجامعية، وذلك بالتركيز على أربعة أنماط للتغذية الراجعة بناء على الدور الوظيفي لها، ومدى استخدام أعضاء هيئة التدريس لها في العملية التعليمية، وهي: التغذية الراجعة: الإعلامية، والتصحيحية، والتفسيرية، والتعزيزية. وفيما يأتي بيانها:

#### أولاً: التغذية الراجعة الإعلامية:

تهدف التغذية الراجعة الإعلامية إلى إعلام وإخبار المتعلمين بمعلومات على هيئة رموز، أو علامات، أو حروف حول أدائهم، لبيان ما إذا كان هذا الأداء صحيحاً أو خاطئاً، وذلك بوضع علامات تدل على الصحة للإجابات الصحيحة وأخرى للإجابات الخاطئة، دون تزويد المتعلمين بأي تغذية راجعة حول هذا الأداء. ويمكن أن يتخذ هذا النمط عدة أشكال: مكتوبة أو شفوية، أو لفظية أو غير لفظية، أو فورية أو مؤجلة (صوالحة، ١٩٨٨؛ الصباريني وآخرون، ١٩٨٨؛ خليفة، ١٩٩٢؛ محمد، ١٩٩٧؛ عطار، ٢٠٠٦؛ المدني، ٢٠١٠). ويشير الصباريني، عودة، صوالحة (١٩٨٨) أن نمط التغذية الراجعة الإعلامية هو الأكثر استخداماً من قبل المعلمين بسبب قلة وعيهم لأنماط التغذية

إلى الدور الوظيفي الذي تؤديه في المواقف التعليمية المختلفة. وقد وقف الباحث على عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية، وتناولها بالعرض والتحليل، وتوصل إلى عدة تصنيفات تلقي الضوء على الدور الوظيفي لكل نمط. فقد أشار عطار (٢٠٠٦) إلى أن التغذية الراجعة تصنف إلى التغذية الراجعة: الإعلامية، والتصحيحية، والمشروطة بمعرفة السبب. ويضيف المدني (٢٠١٠) إلى هذا التصنيف، التغذية الراجعة: التفسيرية، والتعزيزية. ويوضح الطروانة (٢٠٠٥)، وأحمد (٢٠٠٩) أن التغذية الراجعة قد تُصنف من حيث:

١. المصدر: وتشمل التغذية الراجعة: الداخلية والخارجية، المعلم والمتعلم.
٢. الشكل: وتتضمن التغذية الراجعة: اللفظية، والرمزية، والحسية، والمكتوبة، والشفوية.
٣. المتلقي: وتتضمن التغذية الراجعة: الفردية والجماعية.
٤. الزمن: وتشمل التغذية الراجعة: الفورية والمؤجلة.
٥. النوع: وتشمل التغذية الراجعة: الجزئية والكلية.

وفي تصنيف آخر، يذكر الصباريني وآخرون (١٩٨٨)، وخليفة (١٩٩٢)، وشيرباجي وكورد (Shirbagi & Kord, 2008)، وبيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، وأمريهين وناساجي (Amrhein & Nassaji, 2010)، وفيرجوسون (Ferguson, 2011) أن التغذية الراجعة تنقسم إلى التغذية الراجعة: المكتوبة، والشفوية، والتصحيحية، والإعلامية، والتفسيرية، والتعزيزية. كما تصنف إلى: فردية وجماعية، وفورية ومرجأة، وكمية وكيفية (الشامي والأدغم، ٢٠٠٠؛ عطار، ٢٠٠٦) ولفظية وغير لفظية (فيرجوسون، Ferguson, 2011)، ويضيف ألواتيو وأبو فاتوبا (Oluwatayo & Oba Fatoba, 2010) التغذية الراجعة التقويمية.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك أنواعاً متعددة من التغذية الراجعة بناءً على الأغراض التي تستخدم فيها.

### ثانياً: التغذية الراجعة التصحيحية:

تهدف التغذية الراجعة التصحيحية إلى تصحيح استجابات المتعلمين من خلال وضع إشارة تدل على الصحة أو الخطأ، مع تزويدهم بالإجابات الصحيحة للأسئلة التي أجابوا عنها بشكل خاطئ. ويأخذ هذا النمط شكلاً كتابياً أو شفويًا، أو لفظياً أو غير لفظي، أو فورياً أو مؤجلاً، كما يقدم للمعلم تصوراً لمخرجات الموقف التعليمي، وما يجب أن يكون عليه (الصابريني وآخرون، ١٩٨٨؛ خليفة، ١٩٩٢؛ محمد، ١٩٩٧؛ عطار، ٢٠٠٦؛ سلطان، ٢٠٠٨؛ المدني، ٢٠١٠، Siewert, 2011). ويشير ليساكوسكي ووالبيرق (Lysakowski, & Walberg, 1982) أنه يجب استخدام التغذية الراجعة التصحيحية بشكل متكرر بشرط ألا تسبب اضطراباً وتشويشاً في الموقف التعليمي.

ويشير كلٌّ من الصباريني وآخرون (١٩٨٨)، وخليفة (١٩٩٢)، وكنعان (٢٠٠٧) إلى أن هناك ضعفاً وتدنيًا لدى المعلمين في استخدام التغذية الراجعة التصحيحية، إلا أن هناك تأثيراً - وإن كان قليلاً - لهذا النمط على أداء المتعلمين. ويتضح أثر هذا النمط من التغذية الراجعة في نتائج عدة دراسات، منها: دراسة كليرينا، روز، موريسون (Clariana, Ross, & Morison, 1992)، التي هدفت إلى الكشف عن أثر أنماط مختلفة من التغذية الراجعة التصحيحية (الفورية والمؤجلة) على تعلم المواد العلمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في ولاية تينيسي بأمريكا. فقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي على تعلم المواد العلمية من خلال التغذية الراجعة بغض النظر عن نمطها، وقد أظهر الطلبة الذين تلقوا تغذية راجعة تفوقاً في التحصيل على الطلاب الذين لم يتلقوا أية تغذية راجعة.

وفي ذات السياق، أجرى أمرهين وناساجي (Amrhein & Nassaji, 2010) دراسة للمقارنة بين فاعلية أنماط التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة من وجهة نظر

الراجعة الأخرى، كما إن استخدامهم لهذا النمط لا يكون إلا لغرض التصحيح وإعلام المتعلمين بنتائج أدائهم فقط. ويعلل الصباريني وآخرون (١٩٨٨) هذه النتائج في دراستهم - التي استهدفت تقصي مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لإستراتيجيات التغذية الراجعة الإعلامية، التصحيحية، التفسيرية، التعزيزية في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية بالأردن - إلى تدني وعي واستيعاب المعلمين لأنماط التغذية الراجعة وأهميتها في تحسين أداء المتعلمين، مما دفعهم إلى التركيز على تصحيح المهام من أجل إعلام المتعلمين بنتائج أدائهم.

ويوضح خليفة (١٩٩٢) أن نمط التغذية الراجعة الإعلامية القائمة على التصحيح لا يؤثر على أداء المتعلمين بشكل فعال، كما في بقية أنماط التغذية الراجعة الأخرى. ويؤكد ذلك ما توصل إليه الشامي والأدغم (٢٠٠٤) من أن التغذية الراجعة الإعلامية المتمثلة بالدرجات الرقمية الفورية أو المؤجلة لا تؤدي إلى التعلم الفعال والاحتفاظ بأثر التعلم لمدة أطول، بالرغم من أن الطلاب يهتمون - كما يشير سكوت (Scott, 2008) - بالدرجات أكثر من اهتمامهم بنمط التغذية الراجعة المقدمة لهم مفضلين بذلك الاكتفاء بالدرجات على الاستفادة من أية تغذية راجعة لتحقيق تعلم أفضل.

وفي هذا السياق، يؤكد كنعان (٢٠٠٧) أن أداء وتحصيل المتعلمين لا يختلف في ظل تقديم تغذية راجعة إعلامية من عدمها لهم، مشيراً إلى أن طبيعة المعلومات والبيانات في هذا النمط لا تساعدهم على توظيفها في التعلم، ومن ثم لا يؤدي إلى نموهم المعرفي. نتيجة لذلك؛ أوصت دراسة أحمد (٢٠٠٩)، ودراسة كنعان (٢٠١١)، ودراسة فيرجوسون (Ferguson, 2011) ضرورة عدم الاكتفاء فقط بإعطاء الطلاب درجات رقمية حول أدائهم في الاختبارات، دون تزويدهم بأية تغذية راجعة حول المعنى المقصود من هذه الدرجات.

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

كما أدى إلى زيادة اهتمامهم بتعلمهم. وعلل ذلك بأن نمط التغذية الراجعة التفسيرية قد ساعد المتعلمين على معرفة مواطن الأخطاء، وقدم مبررات لها وبيّن مصادرهما وسبل معالجتها، مما يؤدي إلى اقتناع المتعلمين بضرورة تصحيح هذه الأخطاء وعدم تثبيتها في بنيتهم المعرفية.

وهدفت دراسة هوكسهام (Huxham, 2007) إلى المقارنة بين تصورات طلاب المرحلة الجامعية وأدائهم بعد تعريضهم لنمط التغذية الراجعة التصحيحية ونمط التغذية الراجعة التفسيرية في مقرر الأحياء في بريطانيا، فقد أظهرت النتائج تفضيل معظم الطلبة لكلا النمطين. ويعلل هوكسهام ذلك بأن هذين النمطين يحققان أغراضاً مختلفة في عملية التعلم، من خلال توفير توجيهات محددة للطلبة على أدائهم بتحديد جوانب القوة والضعف، وتقديم نماذج من تكاليفات نموذجية سابقة، مما جعلهم يستفيدون منها كدليل موجه لتنفيذ المهام التي يكلفون بها.

وبمقارنة التغذية الراجعة الإعلامية والتفسيرية، أوضح كنعان (٢٠٠٧) أن كلا النمطين يؤثران بشكل إيجابي على التحصيل والاتجاه نحو التعلم، إلا أن دراسة أخرى لكنعان (٢٠١١) أظهرت الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة التفسيرية (الفورية والموجلة) على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بأثر التعلم لمدة أطول. وخلصت هذه الدراسة إلى ضرورة تجنب تزويد الطلبة بدرجاتهم الاختبارية على شكل معطيات رقمية، دون تزويدهم بأية تغذية راجعة، إلى جانب أهمية توظيف أكثر من نمط من أنماط التغذية الراجعة في التعلم.

#### رابعاً: التغذية الراجعة التعزيزية:

ويوضح محمد (١٩٩٧) أن التغذية الراجعة التعزيزية تعتبر أشمل وأعم أنماط التغذية الراجعة، حيث إنها تعمل على التأكد من مدى تحقق أهداف التعلم؛ كما تنفرد بكونها تلامس الجوانب الوجدانية للمتعلمين من خلال التعزيز. ويقصد بالتغذية الراجعة التعزيزية بأنها عملية تزويد المتعلمين ببيانات توضح ما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أو

المعلمين والطلاب في فكتوريا بكندا، وإلى أي مدى يجب أن تكون تفاصيل الملاحظات والتعليقات فيها، وأي الأنماط أكثر تفضيلاً بالنسبة لهم. وأسفرت النتائج أن الطلاب يرون أهمية أن تكون التغذية الراجعة التصحيحية المكتوبة شاملة وموثقة لكل الأخطاء التي يقعون فيها، بغض النظر عن كون هذه الأخطاء رئيسة أو فرعية، في حين يعتقد المعلمون أنه يجب أن تركز التغذية الراجعة على الأخطاء في الأفكار الرئيسة في المحتوى. إضافة إلى ذلك، يرى كل من المعلمين والطلاب أن التصحيح الأكثر فعالية يجب أن يكون مقروناً بتغذية راجعة مكتوبة وتعليقات محددة.

#### ثالثاً: التغذية الراجعة التفسيرية:

يقصد بالتغذية الراجعة التفسيرية تصحيح إجابات المتعلمين بوضع إشارة تدل على الصحة أو الخطأ، مع تزويدهم بالإجابات الصحيحة للأسئلة التي أخطؤوا في الإجابة عنها، مع تزويدهم - أيضاً - بمبررات وتفسيرات حول الإجابات الخاطئة. ويكون هذا النمط كتابياً أو شفويًا، أو لفظياً أو غير لفظي، أو فورياً أو مؤجلاً (صالح، ١٩٨٨؛ خليفة، ١٩٩٢؛ محمد، ١٩٩٧؛ عطار، ٢٠٠٦؛ المدني، ٢٠١٠).

ويشير أحمد (٢٠٠٩) إلى أن التغذية الراجعة التفسيرية ما هي إلا شكل من أشكال التغذية الراجعة الكلية، والتي أكدت الدراسات على أثرها الإيجابي في التحصيل العلمي للحقائق والمفاهيم العلمية. ففي دراسة الصباريني وآخرون (١٩٨٨) تقصى الباحثون مدى استخدام معلمي العلوم لإستراتيجيات مختلفة من التغذية الراجعة، وقد أوضحوا أن استخدام التغذية الراجعة التفسيرية كان دون المأمول، وأن هناك حاجة لممارسة المعلمين لإستراتيجيات متعددة للتغذية الراجعة. وفي السياق نفسه، قارن خليفة (١٩٩٢) التغذية الراجعة التفسيرية مع التغذية الراجعة الإعلامية والتصحيحية، وتوصلت نتائج دراسته إلى أن التغذية الراجعة التفسيرية ساهمت بدرجة عالية في زيادة تحصيل المتعلمين،

وفي ذات السياق، استهدفت دراسة براين ( Brien, 2004) التعرف على اتجاهات ومعتقدات المعلمين حول هذا النمط من التغذية الراجعة، وكيفية استخدام المعلمين له في الغرفة الصفية، فقد أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية والسلبية في التدريس، إلا أنهم يميلون إلى استخدام النمط الإيجابي أكثر من السلبي؛ لاعتقادهم أنه إلى زيادة الدافعية لفهم المحتوى المعرفي ونمو التحصيل الدراسي. كما توصل الطروانة (٢٠٠٥) إلى أن التغذية الراجعة الفورية اللفظية بنوعها الإيجابية والسلبية، تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي، إذ تساعد المتعلمين على معرفة تحديد مواطن القوة والضعف في أدائهم في المواقف التعليمية المختلفة، وتقدم للمعلمين خارطة توضيحية لما يجب أن تكون عليه إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق قدرات المتعلمين. ومقارنة نمط التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية والسلبية ودجمهما معاً، توصل فيسينا، سيرثيلو، راميرس-ليتشوقا (Viciana, Cervelló, Ramírez-Lechuga, 2007) إلى أن التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية أثرت إيجابياً على الدافعية نحو بيئة التعلم؛ في حين أثرت التغذية الراجعة التعزيزية السلبية أكثر في الدافعية للأداء في بيئة التعلم.

#### التعقيب على الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للأدبيات التربوية حول الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة، يتضح الإجماع على أهمية التغذية الراجعة والجمع والتوفيق بين أكثر من نمط واحد، لما لها من تأثير إيجابي على العملية التعليمية التعلمية. إن ما يعزز أهمية الجمع بين أكثر من نمط من أنماط التغذية الراجعة ما أشار إليه سكوت (Scott, 2008) من استهداف بعض الجوانب المتعلقة بتحسين رضا الطلاب عن التغذية الراجعة المقدمة لهم في مقررات البرامج الأكاديمية في كليات الآداب، والعلوم الاجتماعية، والقانون في جامعة نيو ساوث ويلز الاسترالية (University of New South Wales)، إذ يوضح

خاطئة، مع تزويدهم بالإجابات الصحيحة، وبيان بمبررات الإجابات الخاطئة مصحوبة بعبارات تشجيعية وتحفيزية حول هذه الإجابات (الصباريني وآخرون، ١٩٨٨؛ خليفة، ١٩٩٢؛ الشديفات، ١٩٩٢؛ محمد، ١٩٩٧).

وتشير نتائج دراسة الصباريني وآخرين (١٩٨٨) إلى أن التغذية الراجعة التعزيزية غير مستخدمة إطلاقاً في التدريس، معللين ذلك بأن المعلمين غير مدركين لأهمية هذا النمط. وعلى العكس من ذلك، بينت دراسة غوني (١٩٩٣) أثر استخدام التعزيز اللفظي المعنوي والمادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم في المدينة المنورة، إذ توصلت الدراسة إلى أن التغذية الراجعة التعزيزية في صورة التعزيز اللفظي والمادي تؤثر إيجابياً في النمو المعرفي لدى المتعلمين وزيادة تحصيلهم، مع ضرورة تجنب المبالغة في التعزيز، إذ إنه ليس الغاية من التعلم، بل يجب أن يكون حافزاً ووسيلة لاكتساب العلم والمعرفة. وفي دراسة مشاهمة، أشار حمدي (١٩٩٤) في دراسته إلى أثر التعزيز اللفظي الإيجابي والسلبي على التحصيل في العلوم. وتوصلت الدراسة إلى أن التعزيز بنوعيه يهدف إلى تقوية التعلم وتعديل السلوك في الموقف التعليمي؛ ومن ثم فإن هذا التعزيز يحدث الاستجابة المرغوب فيها.

وعلى مستوى التعليم العالي، يوضح يونق (Young, 2000) في مقابلاته مع طلاب هذه المرحلة أنهم يميلون إلى تفضيل التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية من أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسونهم؛ إلا أنهم على وجه العموم يرون أن التوازن بين التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية والسلبية، أمرٌ مطلوب لضمان تحقيق العملية التعليمية لأهداف التعلم. ويؤكد ذلك فيرجوسون (Ferguson, 2011) بإشارته إلى أن طلاب التعليم الجامعي يعتقدون أن جودة وفعالية التغذية الراجعة تكمن في التوازن بين التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية والسلبية، وعدم الاهتمام بها إذا كان الطابع العام للتعليقات والملاحظات يتصف بالسلبية.

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

(Ross, & Morison, 1992)، ودراسة كنعان (٢٠٠٧)، ودراسة هوكسهام (Huxham, 2007)، ودراسة كنعان (٢٠١١). وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة هوكسهام (Huxham, 2007)، وتقرير سكوت (Scott, 2008)، ودراسة بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، ودراسة وليبرت، جراستشك، جرداس (Wilbert, Grosche, & Gerdes, 2010)، ودراسة فيرجوسون (Ferguson, 2011) في أنها تهدف إلى التعرف على دور ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة من وجهة نظر الطلبة.

#### منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات حول استخدام أنماط التغذية الراجعة من وجهة نظر الطلاب، ومن ثم وصف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ.

#### أولاً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (١٩٣٤) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ. وشكلت عينة الدراسة (٢٠%) من المجتمع الأصلي تم الحصول عليهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية البسيطة (عودة وملكاوي، ١٩٩٢)، وهو ما يعادل (٣٨٧) طالباً وطالبة، كما هو موضح بالجدول (١).

#### جدول (١)

#### توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموع	أفراد العينة		القسم
	العدد	الجنس	
١١٢	٤٣	طالب	النبات والأحياء
	٦٩	طالبة	الدقيقة
٧٧	٤٥	طالب	الفيزياء
	٣٢	طالبة	

سكوت في تقريره حيرة أعضاء هيئة التدريس تجاه التقييم المنخفض من قبل الطلاب في الجوانب التي تتعلق بتقديم التغذية الراجعة لهم، بالرغم من الجهد الذي يبذله هؤلاء الأساتذة في تقديم التغذية الراجعة في أثناء التدريس، كما يبين التقرير تساؤلات هؤلاء الأساتذة حول ما إذا كان الطلاب - فعلاً - يستفيدون من التغذية الراجعة التي تقدم لهم خلال دراستهم. نتيجة لذلك، خلص التقرير إلى عدة نقاط أساسية لتحسين رضا كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومنها: إيجاد فهم مشترك في معنى وأغراض التغذية الراجعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والابتعاد عن التغذية الراجعة التقليدية المتمثلة في إعطاء الدرجات.

وقد استفاد الباحث من مراجعته وتحليله للدراسات على المستوى المحلي والعربي والأجنبي، وما اطع عليه من الأطر النظرية لأنماط التغذية الراجعة وتصنيفاتها، في التعرف على أساليب ووسائل علمية حديثة في تطبيق هذه الأنماط على اختلافها في التعليم الجامعي بشكل عام، ومسارات العلوم التخصصية بشكل خاص. إضافة إلى ذلك، استفاد الباحث من الأدوات المتنوعة في بناء أداة الدراسة وتصنيف محاورها ومجالاتها، وتوظيف نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية وتحليلها ومناقشتها. وقد لاحظ الباحث - على حد اطلاعه - ندرة الدراسات التي استهدفت الدور الوظيفي لأنماط التغذية الراجعة وتشخيص مدى استخدامها لتقييم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب في الجامعة، وهذا ما يضيف أهمية وحاجة ملحة لتطبيق مثل هذا النوع من الدراسات.

وتتفق الدراسة الحالية في تناولها للتغذية الراجعة استناداً على الدور الوظيفي الإعلامي، التصحيحي، التفسيري، التعزيزي الذي تؤديه في المواقف التعليمية المختلفة، مع دراسة الصباريني وآخرين (١٩٨٨)، ودراسة خليفة (١٩٩٢)، ودراسة كليرينا، روز، موريسون (Clariana, )

٩٥	٥٢	طالب	الكيمياء
	٤٣	طالبة	
١٠٣	٣٢	طالب	الكيمياء الحيوية
	٧١	طالبة	
٣٨٧	المجموع الكلي		

#### ثانياً: أدوات الدراسة:

أعد الباحث أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة ومتغيراتها، وتمثلت في استبانة تألفت من جزأين:

١. **البيانات الأولية:** واشتملت على متغيرات الدراسة، وهي: الجنس والقسم الأكاديمي.

٢. **أنماط التغذية الراجعة:** واشتملت على أنماط التغذية الراجعة التي تناولتها الدراسة كمحاور رئيسة للأداة، ويندرج تحت كل محور مجموعة من العبارات، إذ تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائماً (٥)، غالباً (٤)، أحياناً (٣)، نادراً (٢)، أبداً (١)) للاستجابة على عبارات كل محور.

#### ثالثاً: صدق أداة الدراسة:

**صدق المحكمين:** تكونت أداة الدراسة من (٧) محاور و (٧٥) عبارة في صورتها الأولية، وقد تم عرضها على محكمين متخصصين في التربية العلمية واللغة العربية للتأكد من مدى سلامة ووضوح صياغة العبارات، ومدى انتماء كل عبارة للمحور المدرجة تحته. وفي ضوء ما تم الحصول عليه من ملاحظات ومقترحات، تم إجراء التعديلات، وأصبحت أداة الدراسة مكونة من (٤) محاور و (٦٠) عبارة في صورتها النهائية، إذ تم استبعاد محاور: التغذية الراجعة الإلكترونية، والتفاعل الصفي، والتغذية الراجعة في المختبرات العلمية، والاكتفاء بالدلالة عليها بإضافة بعض العبارات ضمن المحاور الأربعة للدراسة. وبذلك عدَّ الباحث إجراءات التحكيم دليلاً على صدق محتوياتها.

**الاتساق الداخلي (Internal Consistency):** قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة من طلاب تخصص العلوم في كلية المعلمين، إذ بلغت (٢٦) طالباً. تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له كما يوضح الجدول (٢).

#### جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون (٢) للاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r	العبارة	قيمة r
١	٠,٧٤**	١٦	٠,٧٢**	١	٠,٧٤**	١٦	٠,٧٢**
٢	٠,٥٥**	١٧	٠,٦٠**	٢	٠,٥٥**	١٧	٠,٦٠**
٣	٠,٦٢**	١٨	٠,٧٩**	٣	٠,٦٢**	١٨	٠,٧٩**
٤	٠,٤٦*	١٩	٠,٥١**	٤	٠,٤٦*	١٩	٠,٥١**
٥	٠,٤٥*	٢٠	٠,٩٠**	٥	٠,٤٥*	٢٠	٠,٩٠**
٦	٠,٧٣**	٢١	٠,٦٩**	٦	٠,٧٣**	٢١	٠,٦٩**
٧	٠,٦٢**	٢٢	٠,٨٥**	٧	٠,٦٢**	٢٢	٠,٨٥**
٨	٠,٧١**	٢٣	٠,٨٧**	٨	٠,٧١**	٢٣	٠,٨٧**
٩	٠,٥١**	٢٤	٠,٨٤**	٩	٠,٥١**	٢٤	٠,٨٤**
١٠	٠,٧٠**	٢٥	٠,٧٦**	١٠	٠,٧٠**	٢٥	٠,٧٦**
١١	٠,٧٠**	٢٦	٠,٨٦**	١١	٠,٧٠**	٢٦	٠,٨٦**

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط... .

**	٠,٨٦	٢٧	**	٠,٧٠	١٢	**	٠,٨٦	٢٧	**	٠,٧٠	١٢
**	٠,٨٢	٢٨	**	٠,٦٣	١٣	**	٠,٨٢	٢٨	**	٠,٦٣	١٣
**	٠,٨١	٢٩	**	٠,٧٩	١٤	**	٠,٨١	٢٩	**	٠,٧٩	١٤
**	٠,٨١	٣٠	**	٠,٦٥	١٥	**	٠,٨١	٣٠	**	٠,٦٥	١٥

\* معامل ارتباط ذا دلالة إحصائية عند مستوى ألفا ( $\alpha = 0,05$ ). \*\* معامل ارتباط ذا دلالة إحصائية عند مستوى ألفا ( $\alpha = 0,01$ ).

٢. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر الطلاب والتي تعزى لمتغير الجنس.

٣. اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين وجهات نظر الطلاب والتي تعزى لمتغير القسم الأكاديمي.

٤. إجراء اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنة الثنائية بين المجموعات - إن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية.

٥. تم استخراج مدى وطول فئات المقياس (الحبشي، ١٤٢٦؛ الحبيب، ١٤٢٦؛ نحاس، ١٤٢٦)، إذ كان طول كل فئة في المقياس (٠,٨٠)، وفق الجدول (٤).

#### جدول (٤)

توزيع فئات المقياس وفق تدرج أداة الدراسة

مدى المتوسطات	فئات المقياس
٥,٠٠-٤,٢١	دائماً
٤,٢٠-٣,٤١	غالباً
٣,٤٠-٢,٦١	أحياناً
٢,٦٠-١,٨١	نادراً
١,٨٠-١,٠٠	أبداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، وترتيب عبارات محاور أداة الدراسة كما في الجدول (٥)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة له دلالة إحصائية؛ وعليه يمكن الاعتماد على الأداة في إجراء الدراسة.

رابعاً: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، (Harris, 1998)، كما تشير النتائج في الجدول (٣):

#### جدول (٣)

معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
التغذية الراجعة الإعلامية	١٥	٠,٩٠
التغذية الراجعة التصحيحية	١٥	٠,٩٥
التغذية الراجعة التعزيزية	١٥	٠,٩٧
التغذية الراجعة التفسيرية	١٥	٠,٩٣
المعامل الكلي للمحاور	٦٠	٠,٩٨

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له دالة دلالة إحصائية عند مستوى ألفا (٠,٠١)، كما إن ثبات المقياس الكلي لأداة الدراسة كان (٠,٩٨)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب للتطبيق.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب للمحاور والعبارات.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على بنود محاور التغذية الراجعة ونسبها المئوية وترتيبها (ن=٣٨٧)

م	نمط التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
١	التغذية الراجعة الإعلامية	٣,٠٥٩	٠,٧٩٤	%٦١	٤
٢	التغذية الراجعة التصحيحية	٣,٣٩٠	٠,٧٨٩	%٦٨	٢
٣	التغذية الراجعة التفسيرية	٣,٢٦٣	٠,٨٤٠	%٦٥	٣
٤	التغذية الراجعة التعزيزية	٣,٤٤٧	٠,٩٢٥	%٦٩	١

الأكاديمي البراجمي من هيئات الاعتماد الأكاديمي الوطنية والدولية. وفيما يأتي تفسير ومناقشة نتائج كل محور من محاور التغذية الراجعة:

نتائج نمط التغذية الراجعة الإعلامية:

يبين الجدول (٦) نتائج آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة الإعلامية، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

يوضح الجدول (٥) نتائج آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة في التدريس، إذ انحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (٣,٤٤٧-٣,٠٥٩). ويوجه عام، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن نمط التغذية الراجعة الأكثر استخداماً من أعضاء هيئة التدريس تمثل في التغذية الراجعة التعزيزية، وأن أقلها استخداماً كان نمط التغذية الراجعة الإعلامية، كما يلاحظ أن استخدام أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة - بغض النظر عن نمطها - كان دون الحد المأمول، نظرًا لسعي البرامج الأكاديمية في أقسام كلية العلوم إلى الحصول على الاعتماد

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الأول (التغذية الراجعة الإعلامية)

الترتيب	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبارات	م	
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً			
٤	٣,٦٢	١٢	٤٧	١١٧	١١٠	١٠١	ت %	١	يتيح عدة وسائل للتواصل بهدف تقييم أداء الطلاب.
		٣,١	١٢,١	٣٠,٢	٢٨,٤	٢٦,١			
١	٣,٧٩	١٩	٣٨	٨٦	١٠٥	١٣٩	ت %	٢	يوضح إرشادات الأمن والسلامة قبل تنفيذ التجارب العملية.
		٤,٩	٩,٨	٢٢,٢	٢٧,١	٣٥,٩			
٢	٣,٧١	١٧	٤١	١٠٢	١٠٦	١٢١	ت %	٣	يُضَمَّن تعليمات في أوراق عمل التجارب العملية تؤكد على تنفيذ الإجراءات بشكل صحيح ودقيق.
		٤,٤	١٠,٦	٢٦,٤	٢٧,٤	٣١,٣			
١١	٢,٦٧	١٢٦	٦٨	٦٨	٥٧	٦٨	ت %	٤	يزود الطلاب بنتائج اختبارات أعمال السنة باستخدام البريد الإلكتروني.
		٣٢,٦	١٧,٦	١٧,٦	١٤,٧	١٧,٦			
١٥	٢,٠٩	١٨٢	٨٣	٥٦	٣٧	٢٩	ت %	٥	يستخدم الرسائل النصية للتواصل مع الطلاب أكاديمياً.
		٤٧	٢١,٤	١٤,٥	٩,٦	٧,٥			
١٠	٢,٧٩	٨٦	٧٩	١٠٦	٦١	٥٥	ت	٦	يضع صفحة في موقعه الإلكتروني تحتوي



جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

		١٤,٢	١٥,٨	٢٧,٤	٢٠,٤	٢٢,٢	%	على نماذج لإجابات نموذجية لأسئلة الاختبارات التجريبية.	
٧	٢,٤٢	٣٨	٤٤	٩٥	٧٥	١٣٥	ت	يوفر برمجيات حاسوبية تساعد الطلاب في تقييم بعض مهارات المختبر العملية.	
		٩,٨	١١,٤	٢٤,٥	١٩,٤	٣٤,٩	%		
٨	٣,٦٩	١٠٥	١٢٤	١٠٦	٣٧	١٥	ت	يزود الطلاب بدرجاتهم ورقياً في زمن مناسب.	
		٢٧,١	٣٢	٢٧,٤	٩,٦	٣,٩	%		
٩	٣,١٣	٥٨	٧٧	١٥٢	٥٧	٤٣	ت	يكتفي بتدوين الدرجة النهائية لاختبارات أعمال السنة على أوراق الطلاب.	
		١٥	١٩,٩	٣٩,٣	١٤,٧	١١,١	%		
١٠	٢,٨٦	٥٧	٦٤	١١٥	٦٩	٨٢	ت	يضع صفحة في موقعه الإلكتروني تحتوي على نماذج لأسئلة الاختبارات التجريبية.	
		١٧٤,٧	١٦,٥	٢٩,٧	١٧,٨	٢١,٢	%		
١١	٢,٦٣	٥٥	٤٨	٩١	٨٤	١٠٩	ت	يقدم مطويات ذات علاقة بالمقرر واضحة ومفيدة للطلاب.	
		١٤,٢	١٢,٤	٢٣,٥	٢١,٧	٢٨,٢	%		
١٢	٣,٥٥	١١٠	٨٧	١١٨	٥٠	٢٢	ت	يزود الطلاب بخطة تفصيلية كاملة لمفردات المقرر.	
		٢٨,٤	٢٢,٥	٣٠,٥	١٢,٩	٥,٧	%		
١٣	٢,٥٨	٥٣	٣٩	٩٥	٩١	١٠٩	ت	يضع صفحة في موقعه الإلكتروني تحتوي على نماذج لأعمال الطلاب التحريرية.	
		١٣,٧	١٠,١	٢٤,٥	٢٣,٥	٢٨,٢	%		
١٤	٢,٩٨	٦٣	٧٦	١٠٧	٧٣	٦٨	ت	يقيم أداء كل مجموعة تعاونية بتوضيح مبررات إيجابيات وسلبيات كل مجموعة.	
		١٦,٣	١٩,٦	٢٧,٦	١٨,٩	١٧,٦	%		
١٥	٣,٣٨	٩٥	٧٨	١٢٦	٥٤	٣٤	ت	يُعرف بمعايير وآليات تقييم مستوى أداء الطلاب في المقرر.	
		٢٤,٥	٢٠,٢	٣٢,٦	١٤	٨,٨	%		
٣,٠٥٩		المتوسط الحسابي الكلي لنمط التغذية الراجعة الإعلامية							

نمط التغذية الراجعة الإعلامية على التدريس الفعال وأداء المتعلمين كما أشار خليفة (١٩٩٢) والشامي والأدغم (٢٠٠٤)، إذ يؤكد كنعان (٢٠٠٧) أن نوعية وطبيعة المعلومات والبيانات التي يقدمها هذا النمط لا يساعد المتعلمين على الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة؛ نظراً لاعتمادها في الغالب على الدرجات الرقمية فقط (أحمد، ٢٠٠٩؛ كنعان، ٢٠١١؛ فيرجوسون، Ferguson، 2011).

ومن خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (٦)، يتضح أن المتوسطات الحسابية لممارسات أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة الإعلامية المتعلقة بإيضاح إرشادات الأمان والسلامة قبل تنفيذ التجارب العملية (٣,٧٩)،

يوضح الجدول (٦) نتائج وجهات نظر طلاب أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود نحو ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة الإعلامية في التدريس، إذ كان المتوسط العام لهذا النمط (٣,٠٥٩) وبنسبة مئوية (٦١%) ويقع في المدى (أحياناً)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (٢,٠٩-٣,٧٩). وتشير هذه النتيجة إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة الإعلامية في التدريس كانت الأقل استخداماً من بين أنماط التغذية الراجعة الأخرى، فقد احتل الترتيب الرابع. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه الصباريني وآخرون (١٩٨٨) من أن هذا النمط يعد الأكثر استخداماً بين الأساتذة. وتعد هذه النتيجة نتيجة إيجابية نظراً لتدني تأثير

وبالرغم من تعدد قنوات التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم، إلا أن نتائج هذا المحور أشارت إلى تدنٍ في بعض الممارسات تمثلت في انخفاض توافر البرمجيات الحاسوبية التي تساعد الطلاب في تقييم بعض مهارات المختبر العملية، واستخدام الرسائل النصية للتواصل مع الطلاب أكاديمياً، إذ كانت المتوسطات الحسابية (٢,٤٢) و (٢,٠٩)، والتي حصلنا على الترتيبين الأخيرين (١٤)، و (١٥). ويعلل الباحث هذه النتائج باستمرارية تجهيز البنى التحتية الإلكترونية ومنها القاعات الذكية، ونقص البرمجيات التعليمية الإلكترونية التي تدعم اللغة العربية مما قد يؤدي إلى تخوف أعضاء هيئة التدريس من تحول دورهم التعليمي إلى التركيز على تصميم البرمجيات التعليمية المناسبة لمحتوى المقررات الدراسية والسعي لتوفيرها من المصادر المختلفة.

#### نتائج نمط التغذية الراجعة التصحيحية:

يبين الجدول (٧) نتائج آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التصحيحية، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

#### جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الثاني (التغذية الراجعة التصحيحية)

الترتيب	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبارات	م
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
١٦	٣,٩٦	١٤	٢٠	٨٧	١١٤	١٥٢	ت	يحرص على تصحيح أخطاء الطلاب في أثناء تنفيذ التجارب العملية.
		٣,٦	٥,٢	٢٢,٥	٢٩,٥	٣٩,٣	%	
١٧	٣,١٢	٤٢	٧٩	١١٨	٨٦	٦٢	ت	يناقش الأخطاء العلمية بأسلوب أعلى من مستوى فهم الطلاب.
		١٠,٩	٢٠,٤	٣٠,٥	٢٢,٢	١٦	%	
١٨	٣,٧٧	١٠	٤١	٩٨	١١٧	١٢١	ت	يصوب أخطاء الطلاب في المفاهيم العلمية في كل محاضرة.
		٢,٦	١٠,٦	٢٥,٣	٣٠,٢	٣١,٣	%	
١٩	٣,٢٧	١٨	٧٣	١٥١	٧٨	٦٧	ت	يركز على تصويب الأخطاء العلمية الرئيسة فقط في اختبارات أعمال السنة.
		٤,٧	١٨,٩	٣٩	٢٠,٢	١٧,٣	%	
٢٠	٣,٤٨	٢٠	٤٧	١٣٨	٩١	٩١	ت	يزود الطلاب بتغذية راجعة مباشرة لتصويب الأخطاء في اختبارات أعمال السنة.
		٥,٢	١٢,١	٣٥,٧	٢٣,٥	٢٣,٥	%	

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

٢١	يستخدم أساليب التقويم المستمر في أثناء المحاضرات.	ت	٥٤	٧٦	١١٨	٧٤	٦٥	٣,٠٥	١٣
		%	١٤	١٩,٦	٣٠,٥	١٩,١	١٦,٨		
٢٢	يصوب أخطاء الطلاب في التخطيط لاختبار نتائج التجارب العملية.	ت	٢٢	٦٠	١٣٢	٩٩	٧٤	٣,٣٧	٨
		%	٥,٧	١٥,٥	٣٤,١	٢٥,٦	١٩,١		
٢٣	يناقش الطلاب في جوانب قصور أدائهم بعد تصحيح اختبارات أعمال السنة جماعياً.	ت	٣٤	٥٠	١٠٣	٩٧	١٠٣	٣,٤٨	٦
		%	٨,٨	١٢,٩	٢٦,٦	٢٥,١	٢٦,٦		
٢٤	يقدم تقييماً فورياً على استحابة الطلاب مما يطيل بقاء المعلومات لديهم.	ت	٢٤	٥٤	١٤٠	٨٩	٨٠	٣,٣٨	٧
		%	٦,٢	١٤	٣٦,٢	٢٣	٢٠,٧		
٢٥	يناقش الطلاب في جوانب قصور أدائهم بعد تصحيح اختبارات أعمال السنة فردياً.	ت	٤٨	٧٧	١١١	٧٩	٧٢	٣,١٣	١١
		%	١٢,٤	١٩,٩	٢٨,٧	٢٠,٤	١٨,٦		
٢٦	يركز على تصويب الأخطاء العلمية غير الرئيسة في اختبارات أعمال السنة.	ت	٣١	٦٧	١٤٢	٨٢	٦٥	٣,٢١	١٠
		%	٨	١٧,٣	٣٦,٧	٢١,٢	١٦,٨		
٢٧	يناقش الفهم الخاطئ لدى الطلاب في بعض المفاهيم العلمية.	ت	١٨	٤٠	١٣١	٩٢	١٠٦	٣,٥٩	٥
		%	٤,٧	١٠,٣	٣٣,٩	٢٣,٨	٢٧,٤		
٢٨	يصوب طريقة الطلاب في الاستخدام الخاطئ للأدوات العملية.	ت	١٨	٤٣	١١٨	١٠٤	١٠٤	٣,٦٠	٤
		%	٤,٧	١١,١	٣٠,٥	٢٦,٩	٢٦,٩		
٢٩	يناقش مع الطلاب آلية تنفيذ التجارب العملية.	ت	١٨	٢٥	١٠٨	١١٧	١١٩	٣,٧٦	٣
		%	٤,٧	٦,٥	٢٧,٩	٣٠,٢	٣٠,٢		
٣٠	ينظم حلقات نقاش إثرائية بهدف تقييم مستوى تعلم الطلاب.	ت	٩٢	٩١	١٠١	٥١	٥٢	٢,٦٩	١٤
<b>المتوسط الحسابي الكلي لنمط التغذية الراجعة التصحيحية</b>								<b>٣,٣٩٠</b>	

التصحيحية على نحو مستمر على ألا يؤدي هذا الاستخدام إلى اختلال وتشتت في الموقف التعليمي. ويظهر بتفحص نتائج الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لممارسات أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة التصحيحية المتعلقة بممارسات: تصحيح أخطاء الطلاب في أثناء تنفيذ التجارب العملية (٣,٩٦)، وتصويب أخطاء الطلاب في المفاهيم العلمية في المحاضرات (٣,٧٧)، ومناقشة الطلاب حول آلية تنفيذ التجارب العملية (٣,٧٦)، وتصويب طريقة الطلاب في الاستخدام الخاطئ للأدوات العملية (٣,٦٠)، ومناقشة الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية (٣,٥٩) حصلت على أعلى متوسطات حسابية من بين بنود هذا المحور. ويرجع الباحث هذه

يوضح الجدول (٧) نتائج وجهات نظر طلاب أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود نحو ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التصحيحية في التدريس، فقد كان المتوسط العام لهذا النمط (٣,٣٩٠) وبنسبة مئوية (٦٨%) ويقع في المدى (أحياناً)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (٢,٦٩-٣,٩٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة التصحيحية في التدريس احتل الترتيب الثاني من بين أنماط التغذية الراجعة الأخرى. وتتفق هذه النتيجة - بوجه عام - مع ما توصل إليه ليساكوسكي ووالبيرق (Lysakowski, & Walberg, 1982) من أهمية استخدام نمط التغذية الراجعة

جوانب التغذية الراجعة التصحيحية. فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تدنيًا في تنظيم حلقات النقاش الإثرائية (٢,٦٩) واستخدام أساليب التقويم المستمر (٣,٠٥) في العملية التدريسية، والتي حصلنا على الترتيبين الأخيرين. ويعزو الباحث سبب تدني هذه الممارسات للأعباء التدريسية والبحثية لدى أعضاء هيئة التدريس، وضيق زمن المحاضرة التدريسية، في ظل التزامهم بتوزيع هذا الوقت لتغطية المحتوى النظري والعملية للمقرر كما أشار إلى ذلك بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010) وسيورت (Siewert, 2011).

#### نتائج نمط التغذية الراجعة التفسيرية:

يبين الجدول (٨) نتائج آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التفسيرية، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

#### جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الثالث (التغذية الراجعة التفسيرية)

الترتيب	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبارات	م
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً		
١٣	٢,٣٦	٣٦	٣٧	١٠٣	٦٦	١٤٥	ت	٣١
		٩,٣	٩,٦	٢٦,٦	١٧,١	٣٧,٥	%	
٢	٣,٦٦	١٠,٨	١٠,٢	١٢٥	٤٢	١٠	ت	٣٢
		٢٧,٩	٢٦,٤	٣٢,٣	١٠,٩	٢,٦	%	
٨	٣,٣٧	٨٥	٩٣	١١٧	٦٦	٢٦	ت	٣٣
		٢٢	٢٤	٣٠,٢	١٧,١	٦,٧	%	
٩	٣,٢٣	٧٤	٧٧	١٣٤	٦٨	٣٤	ت	٣٤
		١٩,١	١٩,٩	٣٤,٦	١٧,٦	٨,٨	%	
١٢	٢,٥٥	٤٠	٥٢	١٠٣	٧٧	١١٥	ت	٣٥
		١٠,٣	١٣,٤	٢٦,٦	١٩,٩	٢٩,٧	%	
٥	٣,٤٣	٩٨	٧٨	١٢٩	٥٧	٢٥	ت	٣٦
		٢٥,٣	٢٠,٢	٣٣,٣	١٤,٧	٦,٥	%	

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

٣٧	يطلب تغذية راجعة حول مدى فهم الطلاب لموضوعات المقرر.	ت	٢٥	٥٠	١٤٦	٨٧	٧٩	٣,٣٧	٨
		%	٦,٥	١٢,٩	٣٧,٧	٢٢,٥	٢٠,٤		
٣٨	يعامل الطلاب بالتساوي وبطريقة عادلة.	ت	١٣	٢٧	٩٤	١٢٩	١٢٤	٣,٨٤	١
		%	٣,٤	٧	٢٤,٣	٣٣,٣	٣٢		
٣٩	يعرض إيجابيات وسلبيات أداء الطلاب بأسلوب علمي بعيد عن التوبيخ.	ت	١٥	٤٦	١١٩	٨٩	١١٨	٣,٦٤	٣
		%	٣,٩	١١,٩	٣٠,٧	٢٣	٣٠,٥		
٤٠	يفسر أسباب إخفاق الطلاب في أداء الواجبات الإلكترونية.	ت	٧١	٧٢	١١٤	٧٣	٥٧	٢,٩٣	١٠
		%	١٨,٣	١٨,٦	٢٩,٥	١٨,٩	١٤,٧		
٤١	يزود الطلاب بتعليقات تقييمية مفيدة ومكتوبة على أوراق إجاباتهم في اختبارات أعمال السنة.	ت	٥٩	٨٩	١٢٢	٥٩	٥٨	٢,٩٢	١١
		%	١٥,٢	٢٣	٣١,٥	١٥,٢	١٥		
٤٢	يقدم معلومات وتعليقات مفيدة على الأعمال التحريرية للطلاب.	ت	٣٢	٦٩	١٣١	٨٨	٦٧	٣,٢٣	٩
		%	٨,٣	١٧,٨	٣٣,٩	٢٢,٧	١٧,٣		
٤٣	يوجه نقداً هادفاً بناءً عند تقويم أداء الطلاب.	ت	١٩	٦٥	١٣٣	٨٧	٨٣	٣,٣٩	٧
		%	٤,٩	١٦,٨	٣٤,٤	٢٢,٥	٢١,٤		
٤٤	يفسر أسباب إخفاق الطلاب في إجاباتهم الشفوية.	ت	٣٢	٤٩	١٢٣	٩٩	٨٤	٣,٤٠	٦
		%	٨,٣	١٢,٧	٣١,٨	٢٥,٦	٢١,٧		
٤٥	يوزع الدرجات على متطلبات المقرر بشكل مناسب.	ت	١٥	٣٩	١٢٣	١٠٧	١٠٣	٣,٦٣	٤
		%	٣,٩	١٠,١	٣١,٨	٢٧,٦	٢٦,٦		
المتوسط الحسابي الكلي لنمط التغذية الراجعة التفسيرية								٣,٢٦٣	

دون المأمول بين الأساتذة، وأن هناك حاجة ملحة لتطبيقه إلى جانب أنماط التغذية الراجعة الأخرى. وبالنظر إلى نتائج الجدول (٨) يتبين أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة التفسيرية المتعلقة بمعاملة الطلاب بالتساوي وبطريقة عادلة، وعرض إيجابيات وسلبيات أداء الطلاب بأسلوب علمي بعيد عن التوبيخ حصلتا على متوسطين حسابيين (٣,٨٤) و (٣,٦٤) على التوالي. وتعدُّ هذه النتيجة أمرًا طبيعيًا في ظل ما تؤكد المبادئ الإسلامية وآداب طلب العلم وتبادل وجهات النظر في إطار علمي منضبط، إلى جانب أن مثل هذه الممارسات تؤدي إلى تقوية العلاقة الاجتماعية والودية بين الأساتذة وطلابهم، ومن ثمَّ تتيح الفرصة، والوقت الكافي أمام الطلاب لمناقشة علمية وتفسيرية لجوانب القوة والقصور حول أدائهم

يوضح الجدول (٨) نتائج وجهات نظر طلاب أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود نحو ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التفسيرية في التدريس، فقد كان المتوسط العام لهذا النمط (٣,٢٦٣) ونسبة مئوية (٦٥%) ويقع في المدى (أحياناً)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (٢,٣٦-٣,٨٤). وتشير هذه النتيجة إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة التفسيرية في التدريس احتلت الترتيب الثالث. إن حصول هذا النمط من التغذية الراجعة على الترتيب الثالث يشير إلى تدنٍ في استخدامه من أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصباريني وآخرين (١٩٨٨) التي أكدت أن استخدام هذا النمط كان

لنسب النجاح في المقررات التي يدرسونها، وتفسيرها، وتقديم تقييم إلكتروني دوري لتطوير المقررات الدراسية ونشرها على المواقع الإلكترونية الشخصية، وكذلك تفسير إخفاق الطلاب في أداء التكاليفات والواجبات الإلكترونية، إذ حصلت على متوسطات حسابية (٢,٣٦)، (٢,٥٥)، و (٢,٩٣) على التوالي والتي حصلت على المراتب الأخيرة. ويرجع الباحث تدني هذه الممارسات إلى: عدم اكتمال البنية التحتية الإلكترونية للأقسام الأكاديمية، وضعف سرعة الاتصال بالشبكة الإلكترونية، وعدم كفاية الدعم الفني الفوري، ونقص برمجيات تعليمية إلكترونية تدعم اللغة العربية في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقييم المحاضرات، وتدني مهارات الطلاب في استخدام التقنيات الحديثة، وعدم توافر أجهزة حاسوبية لبعضهم.

#### نتائج نمط التغذية الراجعة التعزيزية:

يبين الجدول (٩) نتائج ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التعزيزية من وجهة نظر طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيب عبارات المحور.

#### جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والترتيب لنتائج المحور الرابع (التغذية الراجعة التعزيزية)

الترتيب	المتوسط الحسابي	الاستجابات					العبارات		م
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
٢	٣,٥٨	١٠٥	١٠٢	١١٣	٤٧	٢٠	ت	يحفز بتعليقاته الإيجابية الطلاب لمساعدتهم على رفع أدائهم.	٤٦
		٢٧,١	٢٦,٤	٢٩,٢	١٢,١	٥,٢	%		
٨	٣,٤١	٨٧	٩٣	١٢٤	٥٦	٢٧	ت	يشجع الطلاب على تبادل الأفكار والمعارف بينهم.	٤٧
		٢٢,٥	٢٤	٣٢	١٤,٥	٧	%		
١	٣,٧٤	١١٧	١٠٨	١١٨	٣٢	١٢	ت	يتيح الوقت الكافي من الساعات المكتنية لتوجيه الطلاب أكاديمياً وعلمياً.	٤٨
		٣٠,٢	٢٧,٩	٣٠,٥	٨,٣	٣,١	%		
٩	٣,٤٠	٨٧	٩٠	١٢٠	٧٠	٢٠	ت	يزود الطلاب ببدايل متعددة تمكّنهم من تجاوز صعوبات بعض موضوعات المقرر.	٤٩
		٢٢,٥	٢٣,٣	٣١	١٨,١	٥,٢	%		
٦	٣,٤٦	٩١	٨٩	١٢٨	٦٦	١٣	ت	يستثير تفكير الطلاب من خلال	٥٠

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

		٢٣,٥	٢٣	٣٣,١	١٧,١	٣,٤	%	المناقشة في موضوعات المقرر.	
١٠	٣,٣٧	٧٨	٩١	١٣٩	٥٥	٢٤	ت	يُعتب على كفاءة الطلاب عند إتقان وسرعة أداء مهارات المختبر العملية.	٥١
		٢٠,٢	٢٣,٥	٣٥,٩	١٤,٢	٦,٢	%		
٧	٣,٤٥	٩١	٩٤	١٢٥	٥٣	٢٤	ت	يشجع الطلاب على التعبير الحر عن أفكارهم وآرائهم.	٥٢
		٢٣,٥	٢٤,٣	٣٢,٣	١٣,٧	٦,٢	%		
١٢	٣,٣٠	٧٢	٨٠	١٤٩	٦٦	٢٠	ت	يُشعر الطلاب بسرية الملاحظات والتعليقات على أدائهم.	٥٣
		١٨,٦	٢٠,٧	٣٨,٥	١٧,١	٥,٢	%		
٦	٣,٤٦	٩٨	٨٧	١٢٤	٥١	٢٧	ت	يشجع الطلاب على المناقشة والحوار الصفي.	٥٤
		٢٥,٣	٢٢,٥	٣٢	١٣,٢	٧	%		
٤	٣,٤٨	١٠٠	٨٨	١٢٢	٥٢	٢٥	ت	يصغي لحاجات الطلاب ويتفاعل معها.	٥٥
		٢٥,٨	٢٢,٧	٣١,٥	١٣,٤	٦,٥	%		
١١	٣,٣٢	٨١	٨٢	١٢٨	٧٠	٢٦	ت	يعزز نقاط القوة لدى الطلاب بالتشجيع ويعالج نقاط الضعف بالتحفيز.	٥٦
		٢٠,٩	٢١,٢	٣٣,١	١٨,١	٦,٧	%		
٥	٣,٤٧	٩٨	٨١	١٣٢	٥٧	١٩	ت	يقدم نصائح وإرشادات تشجيعية جيدة للطلاب في عملية التعلم.	٥٧
		٢٥,٣	٢٠,٩	٣٤,١	١٤,٧	٤,٩	%		
٣	٣,٥٠	٩١	١٠٢	١٢٣	٥٢	١٩	ت	يشجع الطلاب على البحث والاطلاع على المصادر المعرفية المتنوعة.	٥٨
		٢٣,٥	٢٦,٤	٣١,٨	١٣,٤	٤,٩	%		
١٢	٣,٣٠	٨٥	٧٦	١٢٣	٧٦	٢٧	ت	ينوع أساليب تقويم أداء الطلاب بهدف زيادة الدافعية للتعلم.	٥٩
		٢٢	١٩,٦	٣١,٨	١٩,٦	٧	%		
٦	٣,٤٦	٩٩	٩٠	١١٧	٥٣	٢٨	ت	يوضح آليات التقويم بشكل واضح ومفهوم يحفز على التعلم.	٦٠
		٢٥,٦	٢٣,٣	٣٠,٢	١٣,٧	٧,٢	%		
٣,٤٤٧		المتوسط الحسابي الكلي لنمط التغذية الراجعة التعزيزية							

التعليمية باختلاف مستوياتها (محمد، ١٩٩٧)؛ لما له من الأثر الإيجابي على العملية التعليمية بأكملها، من خلال توضيح الإجابات الصحيحة والخاطئة للطلاب، مع بيان مبررات الخاطئ منها مصحوباً بعبارات محفزة ومشجعة لتقوية جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين في الأداء الأفضل مستقبلاً (الصابريني وآخرون، ١٩٨٨؛ وخليفة، ١٩٩٢؛ والشديفات، ١٩٩٢).

وباللقاء نظرة تحليلية على نتائج الجدول (٩)، يتضح ارتفاع في المتوسطات الحسابية لبعض ممارسات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بإتاحة الوقت الكافي من الساعات المكتبية لتوجيه الطلاب أكاديمياً وعلمياً، والتحفيز الإيجابي الذي يساعد على رفع الأداء، والتشجيع على البحث والاطلاع

يوضح الجدول (٩) نتائج وجهات نظر طلاب أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود نحو ممارسات أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التعزيزية في التدريس، فقد كان المتوسط العام لهذا النمط (٣,٤٤٧) وبنسبة مئوية (٦٩%) ويقع في المدى (غالباً)، وانحصرت المتوسطات الحسابية للاستجابات بين (٣,٣٠-٣,٧٤)، وتشير هذه النتيجة إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة التعزيزية في التدريس كانت الأكثر استخداماً من بين أنماط التغذية الراجعة الأخرى من وجهة نظر طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود، فقد احتل الترتيب الأول. ويرى الباحث أن هذا النمط من التغذية الراجعة هو النمط الذي ينبغي أن يستخدم بشكل مستمر في المواقف

المعرفي لديهم. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه يونق (Young, 2000)، وبرين (Brien, 2004)، وفيسينا، سيرفيلو، راميرس-ليتشوقا (Viciana, Cervelló, Ramírez-Lechuga, 2007)، وفيرجوسون (Ferguson, 2011) من ميل طلاب مؤسسات التعليم العالي إلى تفضيل التغذية الراجعة التعزيزية الإيجابية، مع ضرورة وجود توازن مع التغذية الراجعة التعزيزية السلبية لضمان فعالية المعلومات المقدمة عن طريق هذا النمط.

وبالرغم من حصول نمط التغذية الراجعة التعزيزية على الترتيب الأول من بين الأنماط الأخرى، إلا أنه يظهر تديناً في بعض ممارسات أعضاء هيئة التدريس تمثلت الافتقار إلى إشعار الطلاب بسرية الملاحظات والتعليقات على أدائهم، والتنوع في أساليب تقويم أداء الطلاب بهدف زيادة الدافعية للتعلم، إذ حصلنا على نفس المتوسط الحسابي (٣,٣٠) وحصولهما على الترتيبين الأخيرين. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس أن الملاحظات والتعليقات على مهام وأداء الطلاب - أحياناً - هي نوع من التغذية الراجعة العامة التي قد يفيد الطلاب معرفتها، في حين أن اعتقاد الطلاب والطالبات لافتقار أعضاء هيئة التدريس إلى التنوع في استخدام أساليب التقويم قد يعود ما ذكر من مبررات في التغذية الراجعة التفسيرية، إلى جانب أن أنظمة الاختبارات الفصلية والنهائية - التحريرية والعملية - لا تتيح الفرصة لأعضاء هيئة التدريس استخدام أساليب تقويم متنوع، إذ تتفق هذه النتيجة مع ما أكده عون (٢٠١٠) من أن نظم الامتحانات وبيروقراطية العمل الإداري ترهق أعضاء هيئة التدريس في ظل زيادة أعبائهم التدريسية والبحثية، كما تتفق مع دراسة بيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010) التي توصلت إلى أن تديني مثل هذه الممارسات يرجع إلى ضعف مزاولتها في المواقف التعليمية بسبب أن أساليب التقويم البنائية لا تعطى الاهتمام الكافي في الأقسام الأكاديمية.

على المصادر المعرفية المتنوعة، والإصغاء إلى حاجات الطلاب والتفاعل معها، وتقديم نصائح وإرشادات تشجيعية جيدة للطلاب في عملية التعلم، فقد حصلت على متوسطات حسابية (٣,٧٤)، (٣,٥٨)، (٣,٥٠)، (٣,٤٨)، و (٣,٤٧) على التوالي. وتعدُّ هذه النتائج منطقية باعتبار تأكيد الأقسام الأكاديمية على أهمية وضرورة تفعيل الساعات المكتبية لما فيه مصلحة الطلاب. فالتزام أعضاء هيئة التدريس وتواجدهم في مكاتبهم في أثناء الساعات المكتبية يتيح للطلاب فرص التواصل معهم في بيئة تعليمية غير بيئة التعلم الرسمية في القاعات الدراسية. فهذا التواصل والتفاعل من شأنه إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لتشجيع الطلاب على البحث والاطلاع على مصادر ذات علاقة بالمقرر الدراسي، للاستفادة من قواعد المعلومات والبيانات الرقمية المتاحة على الموقع الإلكتروني لمكتبة الجامعة، إلى جانب الإصغاء إلى ما لديهم من تساؤلات والإجابة عنها وتقديم المساعدة فيما يحتاجونه لدعم تقدم تعلمهم.

وتختلف نتائج هذا المحور مع النتائج التي توصل إليها الصباريني وآخرون (١٩٨٨) من كون التغذية الراجعة التعزيزية غير مستخدمة إطلاقاً في التدريس؛ لعدم وعي وإدراك الأساتذة لأهميتها في التعلم. وعلى العكس من ذلك، تتفق هذه النتائج - بوجه عام - مع ما أكده محمد (١٩٩٧) حول الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة التعزيزية في كونها تلامس الجوانب الوجدانية للمتعلمين وحاجاتهم واتجاهاتهم من خلال التعزيز، ومن ثمَّ تعديل السلوك إلى سلوك مرغوب فيه، مما يؤدي إلى إحداث الاستجابات الإيجابية المطلوبة لتقوية التعلم (حمدي، ١٩٩٤). إضافة إلى ذلك، يعتقد الطلاب والطالبات - في هذه الدراسة - أن نمط التغذية الراجعة التعزيزية من خلال التعليقات الإيجابية والنصح والإرشاد يساعدهم على رفع أدائهم ويعزز الحوار والنقاش العلمي الصفي بينهم، مما يؤدي إلى زيادة النمو



جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط... .

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

(One-Way ANOVA) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين

استجابات طلاب الأقسام الأكاديمية حول ممارسات أعضاء

هيئة التدريس للتغذية الراجعة، كما هو موضح بالجدول

(١٠).

ينص السؤال الثاني على: ما مدى اختلاف

ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة

باختلاف القسم الأكاديمي عند مستوى دلالة إحصائية

( $\alpha \geq 0,05$ )؟ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي

جدول (١٠)

دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف متغير القسم الأكاديمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة*
التغذية الراجعة الإعلامية	بين المجموعات	٦,٠٠٥	٣	٢,٠٠٢	٣,٢٢٩	٠,٠٢٢
	داخل المجموعات	٢٣٧,٣٨٦	٣٨٣	٠,٦٢٠		
التغذية الراجعة التصحيحية	بين المجموعات	٨,١٢٥	٣	٢,٧٠٨	٤,٤٦٢	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٢٣٢,٤٨٥	٣٨٣	٠,٦٠٧		
التغذية الراجعة التفسيرية	بين المجموعات	٤,٩٤١	٣	١,٦٤٧	٢,٣٥٦	٠,٠٧٢
	داخل المجموعات	٢٦٧,٧٥٤	٣٨٣	٠,٦٩٩		
التغذية الراجعة التعزيزية	بين المجموعات	٨,٢٢٦	٣	٢,٧٤٢	٣,٢٥٥	٠,٠٢٢
	داخل المجموعات	٣٢٢,٥٩٤	٣٨٣	٠,٨٤٢		

\* مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) فأقل.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية لأنماط التغذية الراجعة وفق الأقسام الأكاديمية

م	نمط التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي		
		النبات والأحياء الدقيقة	الفيزياء	الكيمياء
١	التغذية الراجعة الإعلامية	٣,١١	٢,٩٩	٣,٢٢
٢	التغذية الراجعة التصحيحية	٣,٢٨	٣,٢٠	٣,٥٨
٣	التغذية الراجعة التفسيرية	٣,٣٠	٣,٠٧	٣,٤٠
٤	التغذية الراجعة التعزيزية	٣,٥٥	٣,١٩	٣,٥٨

للمقارنة الثنائية بين المجموعات للتعرف على استخدام هذه

الأنماط لدى أعضاء هيئة التدريس، إذ يوضح الجدول

(١١) المتوسطات الحسابية لأنماط التغذية الراجعة وفق

الأقسام الأكاديمية. أظهرت نتائج الاختبار أن هناك فروقاً

ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس

لنمط التغذية الراجعة الإعلامية في قسمي الكيمياء

والكيمياء الحيوية، فقد حصل قسم الكيمياء على متوسط

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في تحليل التباين الأحادي فيما يتعلق

باستخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لنمط التغذية

الراجعة التفسيرية، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية

في أنماط التغذية الراجعة الإعلامية، والتغذية الراجعة

التصحيحية، والتغذية الراجعة التعزيزية. ونتيجة لوجود هذه

الفروق، قام الباحث بإجراء اختبار شيفيه (Scheffe)

الكيمياء يميلون إلى استخدام نمط التغذية الراجعة التعزيزية أكثر من بقية الأنماط الأخرى. ويعزو الباحث هذه النتائج - بوجه عام - إلى أن طبيعة علم الكيمياء وبنيتها المجردة بشقيها النظري والتطبيقي تتطلب توظيف عدد كبير من العمليات الاستقصائية والاستكشافية واستخدام عمليات العلم، مثل: القياس، والتجريب، والتنبؤ، والملاحظة، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض. فهذه العمليات - بلا شك - تتطلب تزويد الطلاب بتغذية راجعة مستمرة وبأنماط مختلفة، لتسهيل استيعاب مفاهيم، وعمليات، ونظريات هذا العلم.

#### ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما مدى اختلاف ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة باختلاف الجنس عند مستوى دلالة إحصائية  $(\alpha \geq 0,05)$ ؟ استخدم الباحث اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين استجابات الطلاب والطالبات حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس للتغذية الراجعة، كما هو موضح بالجدول (١٢).

حسابي (٣،٢٢)، في حين حصل قسم الكيمياء الحيوية على متوسط حسابي (٢،٨٩)، مما يعطي إشارة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في قسم الكيمياء يميلون إلى استخدام نمط التغذية الراجعة الإعلامية أكثر من بقية الأنماط الأخرى. وفيما يتعلق بنمط التغذية الراجعة التصحيحية، فقد أظهر اختبار شيفيه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس هذا النمط من التغذية الراجعة في قسمي الكيمياء والفيزياء، فقد حصل قسم الكيمياء على متوسط حسابي (٣،٥٨)، في حين حصل قسم الفيزياء على متوسط حسابي (٣،٢٠)، مما يعطي إشارة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في قسم الكيمياء يميلون إلى استخدام نمط التغذية الراجعة التصحيحية على غيره من الأنماط الأخرى، في حين أظهر اختبار شيفيه فروقاً ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التعزيزية في قسمي الكيمياء والفيزياء، فقد حصل قسم الكيمياء على متوسط حسابي (٣،٥٨)، في حين حصل قسم الفيزياء على متوسط حسابي (٣،١٩)، مما يعطي إشارة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في قسم

#### جدول (١٢)

دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة*
التغذية الراجعة الإعلامية	طالب	١٧٢	٣،١١٤	٠،٨٥٥	١،٢٠٩	٠،٢٢٩
	طالبة	٢١٥	٣،٠١٤	٠،٧٤٠		
التغذية الراجعة التصحيحية	طالب	١٧٢	٣،٣١٢	٠،٧٧٥	١،٧٥٤-	٠،٠٨٠
	طالبة	٢١٥	٣،٤٥٣	٠،٧٩٦		
التغذية الراجعة التفسيرية	طالب	١٧٢	٣،١٣٨	٠،٨٤٢	٢،٦٤٥-	٠،٠٠٩
	طالبة	٢١٥	٣،٣٦٤	٠،٨٢٧		
التغذية الراجعة التعزيزية	طالب	١٧٢	٣،٢٥٧	٠،٩٠٣	٣،٦٧٠-	٠،٠٠٠
	طالبة	٢١٥	٣،٥٩٩	٠،٩١٧		

\* مستوى الدلالة عند (٠،٠٥) فأقل.

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

الملك سعود، فقد انحصرت المتوسطات الحسابية لهذا الاستخدام بين (٣,٤٤٧-٣,٥٥٩)، في إشارة إلى أن هذا الاستخدام يقع في المدى (أحياناً)، إذ كان نمط التغذية الراجعة التعزيزية الأكثر استخداماً من أعضاء هيئة التدريس، في حين كان أقلها استخداماً نمط التغذية الراجعة الإعلامية. وأشارت النتائج - أيضاً - إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لنمط التغذية الراجعة التفسيرية يعزى لمتغير القسم الأكاديمي، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية في أنماط التغذية الراجعة الإعلامية، والتغذية الراجعة التصحيحية، والتغذية الراجعة التعزيزية لصالح قسم الكيمياء. وأخيراً، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحیحية يعزى لمتغير الجنس، إلا أنه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التفسيرية والتعزیزية لصالح الطالبات.

#### توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحث يتقدم بعدد من التوصيات والمقترحات كما يأتي:

١. بناء برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التنمية المهنية والتربوية لإكسابهم أساليب التقويم المختلفة القائمة على التغذية الراجعة بجميع أنماطها.
٢. تشجيع عمادة تطوير المهارات على تفعيل برامج تقويم النظراء بين أعضاء هيئة التدريس، لما له من أهمية قصوى في تعريفهم بوجهة نظر طلابهم حول الأداء التدريسي بكل عناصره.
٣. استمرارية تقييم حاجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية؛ نظراً لما تفرضه التطورات المتلاحقة في المجالات الأكاديمية والتربوية، مع الحرص على إتاحة الفرص لأعضاء

وتشير النتائج في الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة الإعلامية والتصحیحية. ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى الأقسام الأكاديمية بفرعها الرجالي والنسائي تُدرّس خططاً دراسية واحدة ذات مقررات لها نفس المفردات والتوصيف وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي البرامجي، إضافة إلى أن هذه المقررات تخضع لأنظمة الاختبارات وتوزيع الدرجات وفق اللوائح المنظمة للدراسة والاختبارات تحت مظلة التعليم العالي.

وفي المقابل، تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لنمط التغذية الراجعة التفسيرية والتعزیزية لصالح الطالبات. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن طبيعة التفسير والتعزیز تلعب دوراً إيجابياً في التعلم من خلال التشجيع، والتحفيز، وزيادة الثقة بالنفس، وترسيخ المعارف في البنى المعرفية، وتنمية القدرات، وتقبل المادة العلمية في بيئة تعليمية آمنة تحترم الآراء والمشاعر والوجدان وتبادل الأفكار بعيداً عن النقد والتوبيخ. ويرى الباحث أن مثل هذه الخصائص - غالباً - ما تكون مرتفعة لدى عضوات هيئة التدريس نظراً لطبيعتهن واهتمامهن بتفاصيل العملية التعليمية بجميع جوانبها من تخطيط وتدريس وتقويم. ويعلل الباحث - أيضاً - وجود الفروق إلى قلة عدد الطالبات وشعب المقررات لدى الجانب النسائي؛ مما يتيح لعضوات هيئة التدريس الوقت الكافي للتركيز على نمط التغذية الراجعة التفسيرية والتعزیزية في التدريس.

#### ثالثاً: ملخص نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية - بشكل عام - ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط التغذية الراجعة من وجهات نظر طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة

الحبشي، سلطان مقبل. (١٤٢٦). عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحبيب، عبدالرحمن محمد. (١٤٢٦). معوقات العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي ومدير المدرسة. مركز بحوث كلية التربية، العدد (٢٤٤)، ص. ١-٣٨، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحديدي، داود؛ خان، خالد عمر (٢٠٠٨). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* المجلد (١)، العدد (٢)، ص. ٦٣-٧٤.

حسن، حصة علي عبده (٢٠٠٤). أثر التغذية الراجعة على التعلم بالإتقان والدافعية الداخلية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

خليفة، جمال محمد فكري (١٩٩٢). فعالية استخدام بعض أشكال التغذية المرتجعة في تدريس رياضيات المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بأسبوط، مصر، المجلد (٢)، العدد (٨)، ص. ٨٦٥-٨٨٢.*

الزباد، فيصل محمد خير (١٩٩٠). أثر التغذية الراجعة في تعديل توقعات عينة من طالبات كلية التربية حول نجاحها أو فشلها في بعض المسابقات الدراسية وعلاقة ذلك بمستوى الدافعية للإنجاز لديها. *مجلة كلية التربية السنة (٥)، العدد (٥)، ص. ٢١٠-٢٤٢، الإمارات*

سلطان، سلوى عبد الأمير (أكتوبر، ٢٠٠٨). التغذية الراجعة ٢-٢. *دورية التطوير التربوي، العدد (٤٤)، ص. ٢٤-٢٥، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.*

الشامي، جمال الدين محمد؛ الأدم، رضا أحمد (٢٠٠٠). فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتركيب النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. *دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص. ١١٧-١٦٤.*

الشعراوي، علاء محمود (٢٠٠٠). التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٤٣)، ص. ٢٠٥-٢٤٩.*

الصباريني، محمد؛ عودة، أحمد؛ صوالحة، محمد (١٩٨٨). مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية. *المجلة التربوية المجلد (٥)، العدد (١٨)، ص. ١٦٥-١٧٦.*

صوالحة، محمد (١٩٨٨). أثر بعض إستراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن. *المجلة التربوية. المجلد (٥)، العدد (١٨)، ص. ٨٩-١٢٤.*

هيئة التدريس للمشاركة في تحديد الأولويات التدريسية والتدريبية في التدريس.

٤. العمل على إيجاد الدعم التقني المستمر والفوري لأعضاء هيئة التدريس في الجوانب المتعلقة بمواقعهم الشخصية، والبريد الإلكتروني، والرسائل النصية.

٥. تعاون الأقسام الأكاديمية مع عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد لتصميم البرمجيات الحاسوبية التعليمية المبنية على المقررات الدراسية وتوفيرها لاستخدام كل من الأساتذة وطلابهم.

٦. إعادة النظر في إمكان تخفيض النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس؛ حتى يتمكنوا من الإعداد والتخطيط الجيد للتدريس، وتنفيذ التجارب العلمية، وتصميم الأنشطة التقييمية، التي تراعي الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة الفعالة، والتي من شأنها أن تؤثر بشكل إيجابي على أداء الطلاب.

## المراجع:

### المراجع العربية:

إبراهيم، ماجدة السيد محمود (٢٠٠٦). تأثير استخدام بعض أساليب التغذية الراجعة على مستوى الكفاءة التدريسية وقلق التدريس لدى طالبات قسم التربية الرياضية بكلية التربية النوعية. *مجلة أسبوط للعلوم وفنون التربية الرياضية، العدد (٢٣)، الجزء (٣)، ص. ٣٦٠-٣٩٥.*

أبو عظمة، محمد نجيب بن حمزة (٢٠٠٠). أثر استخدام التغذية الراجعة في تنمية مهارة الطالب المتدرب في العلوم. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، المجلد (١٣)، ص. ٣٢٣-٣٤٧.*

أحمد، سناء محمد حسن (٢٠٠٩). تصور مقترح لمقرر الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. *دراسات في التعليم الجامعي، العدد (٢٠)، ص. ٢٥٠-٢٨٤.*

البيسوي، محمد سويلم (١٩٩١). فاعلية بعض أنماط التغذية المرتدة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، المجلد (١٥)، العدد (١)، ص. ١٢٢-١٦٩.*

جبر بن محمد الجبر: آراء طلاب وطالبات أقسام كلية العلوم بجامعة الملك سعود حول ممارسات أعضاء هيئة التدريس لأنماط...

محمد، تيسير رمضان (١٩٩٧). التعلم في ضوء التغذية الراجعة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، السنة (١٨)، العدد (١٤٧-١٤٨-١٤٩)، ص. ٢١٥-٢٢٧.*

محمد، حمدي محروس (١٩٩٤). أثر التعزيز وأسلوب التقويم على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٢٦)، ص. ٦٢-٨٧.*

المدني، زين بن محمد بن عبد الفتاح (٢٠١٠). أثر التغذية الراجعة للواجبات المنزلية في تحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (١٦)، العدد (٤)، ص. ٣٤١-٣٨٥.*

نحاس، مها محمد. (١٤٢٦). أسباب ضعف تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ومقترحات علاجه حسب رأي المشرفات والمعلمات والطالبات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

### المراجع الأجنبية:

- Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written Corrective Feedback: What Do Students and Teachers Prefer and Why?. *Canadian Journal Of Applied Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique Appliquee, 13(2)*, 95-127.
- Armstrong, C. F. (1999). The Effect of Feedback for Teaching Biology at Secondary School. *Journal of Teaching Biological Education, 22(3)*, 32-39.
- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education, 15(2)*, 187-198.
- Brien, O. J. (2004). Teacher feedback in the classroom; what's going on in there? Trinity college. retrieved on July 3, 2012, URL: <http://www.trincoll.edu>.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). Assessing Learners in Higher Education. Teaching and Learning in Higher Education Series.
- Clariana, R. B., Ross, S. M., & Morison, G. R. (1992). The Effects of Different Feedback Strategies Using Computer-Administered Multiple-Choice Questions as Instruction. *Educational Technology Research and Development Journal, 39(2)*, 139-142.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education, 36(1)*, 51-62.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 3-31
- Harris, M. B. (1998). *Basic statistics for behavioral science research*. Massachusetts, USA, Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Harry, P. R. (1999). The Effect of Feedback for Enhancement Teaching Biology for 11 Grade Students. ERIC: No. 13.
- Hartley, J., & Chesworth, K. (2000). Qualitative and Quantitative Methods in Research on Essay Writing: No One Way. *Journal Of Further & Higher Education, 24(1)*, 15-24.

الطروانة، محمد عبد الحميد (٢٠٠٥). أثر التغذية الراجعة الفورية (مكتوبة أو ملفوظة) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية.

*مجلة كلية التربية، المجلد (١)، العدد (٢٩)، ص. ٢٩٧-٣٢٥.*

عبدالكريم، سعد خليفة (١٩٩٨). أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طالب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية، المجلد (١٤)، العدد (٢)، ص. ١٠٩-١٥٢.*

عطار، إقبال بنت أحمد (٢٠٠٦). أثر التغذية الراجعة المكتوبة والشفوية على التحصيل في الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (١)، العدد (٦٢)، ص. ٢٠-٣١.*

عودة، أحمد سليمان؛ وملكاوي، فتحي حسن (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته، الطبعة الثانية، إريد، الأردن، مكتبة الكتاني.

عون، وفاء (٢٠١٠). فاعلية برامج عمادة تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية، المجلد (٢)، العدد (٣٤)، ص. ٦٠٥-٦٧٤.*

العباصرة، محمد عبدالكريم؛ الشبيبي، ثرياء سليمان (٢٠١٢). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٣)، العدد (١)، ص. ١٣١-١٦٣.*

غوني، منصور أحمد (١٩٩٣). أثر استخدام التعزيز اللفظي والمادي على التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (٥)، العدد (٢)، ص. ٢٩٥-٣٢٠.*

غوني، منصور أحمد (١٩٩٦). أثر استخدام التغذية الراجعة على تنمية كفاء طلاب العلوم بكلية التربية لأداء التجارب المعملية بواسطة التعليم المصغر. *حولية قطر، العدد (١٣)، ص. ١٧٣-٢٠٠.*

كفافي، وفاء مصطفى محمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز. *مستقبل التربية العربية، المجلد (١٦)، العدد (٥٨)، ص. ١٣٩-١٨٤.*

كنعان، عماد (٢٠٠٧). أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاتجاه: دراسة تجريبية في مادة التربية الإسلامية على طلبة الصف الثامن للتعليم الأساسي في مدارس محافظة ريف دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

كنعان، عماد غازي (٢٠١١). أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثامن للتعليم الأساسي بسوريا. *رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٣٧)، ص. ١٣٧-١٦٥.*

- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Scott, S. (2008). Improving Student satisfaction with Feedback: Report on a Project Undertaken in the Faculties of Arts & Social Sciences and of Law at UNSW.
- Shirbagi, N., & Kord, B. (2008). Using Different Feedbacks in Formative Evaluation and Their Effects on Achievement in Iranian Elementary School Students. *Journal of Behavioural Sciences*, 18(1-2), 1-16.
- Siewert, L. (2011). The Effects of Written Teacher Feedback on the Academic Achievement of Fifth-Grade Students With Learning Challenges.. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 17-27.
- Stepanek, J. (2002). Classroom assessment and the pursuit of illuminating feedback. northwest teacher, *Math Science Home*, 3(2), 101-113.
- Sullman, U. D. (1999). *Using Educational Feedback for Teaching Science*. London, MacHam Publisher Company.
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Viciana, J.; Cervelló, EM.; & Ramírez-Lechuga (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical. *Perceptual And Motor Skills*, 105(1), 67-82.
- Wikipedia (n.d.). Norbert Wiener. Wikipedia, the free encyclopedia. Retrieved on July 1, 2012, URL: <http://en.wikipedia.org>.
- Wilbert, J., Grosche, M., & Gerdes, H. (2010). Effects of Evaluative Feedback on Rate of Learning and Task Motivation: An Analogue Experiment. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 43-52.
- Young, P. (2000). 'I Might as Well Give Up': self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal Of Further & Higher Education*, 24(3), 409-418.
- Hatziaepostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 111-122).
- Hendry, G. D., Bromberger, N., & Armstrong, S. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: the usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36(1), 1-11.
- Hounsell, D. (2003) Student feedback, learning and development, in: M. Slowey & D. Watson (Eds) Higher education and the life course (Milton Keynes, Open University Press).
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611
- Lee, D., & Dwyer, F. M. (1994). The effect of varied feedback strategies on students' cognitive and attitude development. *International Journal of Instructional Media*, 21(1), 309-318 (EJ568935).
- Lysakowski, R. S., & Walberg, H. J. (1982). Instructional Effects of Cues, Participation, and Corrective Feedback: A Quantitative Synthesis. *American Educational Research Journal*, 19(4), 559-78.
- Martin, L., & Mottet, T. P. (2011). The Effect of Instructor Nonverbal Immediacy Behaviors and Feedback Sensitivity on Hispanic Students' Affective Learning Outcomes in Ninth-Grade Writing Conferences. *Communication Education*, 60(1), 1-19.
- McCune, V., & Hounsell, D. (2005). The Development of Students' Ways of Thinking and Practising in Three Final-Year Biology Courses. Higher Education: *The International Journal Of Higher Education And Educational Planning*, 49(3), 255-289 .
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218
- Oluwatayo, J. A., & Oba Fatoba, J. (2010). Effects of Evaluative Feedback on Performance and Retention of Secondary School Students in Biology. *Journal of Education in Science*, 2(1), p.55-59.

**Perspective of Science College Students about the Faculty Members' Use of Feedback Types in Science College at King Saud University**

**Jabber M. D. Aljabber**

Associate Professor, Science Education  
Curriculum & Instructions Department  
College of Education, King Saud University  
E-mail: [jaljabber@ksu.edu.sa](mailto:jaljabber@ksu.edu.sa)

**Submitted 24-04-2013 and Accepted on 01-09-2013**

**ABSTRACT:** This study aimed to identify students' perspectives about the use of feedback provided by their faculty members in College of Science at King Saud University, including informative, corrective, interpretive, reinforcement feedbacks. Population of the study consisted of (1934) students during the 1<sup>st</sup> semester of the academic year 1433-1434, while its sample consisted of (20%) of the original population, which was equivalent to (387) students. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed comprising of (60) items. These items were classified into four main categories representing feedback types. A pilot study was conducted to ensure the validity and reliability of the questionnaire. Using Cronbach's alpha, the reliability was (0.98), which was considered to be high. In addition to that, a number of statistical treatments were conducted, such as frequencies, percentages, averages, independent sample t-test, and one-way analysis of variance to highlight the most important results for discussions. General results indicated that interpretive feedback obtained the highest ratings, whereas informative feedback was the lowest in rating. Results also showed statistical significant differences with regard to informative, corrective, and reinforcement feedbacks in favor of the Chemistry department. Moreover, statistical significant differences were found with regard to interpretive and reinforcement feedbacks with female respondents regardless of department.

**Keywords:** Feedback, informative Feedback, corrective Feedback, interpretive Feedback, reinforcement Feedback, Faculty Member Assessment, Quality Assurance Standards in Higher Education.

## تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تعليم الرياضيات<sup>1</sup>

محمد بن صنت الحربي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

كلية التربية - جامعة الملك سعود

خالد بن عبد الله المعتم

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

كلية التربية - جامعة القصيم

قدم للنشر ١٤٣٤/٥/٢٩هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٤/١٠/١٠هـ

**مستخلص:** هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين، والمتعلقة بأربع مجالات هي: المنهج، والبيئة (المادية والمعنوية)، والطلبة وأولياء أمورهم، وشخصية المعلم. واتبعت الدراسة أسلوب الحكم عن بُعد (دلفاي - Delphi)، والذي يُعدّ أحد أشهر الأساليب الاستشرافية والتنبؤية المستخدمة في الدراسات والبحوث المستقبلية، واعتمدت الدراسة طريقة دلفاي التقليدية (Conventional Delphi). وتكونت عينتها من (٣٩) خبيراً في تعليم الرياضيات شاركوا في جميع جولاتها الثلاث، وتمّ اختيارهم بالطريقة القصدية (أو ما يسمى الاختيار بالخبرة) من أساتذة تعليم الرياضيات في كليات التربية بالجامعات السعودية، ومشرفي الرياضيات في جهاز الوزارة وإدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة في جولاتها الثلاث على استبانة تهدف إلى تقصي استجابات خبراء تعليم الرياضيات، للوصول بها إلى درجة مقبولة من الاتفاق حول تصورهم المقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ. وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتم الاستعانة بالتكرارات والنسب المثوية للتعرف على المقترحات العلاجية المقبولة لدى مجموعة الخبراء، كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات. وقد قدمت الدراسة حلولاً مقترحة لكل مشكلة من المشكلات التي توجه معلم الرياضيات المبتدئ والمحددة في مجالات الدراسة: المنهج، والبيئة (المادية والمعنوية)، والطلبة وأولياء أمورهم، وشخصية المعلم. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات المرتبطة بالنتائج التي توصلت إليها، ومجموعة من الدراسات المقترحة.

**الكلمات المفتاحية:** منهج الرياضيات، البيئة المادية، البيئة المعنوية، شخصية المعلم، الطالب، أولياء الأمور

<sup>1</sup> تم دعم نشر البحث مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود



## مقدمة الدراسة:

بعد تعيينهم في الميدان لتلبية احتياجاتهم، وتنمية مهاراتهم بشكل مستمر، ومساعدتهم في مواجهة المشكلات التي قد تواجههم أثناء عملهم، فتؤثر سلباً على أدائهم. ويجد هانق هس (Hung-His, 1999) نوعين من برامج النمو المهني بحسب الغرض منها، أولهما: الإثراء المعرفي في التخصص، والثاني: معالجة المشكلات أو ما يسمى بالتنمية المهنية العلاجية للممارسات والتحديات التي يواجهها المعلمون في تدريسهم.

وإذ تعترض المعلم العديد من المشكلات التي تعمل على التأثير بشكل سلبي على أدائه؛ فالعمل على كشف هذه المشكلات وتقديم الحلول لها يعد خطوة أولى نحو تحقيق ما من شأنه أن يقلل من آثارها السلبية التي قد تعوق مسيرة العملية التعليمية (أبو فودة، ٢٠٠٨م). ومن المعروف أن تقديم الحلول لا يتم إلا بعد معرفة المشكلات، لذا فمن الأهمية الكشف عن هذه المشكلات لتجنبها قبل وقوعها، أو تقديم الحلول المناسبة لها إن وقعت، خاصة وأن معرفة هذه المشكلات ووضع مقترحات مناسبة لعلاجها؛ مما يُهم المسؤولين والمعلمين على حدٍ سواء. فهو يساعد المسؤول عن برامج إعداد وتدريب المعلمين في تطوير برامجهم بشكل مستمر. كما يفيد المعلم نفسه، إذ يعطيه فرصة لمراجعة وضعه، ويزوده بطرق مناسبة لعلاج مشكلاته بنفسه (غانم، ٢٠٠٩م).

ولئن كان هذا الأمر مهماً للمعلمين عامة، فهو في حق المبتدئين منهم أكثر أهمية لقلّة خبراتهم وتجاربهم. فالمعلم المبتدئ يواجه من المشكلات ما يواجهه بقية زملائه المعلمين بصفة عامة، إلا أنه يكون أكثر إحساساً بتلك المشكلات، وتأثيرها عليه يفوق تأثيرها على بقية زملائه المعلمين. بل يزيد عنهم بمشكلات أخرى خاصةً به تفرضها عليه قلة الخبرة، وصدمة الواقع. لذا أولى عددٌ من الباحثين هذا الموضوع اهتماماً بالغاً، وذلك من خلال الدراسات

يعدّ المعلم عنصراً مهماً في المنظومة التعليمية؛ إذ يرتبط نجاح العملية التعليمية بمقدار نجاحه في أداء رسالته. فهو القائد الذي يستخلص بفكره وجهده أعظم الفوائد من بقية مكونات العملية التعليمية. ويمثل عنصراً أساسياً في أيّ تجديد تربوي، ومدخلاً رئيساً في أيّ برنامج يستهدف إصلاح التعليم، بوصفه القوة الفاعلة في المنظومة التعليمية. فأفضل المناهج والبرامج والأنشطة لا يمكن أن تحقق أهدافها، ما لم يكن هناك معلمٌ يجيد استثمارها بشكل فعال.

ويؤكد عبيد (٢٠٠٤م) هذا المعنى، مشيراً إلى أنه رغم عدم الإقلال من أهمية مدخلات العملية التعليمية الأخرى؛ إلا أنّ دور المعلم يبقى فاعلاً ومؤثراً فيها، بل ومحددًا لنوعية وجودة مخرجاتها. فمهما كان المنهج جيداً ومعاصراً، ومهما كانت التكنولوجيا والوسائط متوفرة؛ فإنّ المعلم هو القادر على استثمار كل هذه الإمكانيات وتحريك عقول وقلوب طلابه، أو تفرغ كل شيء من محتواه. وكما إن عملية التطوير دالة لمن يقومون بها، كذلك الحال فإنّ عملية جودة العملية التعليمية دالة لجودة ما يقوم به المعلم.

وقد أثبتت عدد من الدراسات التربوية أنّ دور المعلم -بشكل عام- يمثل (٦٠%) من التأثير في تكوين الطالب، في حين تشترك بقية عناصر العملية التعليمية بنسبة (٤٠%) فقط (مراد، ٢٠٠٦م). وهذا يؤكد أنّ عملية تحقيق أهداف المنهج تعتمد بدرجة كبيرة على المحرك الرئيس لتلك العملية، ألا وهو المعلم. وأنّ تطوير القدرات المهنية للمعلمين ومعالجة مشكلاتهم هو مطلب أساسي وجوهري لإيجاد المعلم الكفء القادر على تحسين مخرجات العملية التعليمية، وتحقيق أهداف المجتمع التربوية بفاعلية وإتقان.

ومن هنا نبع الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين سواءً قبل الخدمة، من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لمهنتهم. أو بعدها عن طريق متابعتهم

محمد الحربي وخالد المعثم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

كما قام الباحثان (الحربي والمعثم، ١٤٣٤هـ) بدراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين، وأظهرت نتائجها: وجود مشكلات لدى معلم الرياضيات المبتدئ مرتبطة بكل من: المنهج، والبيئة (المادية والمعنوية)، والطلبة وأولياء أمورهم، وشخصية المعلم. وبعد تحليل الدراسات السابقة في هذا الموضوع، وجد الباحثان أن معظم الدراسات السابقة توقفت عند تحديد مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ دون تقديم تصور لعلاجها، مما ولد لديها شعوراً بأهمية تقديم تصور مقترح لعلاج المشكلات التي أظهرتها دراستها دون الوقوف عند تحديدها كما في الدراسات السابقة. لذا، برزت مشكلة الدراسة الحالية، والتي تسعى لتقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تعليم الرياضيات.

#### أسئلة الدراسة :

تمت معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية والمتعلقة بالمنهج كما يراها خبراء تعليم الرياضيات؟
- ٢- ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية والمتعلقة بالبيئة (المادية والمعنوية) كما يراها خبراء تعليم الرياضيات؟
- ٣- ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية والمتعلقة بالطلبة وأولياء أمورهم كما يراها خبراء تعليم الرياضيات؟
- ٤- ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية والمتعلقة بشخصية المعلم كما يراها خبراء تعليم الرياضيات؟

والأبحاث التي قدموها للكشف عن تلك المشكلات، وتقديم المقترحات والتصورات لعلاجها.

#### مشكلة الدراسة :

أظهرت الدراسات التي تناولت مشكلات المعلم المبتدئ العديد من المشكلات التي قد تواجهه، إذ يشير هاميرنس وآخرون (Hammerness et. Al,2005) إلى أن المعلمين المبتدئين يعانون من عددٍ من المشكلات، ومنها: اختلاف الواقع الذي يواجهونه عن بيئة التدريب في التربية الميدانية الخاصة ببرامج إعدادهم، وكثرة المتطلبات التطبيقية على المعلم كتدريس عدد كثير من المتعلمين الذين يحتاجون إلى تقييم الفروق الفردية بينهم ومرعاتها، ومعرفة احتياجاتهم ونموهم المهني، والتركيز على كيفية تفكيرهم. وكل تلك العقبات التي يواجهها المعلم في بداية حياته المهنية، تتطلب منه حرصاً على تطوير قدراته في التدريس عبر تبني ثقافة التعليم المستمر الذي يحقق له نجاحاً يجعله معلماً فعّالاً.

كما اهتمت عددٌ من الدراسات بمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ على وجه الخصوص، وحددت المشكلات التي قد تواجهه في بداية مسيرته المهنية. ومنها دراسة شحاته (٢٠٠١م)، التي هدفت إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات حديثي التخرج، والمساهمة في تطوير برامج إعدادهم للنهوض بالعملية التعليمية. ودراسة شاكليسا وموتسويري ويانديلا (Chakalisa, Motswiri and Yandila,1999) التي هدفت لتحديد مشكلات معلمي الرياضيات والعلوم المبتدئين. ودراسة القضاة ونجم (٢٠٠٩م)، التي هدفت للكشف عن أهم المعوقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن. وتوصلت الدراسات المشار إليها إلى وجود مشكلات تواجه المعلم المبتدئ في التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومشكلات أكاديمية، ونفسية واجتماعية.

## أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

- ١- تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بمجال المنهج.
- ٢- تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بمجال البيئة التعليمية (المادية والمعنوية).
- ٣- تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بمجال الطلبة وأولياء أمورهم.
- ٤- تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بمجال شخصية المعلم.

## أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- ١- أنها تبحث في تقديم تصور لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين، والذي يعد عنصراً أساسياً في أي نظام تعليمي ناجح.
- ٢- أنها تركز على معلم الرياضيات المبتدئ على وجه الخصوص، وتسعى لتقديم تصور مقترح لعلاج مشكلاته، ليتم الاستفادة منها في برامج إعدادة قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة.
- ٣- أنها تعدّ الدراسة الأولى التي تناولت تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية، إذ لم يجد الباحثان دراسة سعودية تناولت تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، وذلك من خلال الرجوع لمصادر المعرفة المتنوعة والمتاحة، مما يعطي السبق للدراسة الحالية في تناول هذا الموضوع.

## حدود الدراسة :

تم إجراء الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** خبراء تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، والمشرفين التربويين في جهاز الوزارة وإدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة.
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ .
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على تقديم تصور مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية التي تم تحديدها في دراسة سابقة للباحثين، وهي (١٨) مشكلة تتعلق بمجالات: المنهج، والبيئة (المادية والمعنوية)، والطلبة وأولياء أمورهم، وشخصية المعلم.

## مصطلحات الدراسة :

– **التصور المقترح:** يقصد به إجرائياً في هذه الدراسة تقديم مقترحات علاجية لأهم مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين، وذلك بالاعتماد على أسلوب دلفاي، من خلال استشارة مجموعة من خبراء تعليم الرياضيات في جامعات المملكة العربية السعودية ومشرفي الرياضيات التربويين في جهاز الوزارة وإدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة، بغية الوصول للحلول الناجعة لهذه المشكلات.

– **معلم الرياضيات المبتدئ:** يعرفه "دليل مفاهيم الإشراف التربوي" بأنه: "ذلك المعلم الذي تخرج حديثاً، ويحتاج إلى تعزيز خبراته المهنية والتربوية، ورعاية نفسية واجتماعية من قبل الأسرة المدرسية والجهات الإشرافية" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ، ١١٥). ويقصد به إجرائياً في هذه الدراسة: معلم الرياضيات في عامه الأول من الخدمة.

– **مشكلات المعلم المبتدئ:** يعرفها جابر والشيخ

(١٩٨٨م، ٣١٠) بأنها: "صعوبة يواجهها المعلم المبتدئ في أداء عمله، يدركها أو يشعر بأنها تعوقه عن أداء الأهداف

٢- وذلك بالرجوع إلى كل من: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية، مكتبة جامعة أم القرى الرقمية، مكتبة جامعة الملك سعود بالرياض، مركز الملك فيصل للأبحاث، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، البحث في المصادر الإلكترونية المتاحة.

محمد الحربي وخالد المعتم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

المعلم المبتدئ أن واقع عملية التدريس يختلف كثيراً عن المثاليات التي تلقاها في زمن الإعداد قبل الخدمة، وكثيراً ما تكون النتيجة انهيار المثل الرسالية التي تكون قد تشكلت في أثناء الإعداد قبل الخدمة بفعل حقائق الحياة اليومية القاسية في غرفة الصف (عطاري، ١٩٩٦م، ٣٥٣).

وتذكر كيجان (Kagan, 1992) أن المعلم المبتدئ يمر بأربع مراحل خلال سنواته الأولى في التدريس: مرحلة وعي نفسه كمعلم، ومرحلة الاهتمام بموقف التعليم، ومرحلة الاهتمام بسلوكيات الطلبة، ومرحلة الاهتمام بتعلم الطلبة. وكون هذه المراحل متدرجة ومتسلسلة فإن ذلك يخلق له مشكلات وصعوبات إلى أن تكتمل هذه الحلقات مع بعضها البعض، ويتفاوت المعلمون فيما بينهم في زمن اكتمالها.

وقد أدركت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أهمية العناية بالمعلم المبتدئ، وحساسية التعامل معه؛ لذا فقد اهتمت به وأولته عناية خاصة، وشرعت الأنظمة وقدمت التوجيهات الكفيلة بمتابعته وتدريبه. ويظهر هذا الاهتمام من خلال أخذ الوزارة بالآتي:

١- يعدُّ المعلم المبتدئ في فترة تجربة، يتم تقويمه خلالها على فترتين وفق نموذج محدد من قبل وزارة الخدمة المدنية، ليتم الحكم على صلاحيته لمهنة التعليم من عدمها، وفق أحد الحالات الثلاث (تثبيته على مهنة معلم، أو نقله إلى وظيفة أخرى، أو طي قيده وعدم صلاحيته للعمل). وقد حدّد النظام إجراءات تفصيلية لكيفية تقويمه.

٢- يجب ألا تقل زيارات مدير المدرسة للمعلم المبتدئ (في عامه الأول) داخل الفصل في كل فترة عن أربع زيارات، كما يجب ألا تقل زيارات المشرف في كل فترة عن زيارتين. ويجب اطلاع المعلم المبتدئ على نتائج الزيارات في يوم الزيارة نفسها، وإعطائه نسخة من الملاحظات وكيفية تلافئها. (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ)

المرحوة في العملية التعليمية". ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: كل صعوبة تواجه معلم الرياضيات المبتدئ أثناء عمله، وتحول دون تحقيقه للأهداف التربوية والتعليمية المحددة.

- خبراء تعليم الرياضيات: ويقصد بهم في هذه الدراسة أساتذة تعليم الرياضيات في كليات التربية بالجامعات السعودية، ومشرفي الرياضيات في جهاز الوزارة وإدارات التربية والتعليم بمناطق المملكة العربية السعودية ومحافظاتها.

### خلفية نظرية :

يتصدر المعلم مركزاً رئيساً في أيّ نظام تعليمي، بوصفه أهم العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، وحجر الزاوية في أيّ مشروعٍ لإصلاحه أو تطويره، فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية، فإنها تبقى محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفاء الذي أعد إعداداً تربوياً وثقافياً وتخصصياً بشكل جيد، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات خلاقية تمكنه من التكيف مع المستجدات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار (الحكمي وآخرون، ٢٠٠٣م).

ومما لا شك فيه أن المعلم - وخاصة خلال سنواته الأولى - تواجهه مجموعة من المشكلات والصعوبات، نظراً لقلّة خبراته بميدان التعليم. ولكنه غالباً يكتسب مناعة من بعض هذه المشكلات مع مرور الزمن بازدياد خبراته في العمل الميداني، إذ يشير ويلسون وشولمان وريشيرت (Wilson, Shulman & Richert, 1987) إلى أن المعلم المبتدئ يمكن أن يعرف تخصصه بشكل جيد، لكنه مع الزمن يحتاج إلى اكتساب معرفة تربوية (Pedagogical Content Knowledge) تساعده على جعل المحتوى المعرفي للمقرر الدراسي قابلاً للفهم والتعلم لدى طلبته.

وتشير الأدبيات إلى أن أهم ملمح يميز عملية الانتقال من التدريب قبل الخدمة إلى ممارسة مهنة التعليم في الميدان، هو "صدمة الحقيقة" أو "الواقع". والتي تحدث عندما يدرك

وسعت إلى تحديدها؛ ولكن قلة منها عنيت بتقديم تصور مقترح لعلاج تلك المشكلات. ومن تلك الدراسات، دراسة سليمان وحسن (١٩٩٠م) التي هدفت إلى تحديد مشكلات معلم الفصل في عامه الأول وتقديم تصور لتطوير برنامج إعدادة بجامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) معلماً ومعلمة يقومون بالتدريس في عامهم الأول، وقد توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات علاجية، أهمها: بناء مناهج دراسية تتسم بالخصائص التي تميز برنامج معلم المادة الدراسية. وتنظيم ندوة خاصة لمعلم الصف في عامه الأول يوضح فيها مزايا معلم الفصل وطرق التدريس الفعالة، وإجراءات التقويم المناسبة. وتقديم دورات تدريبية توضح تفريد التعليم، وبناء ملاحظة سلوك الطلاب، وتوظيف الوسائل التعليمية في عملية التدريس. وتوفير الإمكانات المادية والمعنوية التي تسهم في قيام المعلم بمهمته على أفضل وجه.

أما دراسة الصباغ ومحمد (١٩٩١م)، فقد هدفت إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجهها المعلمات بالمدارس المتوسطة للبنات بمدينة الرياض والمعلمة حديثة التخرج، وطرح الاقتراحات المناسبة لعلاج هذه المشكلات. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تواجه المعلمات تتحدد فيما يأتي: معاناة المعلمات من صعوبات تتعلق في عدم توافر الوسائل التعليمية، وعدم القدرة على الحصول عليها. وكثرة المهام التي تؤديها المعلمات خاصة في مجال أعمال تقويم الطالبات، وكثرة الأعمال الإدارية التي تكلف بها المعلمة. وضعف العلاقة والتعاون بين المعلمات داخل المدرسة الواحدة. ثم قدمت مجموعة من الاقتراحات لمعالجة هذه المشكلات أبرزها: توفير الوسائل التعليمية اللازمة، وتدريب المعلمات على أساليب التقويم المناسبة وأدواته، وعدم تكليف المعلمة بأعمال إدارية، وتفعيل التعاون بين المعلمات داخل المدرسة الواحدة.

٣- أن مساعدة المعلمين حديثي التخرج على الاطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل، أحد الأهداف الرئيسة للتدريب أثناء الخدمة (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

٤- التأكيد على خصوصية التعامل مع المعلم المبتدئ: إذ يحتاج المشرف التربوي إلى طريقة خاصة في التعامل معه، فالمعلم المبتدئ لا يعرف المشرف، وقد تكون نظرته إليه مليئة بالشك والحذر والغموض. لذا جاء التأكيد على أن تكون زيارة المشرف الأولى للمعلم المبتدئ خارج الصف، ويكتفي بالتعرف عليه، وتعريفه ببعض الأنظمة الخاصة بالمادة التي يقوم بتدريسها، مثل: كيفية توزيع الدرجات على الاختبارات، وعناصر التقويم المختلفة، وكيفية تحضير الدروس، وإعطاء الواجبات، وتوظيف الوسائل التعليمية .. ، وما إلى ذلك من الأمور المتعلقة بتدريس المادة، والتي تشعر المعلم المبتدئ بأن المشرف صديق له يريد أن يقدم له الخبرة والمساعدة المعنوية (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

٥- كما حددت إجراءات خاصة لمدير المدرسة في تعامله مع المعلم المبتدئ (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

وقد أكدت نتائج الدراسات أن معظم المعلمين المبتدئين في عدد كبير من الأقطار عبروا عن مواجهتهم لمشاكل تتعلق بضبط الصف، والتعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، والعلاقات مع الآباء والزملاء، وعدم توافر المواد التعليمية المناسبة، وإثارة دافعية الطلاب، وتقييم مستوى الطلاب، وتنظيم العمل الصفّي، والتعامل مع المشكلات الفردية للطلاب. ويؤكد سلمون فيمان (Silmon Veeman) أن هذه المشكلات الثمانية تكررت في (٨٣) دراسة (عطاري، ١٩٩٢م).

وقد تناولت عدد من الدراسات مشكلات المعلم بشكل عام، ومعلم الرياضيات المبتدئ على وجه الخصوص،

محمد الحربي وخالده المعتمد: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

دورية، وقيام المشرفين التربويين بدور فعال عن طريق نقل خبراتهم إلى المعلمين، وتقديم بعض الدروس التطبيقية لهم. فيما هدفت دراسة أبو عرييان (٢٠٠١م) إلى تحديد الصعوبات التدريسية التي تواجه معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية بمحافظة غزة، وتقديم تصور مقترح لبرنامج يعالج هذه الصعوبات. وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) معلماً للرياضيات للمرحلة الأساسية بغزة. و(٣١) معلماً ومعلمة تم ملاحظة أدائهم. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أنَّ مجال التقويم من أكثر المجالات التي تواجه المعلم فيها صعوبة، حيث ظهر فيه (٢٦) صعوبة عالية الحدة، ثم قدّمت الدراسة برنامجاً مقترحاً لعلاج تلك الصعوبات التدريسية التي تواجه المعلمين.

في حين هدفت دراسة آل سليمان (١٤٢٣هـ) لتحديد أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة الابتدائية، والتعرف على إسهام المشرف التربوي في حل تلك المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) معلماً مبتدئاً و(٩٥) مشرفاً تربوياً. وخلصت الدراسة إلى أنَّ أبرز المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ هي: ازدحام اليوم الدراسي للمعلم المبتدئ بالخصص مما يعيقه عن أداء عمله بفاعلية، وكثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وعدم معرفة المعلم المبتدئ الكافية بخلفيات الطلاب الأسرية، وعدم جدية بعض الطلاب وضعف مستواهم الدراسي، وعدم متابعة أولياء أمور الطلاب لأبنائهم دراسياً، وقلّة المخصصات المالية المتاحة للمدارس، والنقص في عدد الغرف والقاعات والمرافق الخاصة لممارسة النشاطات غير الصفية، وقلّة توفر التجهيزات المدرسية المساعدة لنجاح عملية التعليم (وسائل تعليمية، مكتبه، مختبرات). كما أوضحت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات التي يسهم المشرف التربوي في حلها هي: قصور المعلم المبتدئ عن صياغة الأهداف السلوكية المناسبة لموضوع الدرس، وقلّة خبرة المعلم المبتدئ في إعداد الدروس اليومية (دفتر

وهدفت دراسة سلامة (١٩٩٥م) إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلم، والتطلعات المستقبلية للتغلب عليها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) مشرفاً و(١٦٢) مديراً، و(٨٤٥) معلماً، و(٢٠٢٠) طالباً. وقد أظهرت الدراسة أن أبرز التطلعات المستقبلية للتغلب على الصعوبات عند كافة أفراد العينة جاءت بالترتيب - من الأعلى تكراراً وحتى الأقل تكراراً - على النحو الآتي: زيادة الحوافز المالية والمعنوية والرواتب للمعلمين، عقد دورات تدريبية للمعلمين، زيادة التعاون والتفاعل بين المعلمين أنفسهم وبين المعلمين والإدارة والمشرفين والطلاب، زيادة فعالية مجالس الآباء والمعلمين والتعاون مع البيت، توفير الأدوات والأجهزة والوسائل، تقليل نصاب المعلم، تخفيض عدد الطلاب في الصف، أن يدرّس المعلم مادة تخصصه، احترام المعلم ورفع مكانته الاجتماعية والنفسية، تفويض صلاحيات أكبر للمعلمين.

فيما هدفت دراسة شحاته (٢٠٠١م) إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات حديثي التخرج بسلطنة عمان، والمساهمة في تطوير برامج إعداد المعلمين للنهوض بالعملية التعليمية، وتكونت عينتها من (٣٥) معلماً من معلمي الرياضيات حديثي التخرج، وقد أظهرت الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه المعلم حديث التخرج تتحدد فيما يأتي: عدم التمكن من تحديد أهداف الدرس، وعدم إلمام المعلم بالمادة العلمية، وعدم توافر الوسائل التعليمية، وعدم القدرة على ضبط الفصل وفرنّ توجيه الأسئلة، وعدم القدرة على استثارة دافعية الطلاب وتشجيعهم على الإجابة. كما قدّمت الدراسة عدداً من المقترحات العلاجية، من أهمها: ضرورة إعادة النظر في دور التوجيه الفني للمعلم حديث التخرج، وتوثيق الصلة بين الكليات وبين إشراف الرياضيات، وعقد الدورات التدريبية للمعلمين حديثي التخرج، والتأكيد على استخدام الوسائل التعليمية، وضرورة متابعة المعلمين حديثي التخرج بصفة

المقترحة للمشكلات كان من أهمها: عقد مجالس الآباء بصورة فعالة وإقامة أدوات لربط المدرسة بالمجتمع المحلي، وإصدار نشرات لتوعية الأهالي بما يخص أبنائهم، وإشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية، ورفع رواتب المعلمين، وبناء المدارس وزيادة الصفوف الدراسية، والتقليل من عدد الطلبة في الصف الواحد، وإعداد مقررات دراسية تواكب التطور العلمي الحديث، مع إشراك المعلم في إعداد هذه المناهج، وتعيين كل معلم بالقرب من مكان سكنه، واستخدام التقنيات الحديثة في عملية التعلم، وتأهيل المعلم والعمل على نموه المهني، والتنوع في أساليب التدريس، وتوفير الإمكانات المادية من قبل وزارة التربية والتعليم، وتجنّب التعليم عن التجاذبات السياسية، وتدريب المديرين على كيفية التعامل مع المعلمين.

فيما هدفت دراسة كاردس وجونسون Kardos & Johnson (2008) إلى التعرف على دور التوجيه والإشراف في تحسين وتطوير المعلمين المبتدئين، وتأثير ذلك على المدارس. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) معلماً في سنتهم الأولى للتدريس، تم اختيارهم عشوائياً من ثلاث ولايات أمريكية (Florida, Massachusetts, and Michigan). وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن المشرفين المتمرسين لهم تأثير ملحوظ على أداء المعلم المبتدئ، وأن المعلمين المبتدئين يتحفظون على إجراء محادثات مع المشرفين عن الأنشطة الأساسية لعملية التعليم، وأن (٧٨%) منهم لديهم مشرف رسمي يساعدهم على تجاوز المشكلات التي تواجههم، وأن (٦١%) من معلمي الرياضيات في هذه الولايات لديهم مرشد رسمي.

كما هدفت دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ بشكل شائع، والتعرف على دور المشرف التربوي في حلها في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) معلماً ومعلمة من المعلمين المبتدئين

(التحضير)، وصعوبة اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وصعوبة اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، وتعاون المشرف التربوي في نقل الخبرات التربوية للمعلم المبتدئ. بينما نالت مشكلات أخرى أسهاماً أقل من قبل المشرف التربوي في حلها، هي: قلة المخصصات المالية المتاحة للمدارس، وازدحام اليومى للمعلم المبتدئ بالحصة مما يعيقه عن أداء عمله بفاعلية، وكثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، وعدم معرفة المعلم المبتدئ الكافية بخلفيات الطلاب الأسرية، وعدم ملائمة البيئة المدرسية (المبنى) للعملية التعليمية.

أما دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م)، فقد هدفت إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلمي الصف أنفسهم، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ومن ثم صياغة بعض المقترحات التي تساعد على الحد من تلك المشكلات من وجهة نظر معلمي الصف أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الصف في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم (١٦٤) معلماً، وقام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: احتل مجال المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي المرتبة الأولى، يليه مجال المشكلات المرتبطة بالتعامل مع الطلاب، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالإدارة المدرسية. ثم مجال المشكلات المرتبطة بالإشراف التربوي، وأخيراً مجال المشكلات المرتبطة بالإدارة الصفية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأخيراً قدّمت الدراسة مجموعة من الحلول

محمد الحربي وخالد المعثم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا، والتعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا.

٢- أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المرتبطة بمجال البيئة المادية، تمثلت في: عدم توافر معمل خاص بتدريس الرياضيات، وقلة توافر المراجع الخاصة بتدريس الرياضيات في المدرسة، وكثرة عدد الطلاب في الصف، وقلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمدرسة، وضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات، وضعف الإمكانيات المتاحة لتدريس الرياضيات بمركز مصادر التعلم، وقلة الإمكانيات المادية المتاحة للمدرسة.

٣- أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المرتبطة بمجال البيئة المعنوية، تمثلت في زيادة العبء التدريسي للمعلم المبتدئ.

٤- أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المرتبطة بمجال الطلبة وأولياء أمورهم، تمثلت في: قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسياً، وضعف معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات الطلاب الاجتماعية.

٥- أن أبرز مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ المرتبطة بمجال شخصيته، تمثلت في: قلة معرفة المعلم المبتدئ باللوائح والأنظمة، وتعيين المعلم المبتدئ على درجة وظيفية أقل مما يستحقها نظاماً، ويُعد مكان المدرسة عن منزل المعلم المبتدئ، وملل المعلم المبتدئ من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**- منهج الدراسة:**

اتبعت الدراسة أسلوب الحكم عن بُعد (دلفاي - Delphi) والذي يعد أحد أشهر الأساليب الاستشرافية والتنبؤية المستخدمة في الدراسات والبحوث المستقبلية، كما يعدُّ منهجاً للوصول إلى رسم السياسات والبدائل أو

في المحافظات الوسطى بقطاع غزة. واعتمد الباحث على الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وقد حددت الدراسة عدداً من المشكلات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ في مجال المعلم، والإدارة المدرسية، والطالب، والمنهج. كما خلصت إلى أن أعلى درجة إسهام للمشرف التربوي في محور المشكلات المتعلقة بالمعلم، كانت في حل مشكلتي (قصور المعلم المبتدئ عن صياغة الأهداف السلوكية المناسبة، وزيادة الأعباء الكتابية). وكان أعلى درجة إسهام للمشرف التربوي في محور المشكلات المتعلقة بالإدارة المدرسية، كانت في (عدم تفعيل الزيارات المتبادلة بين معلمي الرياضيات، وعدم تشجيع مدير المدرسة للأسباب الحديثة التي يتبعها المعلم المبتدئ). كما إن أعلى درجة إسهام للمشرف التربوي في محور المشكلات المتعلقة بالطالب، كانت في (مراعاة الفروق بين الطلاب، وتدني مستوى بعض الطلاب في تحصيل الرياضيات). كما أظهرت الدراسة أن أعلى درجة إسهام للمشرف التربوي في محور المشكلات المتعلقة بالمنهج، كانت في (تحديد المدّة الزمنية اللازمة لموضوع الدرس، وتحديد المتطلبات السابقة لموضوع الدرس).

في حين هدفت دراسة الحربي والمعثم (١٤٣٤هـ) إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات المبتدئين من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين، والكشف عن مدى وجود اختلاف بين استجابات عينة الدراسة في تحديدهم لمشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين باختلاف عدد من المتغيرات، وتكونت عينتها من (٣١٠) معلماً مبتدئاً و(١١٥) مشرفاً تربوياً. وجاءت أهم نتائجها على النحو الآتي:

١- أن أبرز مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المرتبطة بمجال المنهج، تمثلت في: ضعف قدرة المعلم المبتدئ على كلٍ من: استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة، والتعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع، وصياغة



الخبراء التي تُمثّل مجال أو موضوع الاستشارة المطروح لإبداء الرأي.

وتمثّل الجولة الأولى منه بناء التصور المقترح للعلاج - في صورته الأولى - بعد دراسة واقع معلم الرياضيات المبتدئ، ومن خلال الاستفادة من الأدبيات والدراسات ذات العلاقة. أمّا الجولتان الثانية والثالثة فتمثّلان من أسلوب دلفاي آراء الخبراء في المقترحات العلاجية جميعها؛ للوصول بها إلى درجة مقبولة من الاتفاق.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على إحدى صور أسلوب دلفاي، وهي طريقة دلفاي التقليدية (Conventional Delphi) وهي الطريقة الأكثر انتشاراً واستخداماً، وتساعد في الوصول إلى إجماع في الرأي حول القضايا المثارة للدراسة، وذلك عن طريق تقديرات كل فرد في العينة، ثم تقديرات العينة معاً، ومقارنة تقديرات الأفراد بتقديرات العينة، ثم يطلب من كل فرد إعادة النظر في تقديراته في ضوء تقديرات العينة ككل، مبرراً سبب اختلافه عن المجموعة إذا كان هناك اختلاف (غنيمة، ٢٠٠٥م). وتم استخدام هذه الطريقة مع تعديلها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، من خلال الخطوات الآتية:

- ١- تحديد مشكلة الدراسة بدقة.
- ٢- تحديد فئات الخبراء التي يمكن أن تسهم في تحديد التصور المقترح.
- ٣- اختيار مجموعة الخبراء والتواصل معهم لأخذ موافقتهم المبدئية للمشاركة في الدراسة بجولاتها الثلاث.
- ٤- مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة (في صورتها الأولى).
- ٥- تطبيق أداة الدراسة (في جولاتها الأولى)، وتحليلها، وإجراء التعديلات المقترحة عليها.

الوصول على اتفاق على موضوع ما وليس للتنبؤ فقط (زاهر، ٢٠٠٤م).

ويعتمد أسلوب دلفاي في توقعه للمستقبل على ما يتنبأ به مجموعة من الأشخاص المنشغلين بمجال البحث، أو ما يطلق عليهم مصطلح "الخبراء Experts"، وذلك بأن توجه لهم مجموعة من الأسئلة بصيغة مسحية متكررة، غالباً من خلال استبانات، حتى يتم التوصل إلى درجة من الاتفاق العام "Consensus". ويُرجأ إلى استخدام هذا الأسلوب عادةً - كما يذكر أوكولا وبولوسكي (Okoli and Pawlowski, 2004) - في الحالات التي يتحتم فيها تحصيل المعلومات من خلال الآراء، إذ يفترض هذا الأسلوب أنّ من يتم استشارتهم خبراء فعلاً، لديهم القدرة على إجابة عن الأسئلة، وأن الرأي الجماعي أفضل من محصلة الآراء الفردية (Godet, 1991).

ويعرفه فُليّه والزكي (٢٠٠٣م) بأنه: أداة مسحية لعقد مناقشات بين الخبراء، وتقدم من خلال جولات عديدة من الاستبانات لمجموعة منتقاة من الخبراء، بهدف التوصل إلى درجة من الاتفاق العام بينهم فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها وزمن حدوثها وتأثيرها المتوقع. وتم استخدام هذا الأسلوب لمناسبتها لهدف الدراسة الذي يسعى لتحديد تصور مستقبلي مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية من خلال استفتاء خبراء تعليم الرياضيات.

ولأنه لا يوجد اتفاق بين أدبيات مناهج البحث حول عدد جولات (مراحل) أسلوب دلفاي؛ فقد تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب دلفاي ذي الثلاث الجولات، إذ يرى عدد من الباحثين أنّها تُمرُّ بأربع جولات كما يذكر الكثيري (Alkathery, 1982)، واسك وميشيل (Isaac & Michael, 1984)، وحمدان (١٤٠٦هـ). في حين يرى آخرون أنّ من الممكن تطبيقه عبر ثلاث جولات، أو جولتين كحدّ أدنى؛ غير أنّ من المهم حسن اختيار شريحة

محمد الحربي وخالد المعثم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

تشير الأدبيات إلى أن بحوث دلفاي لا تخضع لمعايير العينة الإحصائية التي تخضع لها المسوح التقليدية، إذ يتراوح حجم مجموعة الخبراء غالباً بين ١٠ و ١٨ خبيراً (الجاربي وبيومي والمحسن، ٢٠٠٤م). وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) خبيراً في تعليم الرياضيات شاركوا في جميع جولاتها، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية (Purposive Sample)، أو ما يسمى الاختيار بالخبرة (العساف، ٢٠٠٣م)، إذ أن أساس الاختيار في هذه العينة يعتمد على خبرة الباحثين ومعرفتهما بأن هذه العينة تحقق أغراض الدراسة التي يقومون بها (عبيدات وعدس وعبدالحق، ٢٠٠٣م).

ويرر الباحثان استخدامهما لهذه الطريقة في المعاينة بعدة مبررات، هي:

١- أشارت الأدبيات إلى أن تطبيق أسلوب دلفاي يتطلب أن يكون الخبراء المختارون أكفاء، وعلى دراية بالموضوعات والقضايا المطروحة للنقاش (فلييه والزكي، ٢٠٠٣م)، وهذا يتطلب أن يكون اختيار الخبراء قصدياً بما يحقق هذا الغرض.

٢- يتطلب أسلوب دلفاي مشاركة الخبير في عدد من الجولات المتتالية، مما يعني البحث عن عينة تبدي استعدادها للمشاركة في جولات الدراسة جميعها.

٣- أشارت أدبيات مناهج البحث إلى أن اختيار حالات فريدة يمكن الحصول منها على معلومات مهمة هو أحد المواقف التي يلجأ فيها إلى العينة القصدية (أبو علام، ١٤٢٧هـ)، وهو ما يتناسب مع طبيعة وهدف الدراسة الحالية.

وقد حرص الباحثان في اختيارهما لأفراد عينة الدراسة على الخبراء الذين يمكن أن يساهموا في تجويد التصور المقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، ولديهم الاستعداد للمشاركة في جولات أسلوب دلفاي، والذين تتوفر فيهم السمات اللازمة لنجاح تطبيق أسلوب دلفاي، والتي من أهمها (غنيمه، ٢٠٠٥م):

٦- إعداد أداة الدراسة (في جولتها الثانية)، وتطبيقها على مجموعة الخبراء، مع تزويدهم بنتائج الجولة الأولى، ثم تحليلها وإجراء التعديلات المقترحة عليها.

٧- إعداد أداة الدراسة (في جولتها الثالثة والأخيرة) مع مراعاة مقترحات الخبراء التي قدمت في الجولة الثانية. وتطبيقها، وذلك بهدف تقليل التباين والوصول إلى اتفاق من خلال تزويد الخبراء بنتائج الجولتين الأولى والثانية، وطلب تبرير الاستجابات المتطرفة.

٨- تحليل نتائج الجولة الثالثة، والوصول من خلالها إلى اتفاق عام على المقترحات العلاجية لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية، إذ تم استبعاد المقترحات العلاجية التي لم تصل في هذه الجولة إلى نسبة الاتفاق العام (٩٠% فأكثر).

#### - مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين من خبراء تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية، وهما:

● أساتذة تعليم الرياضيات في الجامعات السعودية: وتم اختيار أساتذة تعلم الرياضيات للمشاركة في هذه الدراسة لخبرتهم في إعداد معلم الرياضيات المبتدئ، وذلك من خلال تدريسهم مقررات طرق التدريس في برامج إعداد معلم الرياضيات بمؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وإشرافهم عليه أثناء التربية العملية.

● مشرفو الرياضيات التربويون في جهاز الوزارة وإدارات التربية والتعليم بمناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية: وتم اختيار مشرفي الرياضيات التربويين للمشاركة في هذه الدراسة لخبرتهم في الإشراف على معلم الرياضيات المبتدئ في الميدان التربوي، ومشاركتهم الفاعلة في الحكم على صلاحيته للتعليم في عامه الأول.

#### - عينة الدراسة:

١- اتساع النطاق الفكري لمجموعة الخبراء.  
٢- الدقة والموضوعية والخبرة العلمية والعملية.  
٣- منح الخبراء الوقت الكافي للتعبير عن آرائهم.  
وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الشخصية:

### ١- توزيع عينة الدراسة وفق متغير العمل الحالي:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير العمل الحالي

النسبة	التكرار	العمل الحالي
٤٦,٢	١٨	أستاذ جامعي
٥٣,٨	٢١	مشرّف تربوي
١٠٠%	٣٩	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١) تقارب نسبي فئتي عينة الدراسة، فقد بلغت نسبة عينة مشرفي الرياضيات (٥٣,٨%)، فيما يمثل أساتذة تعليم الرياضيات ما نسبته (٤٦,٢%).

### ٢- توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

النسبة	التكرار	سنوات الخبرة
٧,٧	٣	من ١ إلى أقل من ١٠
٥١,٣	٢٠	من ١٠ إلى أقل من ٢٠
٣٨,٤	١٥	من ٢٠ إلى أقل من ٣٠
٢,٦	١	من ٣٠ فأكثر
١٠٠%	٣٩	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٢) أن توزيع متغير سنوات الخبرة في عينة الدراسة قريب جداً من المنحنى الاعتمادي، إذ النسبة الأكبر في عينة الدراسة هم فئتا الوسط ممن خبرتهم تراوحت من (١٠-٣٠ سنة)، في حين قلّت نسبة الفئات المتطرفة (الأقل من ١٠ سنوات، والأكثر من ٣٠ سنة)، ويشير الباحثان إلى أن هذه الدراسة تعتمد على آراء الخبراء،

### - أداة الدراسة:

وفقاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومن خلال تقصي أدبيات الدراسات المستقبلية التي أشارت لأسلوب دلفاي؛ فقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة أداة لها، وذلك بتقصي استجابات خبراء تعليم الرياضيات حول تصورهم المقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ. وفيما يأتي إيضاح لخطوات بناء أداة الدراسة وقياس صدقها وثباتها وإجراءات تطبيقها:

### أولاً: بناء أداة الدراسة ومكوناتها:

لبناء أداة الدراسة وتطويرها قام الباحثان بالخطوات الآتية:

١- الاعتماد في تحديد مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ على دراسة سابقة للباحثين حدداً فيها تلك المشكلات من وجهة نظرهم ومشرفهم التربويين<sup>٣</sup>. وقد انتهت تلك الدراسة إلى تحديد (١٨) مشكلة مرتبطة بأربعة مجالات، هي: المنهج، والبيئتين المادية والمعنوية، والطلبة وأولياء أمورهم، وشخصية المعلم المبتدئ. والجدول الآتي يوضح مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ التي توصلت إليها الدراسة السابقة، والتي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في تقديم التصور المقترح لعلاجها.

<sup>٣</sup> - بحث منشور في مجلة "العلوم التربوية" بجامعة الملك سعود عام ١٤٣٤هـ، مح (٢٥)، ع(٢).

محمد الحربي وخالد المعثم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

### جدول رقم (٣)

#### مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ كما وردت في الدراسة السابقة

م	المشكلة
<b>المشكلات المتعلقة بمحور المنهج</b>	
١	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.
٢	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع.
٣	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على صياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا.
٤	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا.
<b>المشكلات المتعلقة بمحور البيئة المادية والمعنوية</b>	
٥	عدم توافر معمل خاص بتدريس الرياضيات.
٦	قلة توافر المراجع الخاصة بتدريس الرياضيات في المدرسة.
٧	كثرة عدد الطلاب في الصف.
٨	قلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات في المدرسة.
٩	ضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات.
١٠	ضعف الإمكانيات المتاحة لتدريس الرياضيات في مركز مصادر التعلم.
١١	قلة الإمكانيات المادية المتاحة للمدرسة.
١٢	زيادة العبء التدريسي للمعلم المبتدئ.
<b>المشكلات المتعلقة بمحور الطلبة وأولياء أمورهم</b>	
١٣	قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسياً.
١٤	ضعف معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات الطلاب الاجتماعية.
<b>المشكلات المتعلقة بمحور شخصية المعلم</b>	
١٥	قلة معرفة المعلم المبتدئ باللوائح والأنظمة.
١٦	تعيين المعلم المبتدئ على درجة وظيفية أقل مما يستحقها نظاماً.
١٧	يُعد مكان المدرسة عن منزل المعلم المبتدئ.
١٨	ملل المعلم المبتدئ من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي.

٢- إجراء دراسة تحليلية للأدبيات التي تناولت المعلم المبتدئ عموماً، ومعلم الرياضيات المبتدئ بشكل خاص، ومراجعة الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمشكلة الدراسة؛ وذلك لتحديد مقترحات علاجية مناسبة لكل مشكلة من مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

٣- تمت الاستفادة من تلك الأدبيات في بناء أداة الدراسة (في صورتها الأولية)، والتي تألفت من جزئين:

● **الجزء الأول:** خطاب تعريفي يوضح للخبراء هدف الدراسة، وعدد جولاتها، والإجراءات المطلوبة منهم تجاه المقترحات العلاجية المحددة في هذه الجولة، وطريقة التصويت عليها، وكيفية إضافة مقترحات علاجية جديدة. وسبل التواصل مع الباحثين حال الاستفسار أو إعادة الاستبانة بعد الإجابة عنها. كما تضمن هذا الجزء البيانات الأولية للمستجيب والتي شملت الاسم وجهة العمل، والمؤهل، وسنوات الخبرة.

● **الجزء الثاني:** وتضمن هذا الجزء تقديم (٦٨) مقترحاً علاجياً موزعة على مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ الـ (١٨) المشار إليها في الخطوة "١"، وطُلب من الخبير الإجابة عنها وفق مقياس ثنائي لتقدير مدى موافقته على المقترح العلاجي باختياره لـ (موافق/ غير موافق)، مع إضافة مقترحات التعديل في الخانة المخصصة أمام كل مقترح. كما تُرك جزء مفتوح في نهاية كل مشكلة ليُعبر فيه الخبير بحرية تامة عن أي مقترحات علاجية أخرى لم تُرد ضمن الأداة، ويمكن أن تسهم في علاج المشكلة المحددة.

٤- **الجولة الأولى:** طُبقت أداة الدراسة (في جولتها الأولى) على مجموعة الخبراء، وتم تحليل نتائجها من خلال:

- استخراج النسبة المئوية لكل مقترح علاجي.
- إجراء التعديلات المناسبة على المقترحات العلاجية وفق ملاحظات مجموعة الخبراء، خصوصاً الملاحظات المتكررة والمدعمة بتبريرات منطقية.

نسبة الاتفاق المطلوبة، وأجريت بعض التعديلات على (٦) مقترحات علاجية وفقاً لما أبداه عدد من المحكمين (وقد ظلَّت التعديلات باللون الأحمر)، وأعيدت لتحكيمها في هذه الجولة. كما تم حذف المقترحات العلاجية التي حصلت على نسبة موافقة متدنية.

٨- **الجولة الثالثة والأخيرة:** طُبِّقت أداة الدراسة (في جولتها الثالثة) على مجموعة الخبراء، وتمَّ تحليل نتائجها بالأسلوب نفسه الذي تم اعتماده في الجولتين السابقتين. وخلص الباحثان إلى التصور المقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تعليم الرياضيات في صورته النهائية. والجدول الآتي يوضح التغير الذي طرأ على عدد المقترحات العلاجية التي قُدِّمت لكل مشكلة من مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ التي اعتمدها الدراسة خلال جولاتها الثلاث.

#### جدول رقم (٤)

عدد المقترحات العلاجية التي قدمت لكل مشكلة خلال جولات الدراسة الثلاث

رقم المشكلة	عدد المقترحات خلال جولات الدراسة			
	الأولى	الثانية	الثالثة	النهائي
١	٦	٧	٧	٧
٢	٧	٧	٧	٧
٣	٥	٥	٥	٥
٤	٥	٥	٥	٥
٥	٣	٣	٣	٢
٦	٤	٥	٥	٥
٧	٣	٤	٤	٣
٨	٣	٤	٣	٣
٩	٤	٥	٤	٣
١٠	٣	٤	٤	٤
١١	٤	٤	٤	٤
١٢	٣	٣	٢	١

٥- تمت الاستفادة من نتائج الجولة الأولى في بناء أداة الدراسة (في صورتها الثانية)، والتي تألفت من جزئين أيضاً:

• **الجزء الأول:** خطاب تعريفي تضمن شكر الخبراء على مقترحاتهم التي ساهمت في تطوير الأداة في جولتها الثانية، وعرضاً مختصراً للضوابط التي تم الاعتماد عليها في استخلاص نتائج الجولة الأولى، وقد رأى الباحثان أن حصول المقترح العلاجي على نسبة (٩٠% فما فوق) يشير لموافقة الخبراء عليه، ومن ثمَّ مناسسته، لذا لا حاجة للاستفتاء عليه في الجولات اللاحقة.

• **الجزء الثاني:** وتضمن هذا الجزء عرضاً للتعديلات التي تمت على المقترحات السابقة وفقاً لنتائج الجولة الأولى، وقد ظلَّت باللون الأحمر لتمييزها، بالإضافة لعددٍ من المقترحات العلاجية الجديدة التي أضافها بعض الخبراء. فخرجت الأداة في صورتها الثانية بـ (٧٦) مقترحاً علاجياً لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، وطلب من الخبراء الإجابة عن (٢٢) مقترحاً منها (لعدم حصولها على نسبة الاتفاق المطلوبة)، مع إضافة مقترحات التعديل في الخانة المخصصة أمام كل مقترح.

٦- **الجولة الثانية:** طُبِّقت أداة الدراسة (في جولتها الثانية) على مجموعة الخبراء، وتمَّ تحليل نتائجها بالأسلوب نفسه الذي تم اعتماده في الجولة السابقة.

٧- تمت الاستفادة من نتائج الجولة الثانية في بناء أداة الدراسة (في صورتها الثالثة والأخيرة)، والتي تألفت من جزئين أيضاً:

• **الجزء الأول:** خطاب تعريفي تضمن شكر الخبراء على تعاونهم خلال الجولتين السابقتين، وعرضاً موجزاً للتعديلات التي تمت على الأداة وفقاً لنتائج الجولة الثانية.

• **الجزء الثاني:** وتضمن هذا الجزء تقديم (٧٠) مقترحاً علاجياً، مدعماً بالنسبة التي حصل عليها في الجولتين السابقتين، وتمَّ إقرار المقترحات العلاجية التي حصلت على

#### – ثبات أداة الدراسة :

أشارت عدد من الأدبيات التي تحدثت عن أسلوب دلفاي إلى أن تطبيق أداة الدراسة على مدار ثلاث جولات يتضمن ثبات استجابات الخبراء (فليته والزكي، ١٤٢٤هـ) (الجابري وآخرون، ٢٠٠٤م).

كما قام الباحثان - أيضاً - بحساب ثبات أداة الدراسة إحصائياً، عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات الأداة ككل. والذي بلغ (٠,٨٢). ويشير هذا المعامل إلى أن الأداة تتمتع بثبات مقبول، بل تعده بعض الأدبيات معامل ثبات مرتفع (أبو هاشم، ١٤٢٥هـ)، في حين تشير أدبيات أخرى لكونه معامل ثبات مفضل (أبوعلام، ١٤٢٧هـ).

#### – الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- ١- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة، كما تم استخدامها - أيضاً - للتعرف على المقترحات العلاجية المقبولة لدى مجموعة الخبراء، من خلال حصولها على نسبة الاتفاق المطلوبة في كل جولة من جولات الدراسة.
- ٢- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

#### نتائج الدراسة :

يتناول الباحثان في هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد اعتمدا في ذلك على ما يأتي:

- الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وفقاً لترتيبها الوارد في أسئلة الدراسة.
- الاعتماد في الإجابة عن أسئلة الدراسة على المقترحات العلاجية التي وافق عليها مجموعة الخبراء، وذلك بحصولها على نسبة الاتفاق المطلوبة، إذ رأى الباحثان أن حصول المقترح العلاجي على نسبة (٩٠% فما فوق) يُعدُّ معياراً لقبوله، لأنَّ هذه النسبة تُعبّر في سلم التقديرات عن

٣	٣	٤	٤	١٣
٤	٤	٤	٥	١٤
٣	٣	٤	٣	١٥
٣	٣	٣	٢	١٦
٢	٣	٥	٤	١٧
٧	٧	٧	٦	١٨
٦٥	٦٩	٧٦	٦٨	المجموع

#### – صدق أداة الدراسة:

يشير صدق الأداة إلى مدى الدقة التي تقيس بها الأداة ما صممت لقياسه فعلاً مع أقل نسبة من الخطأ. وفيما يتعلق بصدق أداة الدراسة، فقد أكد الملحم (٢٠٠٨م) أن أسلوب دلفاي - في تعامله مع مجموعة الخبراء من خلال عدة جولات - يتضمن صدق المحتوى للأداة، إذ إنَّ أسلوب دلفاي الذي يعتمد على عدة جولات يوفر قدرًا من الصدق، خصوصًا عند وصول الخبراء إلى اتفاق على المقترحات العلاجية التي تم وضعها.

كما يتحقق في الأداة من خلال أسلوب دلفاي ما يعرف بصدق المحكمين، إذ إنَّ تكرار عرضه على فئة المحكمين - من خلال جولاته المتعددة - للوصول إلى نسبة اتفاق كبيرة على كل بند (مقترح علاجي) من بنود الأداة يُعطي قدرًا كبيرًا من الاطمئنان إلى أن الأداة تقيس ما وُضعت لأجله (النذير، ١٤٢٥هـ). وأشار الجابري وآخرون (٢٠٠٤م) إلى أنه بالرغم من صعوبة تطبيق مقاييس ثبات المسوح التقليدية عليها، إلا أن دراسات دلفاي تميز هذا الأسلوب بصدق بنائي أعلى نظراً لمعرفة الباحث بالمبحوثين وإمكان مراجعة الاستجابات معهم.

وعزا بعضهم ارتفاع معدل الصدق كخاصية سيكومترية لأدوات دلفاي (الاستبانان في الغالب) بسبب تعامل الباحث مباشرة مع الخبراء وإمكان الاتصال المباشر بهم لفهم فقرات الأداة فهماً سليماً ودقيقاً (الجهني، ٢٠٠٩م).

- الحصول على تقدير "ممتاز"، مما يعني جودة المقترح العلاجي بالنسبة لمجموع آراء عينة الخبراء.
- عدم الإشارة للمقترحات العلاجية التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة في أية جولة من جولات الدراسة الثلاث، إذ إنَّ الدراسة تهدف لتقديم المقترحات العلاجية التي يوافق عليها مجموعة خبراء تعليم الرياضيات.
- ترتيب المقترحات العلاجية لكل مشكلة على حده تنازلياً حسب النسبة المئوية التي حصلت عليها في استجابة الخبراء.
- وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة:
- س١: ما التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية المتعلقة بالمنهج كما يراه خبراء تعليم الرياضيات؟

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الخبراء حول التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بالمنهج مرتبة تنازلياً حسب نسبتها المئوية

الرتبة	درجة الموافقة		التكرار النسبة	التصور العلاجي المقترح	م	المشكلات المتعلقة بمحور المنهج	م
	غير موافق	موافق					
٥	٢	٣٧	ك	مساعدة المشرف التربوي المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.	١	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.	١
	% ٥	% ٩٥	%				
١	١	٣٨	ك	تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات.	٢	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.	٢
	% ٣	% ٩٧	%				
١ مكرر	١	٣٨	ك	تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تناول استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات.	٣	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.	٣
	% ٣	% ٩٧	%				
١ مكرر	١	٣٨	ك	تقديم دروس تطبيقية في استراتيجيات التدريس الحديثة للمعلم المبتدئ.	٤	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.	٤
	% ٣	% ٩٧	%				
١ مكرر	١	٣٨	ك	تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلم المبتدئ وعدد من المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة في استراتيجيات التدريس الحديثة.	٥	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع أثناء الإشراف على المعلم المبتدئ من قبل المشرف التربوي.	٥
	% ٣	% ٩٧	%				
٧	٣	٣٦	ك	تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول الاستراتيجيات الحديثة التي يُعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة.	٦	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة.	٦
	% ٨	% ٩٢	%				
٥ مكرر	٢	٣٧	ك	تزويد المعلم المبتدئ بعروض على قرص مضغوط (CD) لدروس تطبيقية تعتمد على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات.	٧	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة.	٧
	% ٥	% ٩٥	%				
١ مكرر	٠	٣٩	ك	التركيز على طرق التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع أثناء الإشراف على المعلم المبتدئ من قبل المشرف التربوي.	١	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة.	١
	% ٠	% ١٠٠	%				
١ مكرر	٠	٣٩	ك	تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ طرق التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة.	٢	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة.	٢
	% ٠	% ١٠٠	%				

محمد الحربي وخالد المعتم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

١	٠	٣٩	ك	تضمن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول طرق التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة.	٣		
	% ٠	% ١٠٠	%				
١	٠	٣٩	ك	تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلم المبتدئ وعدد من المعلمين ذوي الخبرة في التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع.	٤		
	% ٠	% ١٠٠	%				
١	٠	٣٩	ك	تقديم المشرفين التربويين لدروس تطبيقية في كيفية التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع.	٥		
	% ٠	% ١٠٠	%				
٧	٣	٣٦	ك	تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول كيفية التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع.	٦		
	% ٨	% ٩٢	%				
٦	٢	٣٧	ك	توثيق الخبرات الجيدة المطبقة لدى معلمين متميزين في هذا المجال ونقلها للمعلم المبتدئ.	٧		
	% ٥	% ٩٥	%				
١	١	٣٨	ك	تضمن البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ كيفية صياغة الأهداف التي تقيس مهارات التفكير العليا.	١	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على صياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا	٣
	% ٣	% ٩٧	%				
١	١	٣٨	ك	تضمن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول كيفية صياغة الأهداف التي تقيس مهارات التفكير العليا.	٢		
	% ٣	% ٩٧	%				
٣	٢	٣٧	ك	تزويد المعلم المبتدئ بنماذج تحضير لدروس تحتوي على صياغة جيدة للأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا.	٣		
	% ٥	% ٩٥	%				
٤	٣	٣٦	ك	تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول كيفية صياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا.	٤		
	% ٨	% ٩٢	%				
٤	٣	٣٦	ك	تركيز مقررات الإعداد التربوي لمعلم الرياضيات على صياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا.	٥		
	% ٨	% ٩٢	%				
١	٠	٣٩	ك	التركيز على طرق التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا أثناء الإشراف على المعلم المبتدئ من قبل المشرف التربوي.	١	ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا	٤
	% ٠	% ١٠٠	%				
١	٠	٣٩	ك	تضمن البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ طرق التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا في مناهج الرياضيات المطورة.	٢		
	% ٠	% ١٠٠	%				
٥	٣	٣٦	ك	تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول كيفية التعامل مع مهارات التفكير العليا.	٣		
	% ٨	% ٩٢	%				
١	٠	٣٩	ك	تقديم المشرفين التربويين أو المختصين من الأكاديميين لأمثلة تطبيقية في كيفية التعامل مع مهارات التفكير العليا.	٤		
	% ٠	% ١٠٠	%				
١	٠	٣٩	ك	توثيق الخبرات الجيدة المطبقة لدى معلمين متميزين في مجال التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا ونقلها للمعلم المبتدئ.	٥		
	% ٠	% ١٠٠	%				



الحديثة (بنسبة ٩٧%)، ويتفق هذا المقترح مع ما أشارت إليه دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) من أن المشرف التربوي في قطاع غزة يستخدم الزيارات المتبادلة بين معلمي الرياضيات لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

● مساعدة المشرف التربوي المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة (بنسبة ٩٥%)، ومما يؤكد جودة هذا المقترح العلاجي، ما أظهرته عدد من الدراسات السابقة من أن المشرف التربوي يساهم في علاج الصعوبة التي يواجهها المعلم المبتدئ (عموماً) في اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس (آل سليمان، ١٤٢٣هـ)، وأن المشرف المتمرس له تأثير ملحوظ على أداء المعلم المبتدئ (Kardos & Johnson, 2008). كما أكدت دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) ذلك بالنسبة لمعلم الرياضيات المبتدئ على وجه الخصوص.

● تزويد المعلم المبتدئ بعروض على قرص مضغوط (CD) لدروس تطبيقية تعتمد على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات (بنسبة ٩٥%)، وقد سبق التنويه في المقترح العلاجي الثالث على الدراسات التي أشارت إلى استخدام المشرف التربوي لأسلوب الدروس التطبيقية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

● تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول الاستراتيجيات الحديثة التي يُعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة (بنسبة ٩٢%)، وقد أشارت دراسة عبدالقادر (٢٠٠٩م) إلى أن هناك ضعفاً في إسهام المشرف التربوي في قطاع غزة بحل مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ من خلال القراءات الموجهة المساندة للمحتوى الدراسي في منهج الرياضيات.

ويتضح من الجدول رقم (٥) - أيضاً - أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا سبع مقترحات علاجية لمشكلة (٢) -

يتضح من الجدول رقم (٥)، أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود التصور العلاجي المقترح لمشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بالمنهج هي (٩٢%)، مما يشير إلى أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم الرياضيات.

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا سبع مقترحات علاجية لمشكلة (١) - ضعف قدرة المعلم المبتدئ على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها تدريس مناهج الرياضيات المطورة، وهي على الترتيب:

● تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات (بنسبة ٩٧%)، وتشير دراستي سليمان وحسن (١٩٩٠م) وسلامة (١٩٩٥م) إلى أن عقد الدورات التدريبية أحد المقترحات العلاجية لمشكلات المعلم بشكل عام. كما أكدت دراسة شحاته (٢٠٠١م) في مقترحاتها العلاجية لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، على أهمية عقد دورات تدريبية لتوضيح الموضوعات التي يرى المعلم المبتدئ أنه بحاجة ماسة إلى دراستها والتعمق فيها، أو التي لم يتعرض لها في إعدادة قبل الخدمة.

● تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات (بنسبة ٩٧%).

● تقديم دروس تطبيقية في استراتيجيات التدريس الحديثة للمعلم المبتدئ (بنسبة ٩٧%)، ويتفق هذا المقترح مع المقترح العلاجي الذي قدمته دراسة شحاته (٢٠٠١م) من أنه يمكن للمشرفين التربويين علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ من خلال قيامهم بدور فعال في نقل خبراتهم إلى المعلمين، وتقديم بعض الدروس التطبيقية لهم.

● تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلم المبتدئ وعدد من المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة في استراتيجيات التدريس

محمد الحربي وخالد المعثم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

١٠٠٪)، ويتفق هذا المقترح مع ما أشارت إليه دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) من أن المشرف التربوي في قطاع غزة يسهم بشكل جيد في حل مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ من خلال تقديم دروس تطبيقية خاصة بمنهج الرياضيات.

• توثيق الخبرات الجيدة المطبقة لدى معلمين متميزين في هذا المجال، ونقلها للمعلم المبتدئ (بنسبة ٩٥٪)، وقد أكدت دراسة شحاته (٢٠٠١م) في مقترحاتها العلاجية لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، على ضرورة إعادة النظر في دور المشرف التربوي مع المعلم المبتدئ، وذلك عن طريق عقد لقاءات دورية بينهما لتبصير المعلم بما هو جديد في تعليم الرياضيات.

• تزويد المعلم المبتدئ بقرارات موجهة حول كيفية التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع (بنسبة ٩٢٪).

ويتضح - أيضاً - من الجدول رقم (٥) أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا خمس مقترحات علاجية لمشكلة (٣- ضعف قدرة المعلم المبتدئ على صياغة الأهداف

التي تقيس مستويات التفكير العليا)، وهي على الترتيب:

• تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ كيفية صياغة الأهداف التي تقيس مهارات التفكير العليا (بنسبة ٩٧٪)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

• تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول كيفية صياغة الأهداف التي تقيس مهارات التفكير العليا (بنسبة ٩٧٪).

• تزويد المعلم المبتدئ بنماذج تحضير لدروس تحتوي على صياغة جيدة للأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا (بنسبة ٩٥٪)، ويتفق هذا المقترح العلاجي مع ما أشارت

ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع)، خمسة منها حصلت على إجماع الخبراء (نسبة ١٠٠٪). وهي على الترتيب:

• التركيز على طرق التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع أثناء الإشراف على المعلم المبتدئ من قبل المشرف التربوي (بنسبة ١٠٠٪)، وقد أكدت دراسة شحاته (٢٠٠١م) في مقترحاتها العلاجية لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، على ضرورة إعادة النظر في دور المشرف التربوي مع المعلم المبتدئ، وذلك عن طريق عقد لقاءات دورية بينهما لتبصير المعلم بما هو جديد في تعليم الرياضيات.

• تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ طرق التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة (بنسبة ١٠٠٪)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

• تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول طرق التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع في مناهج الرياضيات المطورة (بنسبة ١٠٠٪).

• تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلم المبتدئ وعدد من المعلمين ذوي الخبرة في التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع (بنسبة ١٠٠٪)، وسبق التنويه إلى أن هذا المقترح العلاجي يسهم بشكل فعال في حل مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في قطاع غزة (عبد القادر، ٢٠٠٩م).

كما أشار السواعي (٢٠٠٤م) إلى أن الزيارات المتبادلة تعدُّ إحدى ستة سلوكيات على معلم الرياضيات ممارستها إذا أراد أن يُغيّر من بيئته الصفية، إذ إنَّه بحاجة لمراقبة معلمي الرياضيات الآخرين، وأن يراقبه الآخرون أيضاً.

• تقديم المشرفين التربويين لدروس تطبيقية في كيفية التعامل مع دروس الاستكشاف والتوسع (بنسبة

● تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ طرق التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا في مناهج الرياضيات المطورة (بنسبة ١٠٠%)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

● تقديم المشرفين التربويين أو المختصين من الأكاديميين لأمثلة تطبيقية في كيفية التعامل مع مهارات التفكير العليا (بنسبة ١٠٠%).

● توثيق الخبرات الجيدة المطبقة لدى معلمين متميزين في مجال التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا ونقلها للمعلم المبتدئ (بنسبة ١٠٠%)، ويتفق هذا المقترح مع ما سبقت الإشارة إليه، من أن المشرف التربوي يسهم في علاج مشكلات المعلم المبتدئ من خلال نقل الخبرات التربوية إليه (آل سليمان، ١٤٢٣هـ).

● تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول كيفية التعامل مع مهارات التفكير العليا (بنسبة ٩٢%).

س٢: ما التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية المتعلقة بالبيئة (المادية والمعنوية) كما يراه خبراء تعليم الرياضيات؟

إليه دراسة شحاته (٢٠١١م) في مقترحاتها العلاجية لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، من ضرورة قيام المشرف التربوي بعرض بعض الدروس، وتوضيح ما يجب أن يراعى في دفتر التحضير من صياغة للأهداف إلى التقويم.

● تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول كيفية صياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا (بنسبة ٩٢%).

● تركيز مقررات الإعداد التربوي لمعلم الرياضيات على صياغة الأهداف التي تقيس مستويات التفكير العليا (بنسبة ٩٢%).

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا خمس مقترحات علاجية لمشكلة (٤) - ضعف قدرة المعلم المبتدئ على التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا، أربعة منها حصلت على إجماع الخبراء (نسبة ١٠٠%)، وهي على الترتيب:

● التركيز على طرق التعامل مع مسائل مهارات التفكير العليا أثناء الإشراف على المعلم المبتدئ من قبل المشرف التربوي (بنسبة ١٠٠%)، وقد أكدت دراسة شحاته (٢٠١١م) في مقترحاتها العلاجية لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ، على ضرورة متابعة المشرف التربوي للمعلم المبتدئ أثناء الخدمة بصفة منتظمة، وتقديم الإرشاد المناسب له، وتزويده بالتغذية الراجعة.

#### جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الخبراء حول التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بالبيئة (المادية والمعنوية) مرتبة تنازلياً حسب نسبتها المئوية

الرتبة	درجة الموافقة		التكرار النسبة	التصور العلاجي المقترح	م	المشكلات المتعلقة بمحور البيئة (المادية والمعنوية)	م
	موافق	غير موافق					
١	٣٨	١	ك	قيام إدارة التربية والتعليم بتأمين معمل رياضيات في كل مدرسة وتجهيزه بما يحتاج إليه من تجهيزات.	١	عدم توافر معمل خاص بتدريس الرياضيات	٥
	٩٧%	٣%	%				
١	٣٨	١	ك	تأمين حقيبة للمعلم كمعمل رياضيات متنقل، تشتمل على	٢		

محمد الحربي وخالد المعتم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

مكرر	% ٣	% ٩٧	%	أهم البدويات اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة.		
٢	١	٣٨	ك	توفير وزارة التربية والتعليم مراجع خاصة وحديثة بتدريس الرياضيات في المكتبات المدرسية.	١	قلة توافر المراجع الخاصة بتدريس الرياضيات في المكتبة المدرسية
	% ٣	% ٩٧	%			
٥	٥	٣٥	ك	تزويد المشرفين التربويين للمعلمين بالكتب المهمة في مجال تدريس الرياضيات وتشجيعهم على اقتنائها.	٢	
	% ١٠	% ٩٠	%			
٣	٢	٣٧	ك	تزويد موقع المدرسة الإلكتروني بمجموعة من الكتب الرقمية التي تسد احتياجات معلمي الرياضيات في المدرسة.	٣	
	% ٥	% ٩٥	%			
١	٠	٣٩	ك	تزويد موقع الوزارة الإلكتروني بمجموعة من الكتب الرقمية الخاصة بتدريس الرياضيات المدرسية.	٤	
	% ٠	% ١٠٠	%			
٤	٣	٣٦	ك	تشجيع معلمي الرياضيات على اقتناء وقراءة كتب ومجلات تعليم الرياضيات.	٥	
	% ٥	% ٩٢	%			
١	٢	٣٧	ك	تخفيض عدد الطلاب في الصف الدراسي بما يتناسب مع إمكانات كل مدرسة (حكومية أو مستأجرة).	١	كثرة عدد الطلاب في الصف
	% ٥	% ٩٥	%			
٣	٤	٣٥	ك	تدريب معلم الرياضيات المبتدئ على أساليب التعامل مع الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية.	٢	
	% ١٠	% ٩٠	%			
٢	٣	٣٦	ك	توفير تقنيات حديثة تساعد المعلم المبتدئ للتعامل مع الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية.	٣	
	% ٥	% ٩٢	%			
٣	٥	٣٥	ك	العمل على تزويد المدارس بالوسائل اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات.	١	قلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات في المدرسة
	% ١٠	% ٩٠	%			
١	٢	٣٧	ك	تدريب معلم الرياضيات المبتدئ على كيفية الاستفادة من خامات البيئة كوسائل بديلة لتدريس الرياضيات.	٢	
	% ٥	% ٩٥	%			
٢	٣	٣٦	ك	توفير برمجيات إلكترونية كبديل مناسب للوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات.	٣	
	% ٥	% ٩٢	%			
١	٢	٣٧	ك	توفير وزارة التربية والتعليم لخدمات جيدة لصيانة الأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات.	١	ضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات
	% ٥	% ٩٥	%			
٣	٣	٣٦	ك	التحديث المستمر للأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات.	٢	
	% ٥	% ٩٢	%			
١	٢	٣٧	ك	توفير مخصصات مالية للمدارس للقيام بالصيانة العاجلة.	٣	
مكرر						
	% ٥	% ٩٥	%			
٢	٢	٣٧	ك	تزويد وزارة التربية والتعليم لغرف مصادر التعلم بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات.	١	ضعف الإمكانات المتاحة لتدريس الرياضيات في مركز مصادر التعلم
	٢	٣٧	ك			
١	٠	٣٩	ك	تدريب المعلم المبتدئ على كيفية استثمار الإمكانات المتاحة لتدريس الرياضيات بمراكز مصادر التعلم.	٢	
	% ٠	% ١٠٠	%			

٤	٤	٣٥	ك	قيام مشرفي الرياضيات التربويين ومشرفي تقنيات التعليم بتفقد غرف مصادر التعلم وتزويدها بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات.	٣		
٤	٤	٣٥	ك	قيام مشرفي الرياضيات التربويين ومشرفي تقنيات التعليم بتفقد غرف مصادر التعلم وتزويدها بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات.	٣		
٢	٢	٣٧	ك	قيام أمناء مصادر التعلم بتزويد غرف مصادر التعلم بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات.	٤		
مكرر	٥ %	٩٥ %	%				
٢	٢	٣٧	ك	توفير وزارة التربية والتعليم للإمكانات المادية المناسبة للمدارس.	١		
٢	٥ %	٩٥ %	%				
٣	٣	٣٦	ك	تشجيع القطاع الخاص على دعم المدارس في توفير الإمكانات اللازمة لنجاح العملية التعليمية.	٢		
٣	٥ %	٩٢ %	%				
٤	٤	٣٥	ك	توفير مصادر دخل مالية من خلال استثمار المدارس لإمكاناتها المتاحة.	٣		١١
٤	١٠ %	٩٠ %	%				
١	١	٣٨	ك	توفير وزارة التربية والتعليم لمخصصات مالية تتناسب مع حجم المدرسة وأعداد الطلاب فيها.	٤		
١	٣ %	٩٧ %	%				
١	٤	٣٥	ك	تقليل عدد مقررات الرياضيات التي يدرسها المعلم المبتدئ قدر الإمكان.	١		١٢
١	١٠ %	٩٠ %	%				

مدرسة، وذلك لما للمعمل من دور كبير في تعليمها وتعلمها (ريحان، ٢٠٠٠م).

- تأمين حقبة للمعلم كمعمل رياضيات متنقل، تشمل على أهم اليدويات اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة (بنسبة ٩٧%).

ويتضح من الجدول رقم (٦) - أيضاً - أنّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا خمس مقترحات علاجية لمشكلة (٦) - قلة توافر المراجع الخاصة بتدريس الرياضيات في المكتبة المدرسية، واحداً منها حصل على إجماع الخبراء (بنسبة ١٠٠%). وهي على الترتيب:

- تزويد موقع الوزارة الإلكتروني بمجموعة من الكتب الرقمية الخاصة بتدريس الرياضيات المدرسية (بنسبة ١٠٠%)، ومما يؤكد أهمية هذا المقترح ما أشار إليه

يتضح من الجدول رقم (٦)، أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود التصور العلاجي المقترح لمشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بالبيئة المادية والمعنوية هي (٩٠%)، مما يشير إلى أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم الرياضيات.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أنّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا مقترحين علاجيين لمشكلة (٥) - عدم توافر معمل خاص بتدريس الرياضيات، وهي على الترتيب:

- قيام إدارة التربية والتعليم بتأمين معمل رياضيات في كل مدرسة وتجهيزه بما يحتاج إليه من تجهيزات (بنسبة ٩٧%)، ويتسق هذا المقترح مع ما دعت إليه كثير من أدبيات المجال من توفير بيئة مناسبة لتعلم الرياضيات بتخصيص غرفة لمعمل الرياضيات في كل

محمد الحربي وخالد المعثم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

لمشكلات معلم الرياضيات المبتدئ على أهمية قيام المشرف التربوي بدور فعال في نقل الخبرات إلى المعلم المبتدئ، وأن من الضروري إعادة النظر في دور المشرف التربوي مع المعلم المبتدئ، وذلك عن طريق عقد لقاءات دورية بينهما لتبصير المعلم المبتدئ بما هو جديد في تعليم الرياضيات.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (٧-  
كثرة عدد الطلاب في الصف)، وهي على الترتيب:

- تخفيض عدد الطلاب في الصف الدراسي بما يتناسب مع إمكانات كل مدرسة حكومية أو مستأجرة (بنسبة ٩٥%)، ويتفق هذا المقترح مع دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م) التي أظهرت أن تخفيض عدد الطلاب في الصف إحدى السبل التي تساعد في الحد من مشكلات المعلم المبتدئ. كما تشير دراسة سلامة (١٩٩٥م) إلى أن تخفيض عدد الطلاب في الصف أحد المقترحات العلاجية لمشكلات المعلم بشكل عام.

- توفير تقنيات حديثة تساعد المعلم المبتدئ للتعامل مع الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية (بنسبة ٩٢%).

- تدريب معلم الرياضيات المبتدئ على أساليب التعامل مع الفصول ذات الكثافة الطلابية العالية (بنسبة ٩٠%)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

ويشير الجدول رقم (٦) إلى أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (٨- قلة

السواعي (٢٠٠٤م) من أن الاستفادة من الإنترنت كمصدر من مصادر المعلومة، إحدى السبل التي يمكن أن يستخدمها معلم الرياضيات في التنمية المهنية.

- توفير وزارة التربية والتعليم مراجع خاصة وحديثة بتدريس الرياضيات في المكتبات المدرسية (بنسبة ٩٧%)، ومما يدعم هذا المقترح ما أشار إليه بوسامنتير وستبلمان (Posamentier & stepelman, 2002/2004) من أن مراكز مصادر التعلم في المدرسة تعد من الوسائل التي يستخدمها معلم الرياضيات في تنمية نفسه مهنيًا، وأن من واجباته أن يكون على وعي تام بما تحتويه المكتبة المدرسية من كتب ومصادر للتعلم.

- تزويد موقع المدرسة الإلكتروني بمجموعة من الكتب الرقمية التي تسد احتياجات معلمي الرياضيات في المدرسة (بنسبة ٩٥%)، وقد سبق التنويه على أهمية الإنترنت كمصدر من مصادر التنمية المهنية لمعلم الرياضيات.

- تشجيع معلمي الرياضيات على اقتناء وقراءة كتب ومجلات تعليم الرياضيات (بنسبة ٩٢%)، ومما يدعم أهمية هذا المقترح أيضاً ما أشار إليه السواعي (٢٠٠٤م) من أن قراءة الكتب والمجلات العلمية المتخصصة في التربية بشكل عام، والرياضيات بشكل خاص؛ إحدى السبل التي يمكن أن تستخدم في تنمية معلم الرياضيات مهنيًا.

- تزويد المشرفين التربويين للمعلمين بالكتب المهمة في مجال تدريس الرياضيات وتشجيعهم على اقتنائها (بنسبة ٩٠%)، ويعد هذا المقترح من الأساليب غير المباشرة في معالجة المشكلة، فالمشرف التربوي يتمتع بخبرات واسعة، وهو بمثابة ناقل للخبرات. وقد أكدت دراسة شحاته (٢٠٠١م) في مقترحاتها العلاجية

المتاحة لتدريس الرياضيات في مركز مصادر التعلم)، واحدًا منها حصل على إجماع الخبراء (نسبة ١٠٠٪). وهي على الترتيب:

• تدريب المعلم المبتدئ على كيفية استثمار الإمكانيات المتاحة لتدريس الرياضيات بمراكز مصادر التعلم (بنسبة ١٠٠٪)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكّدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

• تزويد وزارة التربية والتعليم لغرف مصادر التعلم بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات (بنسبة ٩٥٪).

• قيام أمناء مصادر التعلم بتزويد غرف مصادر التعلم بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات (بنسبة ٩٥٪).

• قيام مشرفي الرياضيات التربويين ومشرفي تقنيات التعليم بتفقد غرف مصادر التعلم وتزويدها بما يخدم تدريس مناهج الرياضيات (بنسبة ٩٠٪).

كما يشير الجدول رقم (٦) إلى أنّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا أربعة مقترحات علاجية لمشكلة (١١- قلة الإمكانيات المادية المتاحة للمدرسة)، وهي على الترتيب:

• توفير وزارة التربية والتعليم لمخصصات مالية تتناسب مع حجم المدرسة وأعداد الطلاب فيها (بنسبة ٩٧٪).

• توفير وزارة التربية والتعليم للإمكانيات المادية المناسبة للمدارس (بنسبة ٩٥٪)، ويتفق هذا المقترح مع دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م) التي أكّدت أنّ أحد أهم سبل الحد من مشكلات المعلم المبتدئ يكمن في توفير الإمكانيات المادية من قبل وزارة التربية والتعليم.

• تشجيع القطاع الخاص على دعم المدارس في توفير الإمكانيات اللازمة لنجاح العملية التعليمية (بنسبة ٩٢٪)، ويشير بوسامنتير وستيلمان (Posamentier

توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات في المدرسة)، وهي على الترتيب:

• تدريب معلم الرياضيات المبتدئ على كيفية الاستفادة من خامات البيئة كوسائل بديلة لتدريس الرياضيات (بنسبة ٩٥٪)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكّدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

• توفير برمجيات إلكترونية كبديل مناسب للوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات (بنسبة ٩٢٪).

• العمل على تزويد المدارس بالوسائل اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات (بنسبة ٩٠٪)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من سلامة (١٩٩٥م) وسليمان وحسن (١٩٩٠م) والصباغ ومحمد (١٩٩٠م) وشحاته (٢٠٠١م)، والتي أظهرت جميعها أنّ توفير الأدوات والأجهزة والوسائل، وتوظيفها في التدريس، والتأكيد على استخدامها؛ مما يساعد في علاج مشكلات المعلم عمومًا، والمبتدئ على وجه الخصوص.

ويبين الجدول رقم (٦) - أيضاً - أنّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (٩- ضعف الصيانة اللازمة للأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات)، وهي على الترتيب:

• توفير وزارة التربية والتعليم لخدمات جيدة لصيانة الأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات (بنسبة ٩٥٪).

• توفير مخصصات مالية للمدارس للقيام بالصيانة العاجلة (بنسبة ٩٥٪).

• التحديث المستمر للأجهزة والوسائل الخاصة بتدريس الرياضيات (بنسبة ٩٢٪).

ويوضح الجدول رقم (٦) أنّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا أربعة مقترحات علاجية لمشكلة (١٠- ضعف الإمكانيات

محمد الحربي وخالد المعتم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

في قطاع غزة يسهم بشكل جيد في حل مشكلة تكليف معلم الرياضيات المبتدئ بأكثر من مقرر دراسي، ولعلّ السبب في قلة عدد المقترحات العلاجية لهذه المشكلة التي وافق عليها الخبراء؛ يعود لكونها تتطلب قراراً إدارياً من صاحب الصلاحية بتخفيض نصاب معلم الرياضيات عموماً، والمبتدئ منهم على وجه الخصوص.

س ٣: ما التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية المتعلقة بالطلبة وأولياء أمورهم كما يراه خبراء تعليم الرياضيات؟

(stepelman, 2002/2004) إلى وجود عدد من النقابات والمؤسسات التجارية التي تدعم المبادرات في ميدان تربويات الرياضيات.

- توفير مصادر دخل مالية من خلال استثمار المدارس لإمكاناتها المتاحة (بنسبة ٩٠%).
- أخيراً، يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أنّ خبراء تعليم الرياضيات يقترحون مقترحاً علاجياً واحداً لمشكلة (١٢- زيادة العبء التدريسي للمعلم المبتدئ)، وهي:
- تقليل عدد مقررات الرياضيات التي يدرسها المعلم المبتدئ قدر الإمكان (بنسبة ٩٠%)، وقد أشارت دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) إلى أنّ المشرف التربوي

#### جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الخبراء حول التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بالطلبة وأولياء أمورهم مرتبة تنازلياً حسب نسبتها المئوية

الرتبة	درجة الموافقة		التكرار النسبة	التصور العلاجي المقترح	م	المشكلات المتعلقة بمحول الطلبة وأولياء أمورهم	م
	غير موافق	موافق					
٣	٤	٣٥	ك	قيام إدارة المدرسة بإعداد برامج توعوية وتثقيفية موجهة لأولياء الأمور توضح أهمية متابعتهم لأبنائهم.	١	قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسياً	١٣
	١٠%	٩٠%	%				
٢	٣	٣٦	ك	زيادة فاعلية مجالس الآباء والمعلمين من خلال منحها صلاحيات أكبر، وقيامها بتقديم توصيات ومتابعة تنفيذها.	٢		
	٨%	٩٢%	%				
١	٢	٣٧	ك	زيادة قنوات التواصل مع أولياء الأمور، لتشمل وسائل الاتصال التقنية الحديثة (تفعيل موقع المدرسة، رسائل الجوال، ...).	٣		
	٥%	٩٥%	%				
٤	٣	٣٦	ك	مساعدة المشرف التربوي ومدير المدرسة والمرشد الطلابي المعلم المبتدئ على التعامل مع خلفيات الطلاب الاجتماعية.	١	ضعف معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات الطلاب الاجتماعية	١٤
	٨%	٩٢%	%				
٢	٢	٣٧	ك	تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ كيفية التعامل مع الخلفيات الاجتماعية المختلفة للطلاب.	٢		
	٥%	٩٥%	%				
١	١	٣٨	ك	تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول كيفية التعامل مع الخلفيات الاجتماعية المتنوعة للطلاب.	٣		
	٣%	٩٧%	%				
٢ مكرر	٢	٣٧	ك	تزويد المعلم المبتدئ بقرارات موجهة حول كيفية التعامل مع الخلفيات الاجتماعية المتنوعة للطلاب.	٤		
	٥%	٩٥%	%				



المقترحات العلاجية التي تحُدُّ من مشكلات المعلم المبتدئ.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) - أيضاً - أنَّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا أربعة مقترحات علاجية لمشكلة (١٤) - ضعف معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات الطلاب الاجتماعية، وهي على الترتيب:

● تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة لموضوعات تتناول كيفية التعامل مع الخلفيات الاجتماعية المتنوعة للطلاب (بنسبة ٩٧٪).

● تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ كيفية التعامل مع الخلفيات الاجتماعية المختلفة للطلاب (بنسبة ٩٥٪)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكَّدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

● تزويد المعلم المبتدئ بقراءات موجهة حول كيفية التعامل مع الخلفيات الاجتماعية المتنوعة للطلاب (بنسبة ٩٥٪).

● مساعدة المشرف التربوي ومدير المدرسة والمرشد الطلابي المعلم المبتدئ على التعامل مع خلفيات الطلاب الاجتماعية (بنسبة ٩٢٪)، وقد أشارت دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) إلى أنَّ المشرف التربوي في قطاع غزة يسهم بشكل جيد في تقديم الدعم لمعلم الرياضيات المبتدئ في حل مشكلة عدم معرفة المعلم المبتدئ بخلفيات الطلاب الاجتماعية.

س ٤: ما التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين في المملكة العربية السعودية المتعلقة بشخصية المعلم كما يراه خبراء تعليم الرياضيات؟

يتضح من الجدول رقم (٧)، أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود التصور العلاجي المقترح لمشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بالطلبة وأولياء أمورهم هي (٩٠٪)، مما يدل على أنَّها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم الرياضيات.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنَّ خبراء تعليم الرياضيات قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (١٣) - قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسياً، وهي على الترتيب:

● زيادة قنوات التواصل مع أولياء الأمور، لتشمل وسائل الاتصال التقنية الحديثة (تفعيل موقع المدرسة، رسائل الجوال، ...) (بنسبة ٩٥٪)، ويتفق هذا المقترح مع ما قدمته دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م) من أنَّ إقامة أدوات لربط المدرسة بالمجتمع المحلي إحدى سبل الحد من مشكلات المعلم المبتدئ.

● زيادة فاعلية مجالس الآباء والمعلمين من خلال منحها صلاحيات أكبر، وقيامها بتقديم توصيات ومتابعة تنفيذها (بنسبة ٩٢٪)، ويتفق هذا المقترح مع ما أظهرته دراسة سلامة (١٩٩٥م) من أنَّ زيادة فاعلية مجالس الآباء والمعلمين إحدى المقترحات العلاجية لمشكلات المعلم بشكل عام. كما أكَّدت دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م) على ضرورة عقد مجالس الآباء بصورة فعَّالة، وإشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية كإحدى المقترحات العلاجية التي تحُدُّ من مشكلات المعلم المبتدئ. في حين أشارت دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) إلى ضعف إسهام الإشراف التربوي في تفعيل دور مجالس الآباء.

● قيام إدارة المدرسة بإعداد برامج توعوية وتثقيفية موجهة لأولياء الأمور توضح أهمية متابعتهم لأبنائهم (بنسبة ٩٠٪)، وقد أشارت دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م) إلى أنَّ إصدار نشرات لتوعية الأهالي بما يخص أبنائهم يعدُّ أحد

محمد الحربي وخالد المعتم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات عينة الخبراء حول التصور المقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بشخصية المعلم مرتبة تنازلياً حسب نسبتها المئوية

الرتبة	درجة الموافقة		التكرار النسبة	التصور العلاجي المقترح	م	المشكلات المتعلقة بمحمور شخصية المعلم	م
	موافق	غير موافق					
١	٣٩	٠	ك	تضمن البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ شرح وافي للوائح والأنظمة ذات العلاقة.	١	قلة معرفة المعلم المبتدئ بالوائح والأنظمة	١٥
	% ١٠٠	% ٠	%				
١ مكرر	٣٩	٠	ك	جمع جميع الأنظمة واللوائح والأدلة التي يحتاجها المعلم في قرص مضغوط (CD) وتزويد المعلم المبتدئ بها في بداية العام الدراسي.	٢		
	% ١٠٠	% ٠	%				
٣	٣٧	٢	ك	قيام المشرف التربوي ومدير المدرسة بتقديم محبة موجزة للمعلم المبتدئ عن أهم اللوائح والأنظمة ذات العلاقة بعمله.	٣		
	% ٩٥	% ٥	%				
٢	٣٥	٤	ك	تعيين وزارة التربية والتعليم لمعلم الرياضيات المبتدئ على الدرجة الوظيفية التي يستحقها. وفي حالة عدم تعيينه على المستوى المستحق يحصل على مستحقاته بأثر رجعي.	١	تعيين المعلم المبتدئ على درجة وظيفية أقل مما يستحقها نظاماً	١٦
	% ٩٠	% ١٠	%				
١	٣٧	٢	ك	وضع الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المبتدئ المتميز.	٢		
	% ٩٥	% ٥	%				
٢ مكرر	٣٥	٤	ك	تأسيس جمعية للمعلمين تعنى بقضاياهم.	٣		
	% ٩٠	% ١٠	%				
٢	٣٧	٢	ك	تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلم المبتدئ الذي يُعيّن بعيداً عن مقر سكنه.	١	بُعد مكان المدرسة عن منزل المعلم المبتدئ	١٧
	% ٩٥	% ٥	%				
١	٣٨	١	ك	إنشاء أندية للمعلمين تقدم برامج للمعلم خارج وقت الدوام الرسمي.	٢		
	% ٩٧	% ٣	%				
١	٣٨	١	ك	تبنى وزارة التربية والتعليم لبرامج تهدف للمشاركة الفاعلة من قبل المعلم المبتدئ في الأنشطة المدرسية المختلفة.	١	ملل المعلم المبتدئ من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي	١٨
	% ٩٧	% ٣	%				
٣	٣٧	٢	ك	انتقاء ذوي الرغبة العالية من المتقدمين لمهنة التدريس.	٢		
	% ٩٥	% ٥	%				
٥	٣٦	٣	ك	إشعار المعلم بدوره الفاعل بالمدرسة من خلال إعطائه صلاحيات أكبر.	٣		
	% ٩٢	% ٨	%				
٣ مكرر	٣٧	٢	ك	إيجاد علاقات إيجابية بين المعلم المبتدئ وإدارة المدرسة وزملائه وطلابه وأولياء أمورهم.	٤		
	% ٩٥	% ٥	%				
١ مكرر	٣٨	١	ك	توفير مناخ تعليمي جيد للمعلم المبتدئ أثناء وقت الدوام الرسمي.	٥		
	% ٩٧	% ٣	%				
٧	٣٥	٤	ك	إشراك المعلم المبتدئ في وضع الخطة السنوية للمدرسة.	٦		

	% ١٠	% ٩٠	%			
٥ مكرر	٣	٣٦	ك	تجهيز غرف خاصة بالمعلمين مجهزة بالحاسب الآلي وخدمة الإنترنت ليستفيد المعلم من وقت فراغه أثناء اليوم الدراسي.	٧	
	% ٨	% ٩٢	%			

● وضع الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المبتدئ المتميز (بنسبة ٩٥%)، ويتفق هذا المقترح مع ما أكدته دراسة سلامة (١٩٩٥م) من أن زيادة الحوافز المادية والمعنوية والرواتب للمعلمين إحدى أبرز المقترحات التي تساعد على التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم بشكل عام.

● تعيين وزارة التربية والتعليم لمعلم الرياضيات المبتدئ على الدرجة الوظيفية التي يستحقها. وفي حالة عدم تعيينه على المستوى المستحق يحصل على مستحقاته بأثر رجعي (بنسبة ٩٠%).

● تأسيس جمعية للمعلمين تعنى بقضاياهم (بنسبة ٩٠%)، ومما يدعّم هذا المقترح ما أشار إليه بوسامنتير وستبلمان (Posamentier & stepelman, 2002/2004) من أن المنظمات المهنية ونقابات المعلمين إحدى الجهات التي تقدم أنواعاً من الدعم لمعلم الرياضيات.

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا مقترحين علاجيين لمشكلة (١٧) - يُعد مكان المدرسة عن منزل المعلم المبتدئ، وهي على الترتيب:

● إنشاء أندية للمعلمين تقدم برامج للمعلم خارج وقت الدوام الرسمي (بنسبة ٩٧%).

● تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلم المبتدئ الذي يعين بعيداً عن مقر سكنه (بنسبة ٩٥%).

ويشير الجدول رقم (٨) إلى أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا سبعة مقترحات علاجية لمشكلة (١٨) - ملل المعلم المبتدئ من رتابة وروتينية العمل التدريسي اليومي، وهي على الترتيب:

يتضح من الجدول رقم (٨)، أن أقل نسبة مئوية حصلت عليها بنود التصور العلاجي المقترح لمشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين المتعلقة بشخصية المعلم هي (٩٠%)، مما يشير إلى أنها تمثل مقترحات علاجية مناسبة كما يراها خبراء تعليم الرياضيات.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (١٥) - قلة معرفة المعلم المبتدئ باللوائح والأنظمة، اثنان منها حصلوا على إجماع الخبراء (بنسبة ١٠٠%). وهي:

● تضمين البرنامج التأهيلي للمعلم المبتدئ شرحاً وافياً للوائح والأنظمة ذات العلاقة (بنسبة ١٠٠%)، وقد سبقت الإشارة - في المقترحات العلاجية للمشكلة الأولى - إلى الدراسات التي أكدت على استخدام الدورات التدريبية في علاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ.

● جمع جميع الأنظمة واللوائح والأدلة التي يحتاجها المعلم في قرص مضغوط (CD) وتزويد المعلم المبتدئ بها في بداية العام الدراسي (بنسبة ١٠٠%).

● قيام المشرف التربوي ومدير المدرسة بتقديم لحة موجزة للمعلم المبتدئ عن أهم اللوائح والأنظمة ذات العلاقة بعمله (بنسبة ٩٥%). ويدعم هذا المقترح تأكيد وزارة التربية والتعليم على المشرف التربوي بتعريف المعلم المبتدئ على بعض الأنظمة الخاصة بالمادة التي يدرسها (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩هـ).

ويتضح من الجدول رقم (٨) - أيضاً - أن خبراء تعليم الرياضيات قدموا ثلاثة مقترحات علاجية لمشكلة (١٦) - تعيين المعلم المبتدئ على درجة وظيفية أقل مما يستحقها نظاماً، وهي على الترتيب:

محمد الحربي وخالد المعظم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

قطاع غزة يساهم في حل مشكلة ضعف تعاون مدير المدرسة ومعلمي الرياضيات القدامى مع المعلم المبتدئ. وقد أشار السواعي (٢٠٠٤م) إلى أنَّ علاقة الزمالة بين أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة هي جزء مهم من البيئة المهنية للمعلم.

● إشعار المعلم بدوره الفاعل بالمدرسة من خلال إعطائه صلاحيات أكبر (بنسبة ٩٢%)، ويتفق هذا المقترح مع ما قدمته دراسة سلامة (١٩٩٥م) التي خلصت إلى أنَّ تفويض المعلمين بصلاحيات أكبر، إحدى أبرز المقترحات التي تساعد على التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم بشكل عام.

● تجهيز غرف خاصة بالمعلمين مجهزة بالحاسب الآلي وخدمة الإنترنت، ليستفيد المعلم من وقت فراغه أثناء اليوم الدراسي (بنسبة ٩٢%).

● إشراك المعلم المبتدئ في وضع الخطة السنوية للمدرسة (بنسبة ٩٠%)، وقد أشارت دراسة سلامة (١٩٩٥م) إلى أنَّ إشراك المعلم في رسم السياسات التربوية وتحديد الأهداف من المقترحات التي تساعد على التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم بشكل عام.

#### التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١- إعادة النظر في برامج إعداد معلم الرياضيات وتطويرها بما يتسق مع متطلبات تدريس المناهج الحديثة، مع تضمين تلك البرامج المقترحات العلاجية التي توصلت إليها هذه الدراسة.

٢- تضمين المقترحات العلاجية التي توصلت إليها هذه الدراسة، برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة.

٣- توفير وزارة التربية والتعليم للإمكانات المادية والمعنوية التي تساهم في قيام المعلم المبتدئ بمهمته على أكمل وجه.

● تبني وزارة التربية والتعليم لبرامج تهدف للمشاركة الفاعلة من قبل المعلم المبتدئ في الأنشطة المدرسية المختلفة (بنسبة ٩٧%)، وقد أشار بوسامنتير وستيلمان (Posamentier & stepelman, 2002/2004) إلى أنَّ هذه الأنشطة وورش العمل - بالإضافة إلى ما تقدمه من تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم - فهي في الوقت نفسه نوعاً من أنواع التطوير المهني، إذ إنَّ الورش المعدة للمعلم المبتدئ تساعد من يشارك فيها على اكتساب خبرات تعمق حساسيتهم باتجاه الاحتياجات التربوية والنفسية، فضلاً عن حاجات طلبتهم للرياضيات.

● توفير مناخ تعليمي جيد للمعلم المبتدئ أثناء وقت الدوام الرسمي (بنسبة ٩٧%)، ويتفق هذا المقترح مع ما قدمته دراسة أبو فودة (٢٠٠٨م) من أنَّ إحدى سبل الحد من مشكلات معلم الصف تتمثل في جعل الجو المدرسي كالأُسرة الواحدة.

● انتقاء ذوي الرغبة العالية من المتقدمين لمهنة التدريس (بنسبة ٩٥%)، ويتفق هذا المقترح مع نتائج دراسة سلامة (١٩٩٥م) التي توصلت إلى أنَّ انتقاء المعلمين لمهنة التدريس عن طريق المقابلات والاختبارات من أبرز المقترحات التي تساعد في التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم بشكل عام.

● إيجاد علاقات إيجابية بين المعلم المبتدئ وإدارة المدرسة وزملائه وطلابه وأولياء أمورهم (بنسبة ٩٥%)، ويتفق هذا المقترح مع ما أكدته دراسة سلامة (١٩٩٥م) التي توصلت إلى أنَّ زيادة التعاون والتفاعل بين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين والإدارة والمشرفين والطلاب؛ من أبرز المقترحات التي تساعد على التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم بشكل عام. وأظهرت دراسة الصباغ ومحمد (١٩٩١م) أنَّ تفعيل التعاون بين المعلمين داخل المدرسة الواحدة يعدُّ أحد الأساليب الفعالة في علاج مشكلاتهم. كما أشارت دراسة عبد القادر (٢٠٠٩م) إلى أنَّ المشرف التربوي في

تطبيق السلاسل الزمنية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج(١٩)، ملحق ع(٧٣).

• الجهني، محمد فالح. (٢٠٠٩م). الدراسات المستقبلية شغف العلم وإشكاليات المنهج. مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، ع(١٧٥)، ص ص ٢٠ - ٩.

• الحري، محمد صنت؛ والمعتم، خالد عبدالله (١٤٣٤هـ). مشكلات معلمي الرياضيات المتدئين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ومشرفيهم التربويين. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مج (٢٥)، ع(٢)، ص ص ٢٦٣-٣٠١.

• الحكمي، علي صديق؛ والمسدودي، عبدالله حيسون؛ والمنتشري، حسن بركات؛ والمهداوي، عبدالعزيز محمد؛ والشري، عمر عبدالله؛ والحزمي، ماجد منصور. (٢٠٠٣م). اختيار الكفايات الأساسية للمعلمين. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقدة في مدينة جازان خلال الفترة من ١-٣/١٤٢٤هـ، ص ص ١٧٧-١٩٩.

• حمدان، محمد زياد. (١٤٠٦هـ). تقييم المنهج (معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقيه). عمان: دار التربية الحديثة.

• ربحان، سامح أحمد. (٢٠٠٠م). معمل الرياضيات مدخل طبيعي لتعلم الرياضيات في مراحلها الأولية. القاهرة: مطابع روز اليوسف.

• زاهر، ضياء الدين. (٢٠٠٤م). مقدمة في الدراسات المستقبلية- مفاهيم وأساليب وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

• سلامة، كايد محمد. (١٩٩٥م). الصعوبات التي تواجه المعلم وتحوّل دون فعاليته في التدريس وكيفية التغلب عليها كما يراها المشرفون والمدربون والمعلمون والطلبة. مجلة كلية التربية، الإمارات، س(١٠)، ع(١١)، ص ص ١١-٥٥.

• سليمان، ممدوح محمد؛ وحسن، عبد علي محمد (١٩٩٠م). من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده في جامعة البحرين. دراسات تربوية، مصر، مج(٥)، ج(٢٧)، ص ص ٢٠ - ٥٣.

• السواعي، عثمان نايف. (٢٠٠٤م). معلم الرياضيات الفعّال. دبي: دار القلم.

• شحاتة، كرم لوزير. (٢٠٠١م). دراسة بعض المشكلات التي تواجه المعلمين حديثي التخرج عند تدريسهم للرياضيات بسلطنة عمان. مجلة كلية التربية بأسيوط، مصر، مج(١٧)، ع(٢)، ص ص ٢٤٧-٢٧٨.

• الصباغ، مياز خليل؛ ومحمد، نادية عبدالعظيم. (١٩٩١م). مشكلات المعلمات حديثات التخرج وذوات الخبرة في المرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع(١٢)، ص ص ١٠٩-١٣٦.

• جابر، جابر عبد الحميد؛ والشيخ، سليمان الحضري. (١٩٨٨م). مشكلات المعلمين المتدئين وعلاقتها بتجاهاتهم التربوية. دراسات في علم النفس، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ص ص ٣٠٦-٣٥٨.

٤- توعية المجتمع المحلي، وخاصة الطلبة وأولياء أمورهم بأهمية احترام المعلم المتدئ والتعاون معه لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

٥- تبني اتجاهات إيجابية نحو معلم الرياضيات المتدئ لتعزيز ثقته بنفسه، مما يجعله يشعر بأنه يمارس دوراً قيادياً يشجعه على أداء عمله بكل إتقان.

#### المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مشكلات معلمات الرياضيات المتدئات، وتقديم تصور مقترح لعلاجها.

- دراسة مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مشكلات المعلم المتدئ في تخصصات أخرى، وتقديم تصور مقترح لعلاجها..

- دراسة مماثلة للدراسة الحالية تستخدم مناهج بحث وأدوات مختلفة عما استخدم في هذه الدراسة

#### المراجع العربية:

• أبو عريان، أسماء محمود. (٢٠٠١م). الصعوبات التدريسية التي تواجه معلم الرياضيات في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة وبرنامج مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

• أبو علام، رجاء محمود. (١٤٢٧هـ). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

• أبو فودة، أحمد سعيد. (٢٠٠٨م). مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل الحد منها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

• أبو هاشم، السيد محمد. (١٤٢٥هـ). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

• آل سليمان، أسامة سعد. (١٤٢٣هـ). إسهام المشرف التربوي في حل مشكلات المعلم المتدئ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

• بوسامنتير، أ.؛ وستبلان، ج. (٢٠٠٤م). تعلم الرياضيات للمرحلة الثانوية أساليب ووحدة إثرائية، (ترجمة حسن الرزو). العين: دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٢م، ط٦).

• الجابري، نيف رشيد؛ ويومى، كمال حسني؛ والمحيسن، إبراهيم عبدالله. (٢٠٠٤م). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة المدينة المنورة:

محمد الحربي وخالد المعتم: تصور مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات المبتدئ في المملكة العربية السعودية ....

- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧هـ). دليل مفاهيم الإشراف التربوي. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

#### المراجع الأجنبية :

- Alkathery, Rashed. (1982). Important Characteristics of Student Teaching using Delphi Method. University of Missouri-Columbia, USA, Ph.D.
- Chakalisa, P. A., Motswiri, M.J. and Yandila, C.D. (1999). Problems of beginning teachers Mathematics and Science. University of Botswana.
- Godet, M. (1991). From Anticipation to Action. Paris: UNESCO.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds). Preparing teachers for a changing world. National Academy of Education. San Francisco: Jossey- Bass.
- Hung-His, W. (1999). professional development of mathematics education. Notice of the AMS, 46(5), 535-542. retrieved Aug January 5, 2013.
- Isaac, S. & Michael, W. (1984). Handbook in Research and Evaluation for Education and the Behavioral Sciences. (2nd Ed.), EdITS, San Diego.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. Review of Educational Research, 62(2), 129-169.
- Okoli, C. & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and application. Information and Management, 42, 15-29.
- Kardos, S. M. & Johnson, S. M. (2010). New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity. Journal of Educational Change, 11(1), 23-44.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.). Exploring teachers' thinking. London: Cassell Education Ltd., 104-124

- عبد القادر، خالد فايز. (٢٠٠٩م). دور المشرف التربوي في حل المشكلات التي تواجه معلم الرياضيات المبتدئ في محافظات غزة. مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، ع(٣٣)، ج(٤)، ص ص ٣٠٩-٣٣٥.
- عبيد، ولیم تاوضروس. (٢٠٠٤م). تعليم الرياضيات لجمع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار المسيرة.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (٢٠٠٣م). البحث العلمي: مفهومه أدواته أساليبه (ط.٣). الرياض : دار أسامة للنشر.
- العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.٣). الرياض: مكتبة العبيكان.
- عطاري، عارف توفيق. (١٩٩٦م). مشكلات المدرس المبتدئ كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية- السعودية، مج(٨)، ع(٢)، ص ص ٣٥٣ - ٣٨٣.
- عطاري، عارف توفيق. (١٩٩٢م). المدرس المبتدئ وصدمة الواقع. مجلة التربية، قطر، س(٢١)، ع(١٠٢)، ص ص ٧٤-٧٩.
- غانم، بسام عمر (٢٠٠٩م). مشكلات المعلم المبتدئ كما يراها خريجو كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في عمان المعينون في قطاعات التعليم المختلفة في الأردن بعد عام ٢٠٠٠. إربد للبحوث والدراسات، الأردن، مج (١٣)، ع(١)، ص ص ٢١١-٢٥٧.
- غنيمه، محمد متولي. (٢٠٠٥م). التخطيط التربوي. عمان : دار المسيرة.
- فُلَيْه، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٣م). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. عمان: دار المسيرة.
- القضاة، أحمد حسن؛ ونجم، خميس موسى. (٢٠٠٩م). المعيقات التي يواجهها معلمو الرياضيات المبتدئون في الأردن. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، الجزائر، ع(٣٢)، م(أ)، ص ص ٢٧-٤٧.
- مراد، محمود عبد اللطيف. (٢٠٠٦م). برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، مج(٩)، ص ص ٩٠-١٣٠.
- الملحم، ناصر عبدالعزيز. (٢٠٠٨ م). الاعتماد الأكاديمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية "أنموذج مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- النذير، محمد عبدالله. (١٤٢٥هـ). برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤١٩هـ). دليل المشرف التربوي. الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

**Imagine a proposal to treat the problems of mathematics novice teacher in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of mathematics education experts**

**Mohammed Sanat Al-Harbi**  
Associate Professor of math Education  
Education College - King Saud University

**Khaled Abdullah Al-matham**  
Assistant Professor of math Education  
Education College – Qassim University

**Submitted 10-04-2013 and Accepted on 17-08-2013**

**Abstract:** This study aimed to provide a suggested treatment for the problems of novice teachers of mathematics, and which are concerned with four fields: curriculum, and the environment (physical and moral), and students and their parents, and the character of the teacher . The study followed the style of remote judgment (Delphi), which is one of the most forward-looking and predictive methods used in the studies and future research, and adopted the traditional way of Delphi study (Conventional Delphi) . The sample consisted of (39) experts in mathematics education participated in all three rounds, were selected in the manner intentionality (or so-called selection expertise) of professors teaching mathematics in colleges of education in Saudi universities, and supervisors of mathematics in the ministry and education departments regions and governorates of the Kingdom of Saudi Arabia.. The study in the three rounds on the questionnaire aimed to investigate the responses of mathematics education experts, to bring it to an acceptable degree of agreement about their perception proposed to treat the problems of the novice teacher of mathematics, which were verified sincerity and persistence. The Repetitions and percentages were used to identify therapeutic proposals accepted by the group of experts, and also used Cronbach's alpha coefficients to measure stability. The study provided a recommended solutions for each problem that draws math teacher novice and specified in the fields of study: curriculum, and the environment (physical and moral), and students and their parents, and the character of the teacher. The study also provided a set of recommendations related to the findings, and a set of proposed studies

**Keywords:** Mathematics Curriculum, Physical environment, moral environment, Teacher personality, Stud

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

## نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

سارة بنت عبدالله المنقاش

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٤/٦/٢١هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٤/١١/٩هـ

**مستخلص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في العمل الإداري، ومناقشة أهم النماذج التي وضحت استخدام هذه الأدوات، وبناء نموذج لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لبناء النموذج اعتماداً على تحليل أدبيات الدراسة عن أدوات التخطيط والجودة وحل المشكلات من مصادر متنوعة مثل الكتب، والأبحاث النظرية و الميدانية، ودراسة الحالات، والمقالات، ومواقع الشبكة العنكبوتية، وخبرة الباحثة في التدريب على استخدام هذه الأدوات. وكانت أبرز النتائج كما يأتي:

١. أن الاستخدام المنهجي والمنظم لأدوات التخطيط والجودة يساعد في حل المشكلات الإدارية، وفي تحسين العمل، وفي جودة الخدمات المقدمة.
٢. أن النموذج الجيد لحل المشكلات الإدارية هو الذي يعطي متخذي القرار والمخططين معلومات عن كل مرحلة من مراحل حل المشكلة والأدوات المناسبة لكل مرحلة بطريقة سهلة وفعالة يمكن تطبيقها على جميع المستويات من أعلى الهرم التنظيمي إلى أدناه.
٣. تكون النموذج المقترح من المنطلقات الأساسية التي اعتمدها النموذج، وأهداف النموذج، ومبرراته، ومتطلبات تطبيقه، ومراحل تطبيقه، ومعوقات تطبيقه. واشتملت مراحل التطبيق على ست خطوات كل خطوة توضح تعريف المرحلة، والأدوات المستخدمة، وآلية التطبيق. واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات التي تؤكد أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية والاستعانة بالنموذج المقترح لتسهيل استخدامها بطريقة فعالة.

**الكلمات المفتاحية:** أدوات التخطيط والجودة، حل المشكلات، المؤسسات التربوية، بناء نماذج، إدارة وتخطيط، الجودة، الأدوات



## مقدمة الدراسة:

الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط The Seven Management and Planning Tools وهي (مخطط التقارب، ومخطط العلاقات المتبادلة، ومخطط الشجرة، ومخطط المصفوفة، ومصفوفة ترتيب الأولويات، وخريطة برنامج قرار العملية، ومخطط نشاط الشبكة) وغيرها الكثير (ديران وإيفانز، ٢٠٠٩ : ١٦٨)، (Brassard, 1996:8). فبعض هذه الأدوات تم أخذها من فروع مختلفة من العلوم مثل بحوث العمليات والهندسة الصناعية وتم تكييفها لتسهيل عملية التحسين المستمر للعمليات (Continuous Process Improvement) وحل المشكلات (Problem Solving) وتحقيق التميز في الأداء (Organizational Excellence) ومساعدة المخططين والمنفذين في عملية التخطيط والتنفيذ (عيشوني، ٢٠١٢: ١).

ونتيجة لكثرة هذه الأدوات والتقنيات وتعدد استخداماتها سواء في القطاعين الخدمي أو الصناعي، جعل عملية الاختيار بينها وفهمها وتطبيقها في غاية الصعوبة خاصة في المؤسسات التربوية لأنها تتعامل مع بيانات غير رقمية ويرأسها عادة تربويون غير مختصين في علم الإدارة. لذلك بات من الضروري تزويد القيادات العليا والمتوسطة ومتخذي القرارات والمخططين في المؤسسات التربوية بنموذج يبين أهم وأشهر الأدوات التي تتعامل مع البيانات اللفظية وكيفية تطبيقها في كل مرحلة من مراحل حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية وفق تسلسل منطقي لاستخدام هذه الأدوات.

## مشكلة الدراسة:

لقد نجحت المنظمات اليابانية في جعل موظفيها على مختلف مستوياتهم التنظيمية يطبقون أدوات التخطيط والجودة بشكل يومي في مجال أعمالهم لتحقيق التحسين المستمر وحل المشكلات وإحداث أعلى مستويات الجودة (عيشوني، ٢٠١٢: ٦). في حين يقل استخدام تلك الأدوات بشكل عام في الدول العربية (علي، ٢٠٠١)، (العوفي، ٢٠٠٦) وعلى وجه الخصوص في المملكة العربية السعودية بناء على

عادة ما تواجه المنظمات مشكلات وضغوط عديدة خلال مسيرة عملها. ولا يستثنى من ذلك المؤسسات التربوية. ويقدر ما تكون المشكلة معقدة بقدر ما تتعدد الحلول الممكنة. فتعقد المشكلة وحلها يحتاج إلى منهجية ونظام يسمحان بتجنب قبول حلول سريعة وهو ما يسمى بالمدخل العلمي لحل المشكلات. هذا المدخل يقتضي التعمق بدراسة أسباب المشكلة باستخدام أدوات ومنهجيات لاستنباط الحلول الممكنة وتقييمها.

وعلى الرغم من تعدد طرق وبرامج حل المشكلات إلا أنها جميعاً متشابهة في المفاهيم الأساسية والخطوات، والاختلاف بينها يكمن في ترتيب هذه الخطوات ودرجة التفصيل في كل خطوة. فقد أشار هجمير وآخرون إلى أنه منذ وجود هذه الطرق والبرامج من عام ١٩٨٧ إلى الوقت الحالي لم يكن بينها اختلافات جوهرية، إلا أن حل المشكلات يتطلب عناية كبيرة من رسم مخططات واستخدام أدوات وتقنيات لمساعدة التنظيم في تعريف المشكلة وتحليل البيانات والمعلومات من أجل فهم كل الحقائق والعلاقات المرتبطة بها وبشكل دقيق لاختيار الحل الأمثل، وهذا ما تفتقر إليه الكثير من برامج وطرق حل المشكلات (Hagemeyer et al., 2006). وقد ذكر علي (٢٠٠١: ١٦) أن التعريف الدقيق للمشكلة يسهل حلها ولكنه لا يجعل إيجاد الحل عملية بديهية وهنا لا بد من اللجوء إلى منهجيات وطرق تتوافق وطبيعة المشكلة المعرفة وإجراء التحليلات الدقيقة والمنظمة.

وهناك العديد من الأدوات والتقنيات المتعارف عليها بين المتخصصين والممارسين للجودة والتخطيط مثل حلقات الجودة Quality Circles والقياس بالأداء المقارن Benchmarking وكايزن Kaizen والأدوات الأساسية السبع للجودة The Seven Basic Quality Tools وهي (قوائم الاختبار، والمدرج التكراري، ومخطط باريتو، ومخطط السبب والنتيجة، وخرائط التدفق، ومخطط التبعر، وخرائط المراقبة)، و

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

استعمال هذه الأدوات ضمن خطة متكاملة يزيد من فعاليتها وأثرها في تحسين العمليات ويمكن من عرض البيانات المعقدة بطريقة سهلة وقوية لتقييم أكثر العوامل التي تتسبب في إحداث المشكلات. فبدون توظيف فعال ومزج للأدوات سيكون حل المشكلات عملية معقدة (ديران وإيفانز، ٢٠٠٩: ١٦٢).

وقد ذكر ساندرز (Sandras, 2002) أن كل أداة لها قوتها ولكن تزداد القوة عندما يتم ربط عدة أدوات مع بعضها وفق تسلسل منطقي. كما أشار عالم التخطيط براسارد إلى أن هذه الأدوات كانت تستخدم بمعزل عن بعضها من قبل أخصائيي التخطيط في الماضي إلا أنه من الممكن أن يبدع المخططون في الجمع بين الأدوات بطريقة منطقية وفق تسلسل منطقي لمساعدة المخططين في عمليات التخطيط وحل المشكلات (Brassard, 1996:7). وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة في محاولة بناء نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة لحل المشكلات الإدارية من الممكن أن يكون خارطة طريق للقيادات العليا والمتوسطة ومتخذي القرار يساعدهم في التعرف على الأداة الصحيحة واستخدامها بكفاءة وفعالية في كل خطوة من خطوات حل المشكلة.

ولما كانت المؤسسات التربوية تتعامل مع بيانات ومعلومات وقضايا غير رقمية لحل المشكلات التربوية في ظل شح المعلومات والتطبيقات عن الأدوات التي تتعامل مع بيانات شفوية أو لفظية وخاصة في قطاع الخدمات مقارنة مع قطاع الصناعة والإنتاج (Shahin et al, 2010)، ظهرت الحاجة أكثر لوجود نموذج يوضح استخدام أدوات التخطيط والجودة يتعامل مع هذا النوع من البيانات يمكن تطبيقه في المؤسسات التربوية والقطاعات الخدمية الماثلة.

ومما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في الحاجة إلى بناء نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية.

الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عدد من أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين في بعض الجامعات السعودية حول استخدامهم ومعرفتهم بأدوات التخطيط والجودة. فقد صممت الباحثة استبانة تشمل مدى معرفتهم واستخدامهم للسبع الأدوات التي وردت في الدراسة. وقد كان عدد أفراد العينة ١٥٠ فرداً من جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة طيبة. وتبين أن درجة معرفتهم بالأدوات كانت متوسطة، وأن درجة استخدامهم لها كانت ضعيفة. كما إن الأدبيات العربية حول استخدام أدوات التخطيط والجودة في عملية التخطيط وحل المشكلات سواء في القطاع الخدمي أو الإنتاجي قليلة جداً. وكانت أكثر الأدوات استخداماً هي أداة العصف الذهني في حين يندر تطبيق عدة أدوات بشكل متسلسل.

وتشير أدبيات الدراسة إلى أن من أسباب عدم استخدام الأدوات وتطبيقها في عملية التخطيط أو التحسين المستمر أو حل المشكلات يرجع عادة إلى جهل الكثير عن هذه الأدوات وطريقة استخدامها، وعدم القدرة على تحديد الأداة المناسبة في الوقت المناسب، وعدم وجود برامج تدريبية عليها وإن وجدت تكاد تخلو من التطبيقات العملية، وكذلك افتقار المراجع التي تحدثت عنها إلى توضيح لتسلسل استخداماتها، فقد ركزت على شرح كل أداة على حدة ولم تتناول تسلسل استخدام عدة أدوات (Hagemeyer et al., 2006)، (Shahin et al, 2010)، (Sandras, 2002).

وقد قام شاهن وآخرون بمراجعة الأدبيات الأجنبية المتعلقة باستخدام أدوات التخطيط والجودة ولاحظوا أن هناك نقصاً في الدراسات التي تبحث في إيجاد إطار متكامل لاستخدام هذه الأدوات. فقد ناقشت تلك الأدبيات أهمية الأدوات وكيفية استخدامها ولكن لم توضح بشكل كافٍ ترتيب استخدامها ومنطقيته حتى يسهل تطبيقها وتنفيذها بشكل مناسب (Shahin et al, 2010). وأيده في ذلك هجمير وآخرون (Hagemeyer et al., 2006) الذين أشاروا إلى أن

## أهداف الدراسة:

١. ما أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في العمل الإداري؟

٢. ما أبرز النماذج التي وضحت استخدام أدوات التخطيط والجودة؟

٣. ما النموذج المقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية؟  
**مصطلحات الدراسة:**

يعرض الجزء التالي أهم المصطلحات الواردة في الدراسة على النحو الآتي:

**حل المشكلات:** هي منهجية منظمة لفحص الأداء لتصحيح الانحرافات وتحسين العمليات للحصول على مستويات أداء عالية (Brassard et al., 2011).

وعرفها هجمير وآخرون بأنها عملية منظمة للوصول لحل أو حلول لمشكلة أو صعوبة ما (Hagemeyer et al., 2006).

**أدوات التخطيط والجودة:** فرق ويليامز (٢٠٠٣: ٢٦، ٦٩) بين تعريف الأدوات والتقنيات والتدريب وهي العناصر الثلاثة الأساسية لإدارة الجودة الشاملة. فقد عرّف الأدوات بأنها الوسائل التي تحدد وتحسن الجودة، أما التقنيات فهي سبل استخدام الأدوات، والتدريب هو عملية التعليم التي تحسن قدرة الموظف على فهم واستخدام هذه الأدوات والتقنيات. وعرّف أدوات التخطيط والجودة بأنها أشكال ورسومات وتخطيطات بيانية لجمع وعرض وتحليل البيانات.

وعرّف ديل ومكواتر الأدوات بأنها منهجيات تطبيقية أو مهارات أو طرق أو آليات من الممكن تطبيقها على مهمات معينة لتساعد في تحديد جذور المشكلة وتعريفها ومن ثم حلها (Dale & McQuater, 1998).

ويقصد بأدوات التخطيط والجودة في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الوسائل المستخدمة في حل المشكلات الإدارية متمثلة في السبع الأدوات الآتية: العصف الذهني (Brainstorming)، ومخطط التقارب (Affinity Diagram)،

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في العمل الإداري.

٢. عرض ومناقشة أبرز النماذج التي وضحت استخدام أدوات التخطيط والجودة.

٣. تقديم نموذجًا مقترحًا لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية.

## أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى النواحي الآتية:

— إثراء المراجع العربية بمعلومات عن أدوات التخطيط والجودة وأهميتها نظرًا لشح المراجع العربية التي تناولتها.

— تقدم الدراسة نموذجًا مقترحًا لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية من المؤمل أن يساعد متخذي القرار والمخططين في الاستخدام الصحيح للأدوات وتوظيفها بكفاءة وفاعلية عند حل المشكلات.

— لعل هذه الدراسة تشجع المخططين والإداريين في المؤسسات التربوية على استخدامها في العمل الإداري أسوة بالمنظمات الأجنبية وخاصة اليابانية.

— إن استخدام عدد من الأدوات وتحديد تسلسلها المنطقي بحيث تكون مخرجات إحدى الأدوات مدخلات لأداة أخرى في كل خطوة من خطوات حل المشكلة، يسهل على متخذي القرار والمخططين فهمها وتطبيقها والاستفادة منها.

— يساعد النموذج في فهم آليات تحديد وتصنيف المشكلات وأسبابها الجذرية واستراتيجيات حلها إذ يعرض كل مرحلة من مراحل حل المشكلة مع الأداة المستخدمة، ومبررات استخدامها، وآلية الاستخدام، وشكل الأداة.

## أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

لشكلها الذي يشبه عظم السمكة، ومخطط إيشيكاوا نسبة إلى العالم الياباني الذي طورها (Brassard, 1996:275)، (القزاز وآخرون، ٢٠٠٩: 73).

**أداة مخطط العلاقات المتبادلة (Interrelationship Diagram)**

وهي أداة تبين العلاقات المنطقية بين العوامل أو الأسباب أو القضايا بطريقة منظمة بحيث تتحدد العلاقة بأكثر من اتجاه بدلاً من العلاقة الخطية، فتصبح العلاقة بين العوامل كشبكة من الخطوط بدلاً من خط واحد لتحديد العامل الذي له الدور الأكبر في حدوث المشكلة، وتستخدم عندما تكون المشكلة معقدة وعلاقة القضايا المتعلقة بها غير واضحة وغير محددة (Brassard, 1996:41)، (Duffy et al., 2012) وتسمى أيضاً بمخطط العلاقات ومخطط العلاقات المتداخلة (الجزعي، ٢٠٠٥: ١٠٨)، (عيشوني، ٢٠١٢: ٢٥).

**أداة مخطط الشجرة (Tree Diagram)**

هي أداة توضح بطريقة منظمة ومفصلة الطرق والمهام أو الحلول للقضية الأساسية التي يجب أن تنجز أو تنفذ، إذ تجزأ الهدف الأساسي إلى مستويات مفصلة من الإجراءات التي يجب تنفيذها لتحقيق الهدف العام ويستخدم فيها المنطق الخطي للعلاقات (Brassard, 1996:73)، (Duffy et al., 2012).

**أداة مصفوفة ترتيب الأولويات (Prioritization Matrix)**

وهي أداة ترتب الأولويات وتقسّم الحلول والبدائل المطروحة حسب أهميتها بقياسها مع معايير محددة مسبقاً خاصة إذا كانت الموارد المتاحة محدودة. وأيضاً تستخدم عندما تكون جميع الحلول على درجة عالية من الأهمية ولكن يصعب تحديد ما يتم تنفيذه أولاً، فهي تقارن الحلول ببعضها وتحدد تأثير تنفيذ كل حل على الحلول الأخرى، وتحدد درجة قوة التأثير، وتستخدم الرموز والأرقام والأسهم لترتيب الحلول (Brassard, 1996:102)، (عيشوني، ٢٠١٢: ٤١)، (Brassard, 1994:105).

ومخطط العلاقات المتبادلة (Intrrelationship Diagram)، ومخطط الشجرة (Tree Diagram)، ومخطط السبب والنتيجة (Cause and Effect Diagram)، ومصفوفة ترتيب الأولويات (Prioritization Matrix)، ومخطط المصفوفة (Matrix Diagram). وفيما يأتي تعريف كل أداة على حدة:

**أداة العصف الذهني (Brainstorming):**

هي أسلوب عملي يستخدم لمساعدة الفريق في توليد وإنتاج أكبر قدر من الأفكار لحل مشكلة قائمة أو تطوير منتج أو خدمة محددة بدون نقد أو تقويم للأفكار خلال مدة زمنية محددة بحيث يتاح للمجموعة جو من الحرية يسمح بتوليد كل الآراء والأفكار بنشاط وسرعة تشبه العاصفة (عيشوني، ٢٠١٢: ٥٩)، (علي، ٢٠٠١: ٢٩). وتسمى أيضاً بالتفاكر والقصف الذهني واستمطار الأفكار وغيرها.

**أداة مخطط التقارب (Affinity Diagram):**

هي أداة تستخدم لتصنيف المعلومات أو البيانات الشفهية ضمن مجموعات أو فئات حتى يسهل فهم واستيعاب المشكلة بشكل أعمق وترتبط هذه المجموعات بعلاقات طبيعية فيما بينها. فهي أداة لتنظيم المعلومات وعرضها بشكل يسمح باستخدامها على أفضل وجه وتستخدم عندما تكون المشكلة معقدة ولها أبعاد مختلفة (Brassard, 1996:4,17). ويسميتها البعض مخطط الصلة أو مخطط العلاقة أو مخطط الألفة نظراً لاختلاف الترجمة أو مخطط (KJ) نسبة للعالم الياباني الذي طورها (القزاز وآخرون، ٢٠٠٩: ٨٣)، (الجزعي، ٢٠٠٥: ١٠٣).

**أداة مخطط السبب والنتيجة (Cause and Effect Diagram)**

وهي أداة تستخدم لاستكشاف جميع الأسباب الممكنة لحدوث المشكلة عن طريق تفنيد تلك الأسباب وتصنيفها وتوضيح العلاقة بين الأثر أو النتيجة (Effect) وجميع الأسباب الممكنة (Causes) لحل مشكلة معينة. وتسمى أيضاً بمخطط السبب والأثر، ومخطط عظم السمكة نتيجة

### أداة مخطط المصفوفة (Matrix Diagram):

وهي أداة تستخدم لتحديد العلاقات بين أزواج من العوامل أو المهام أو الإجراءات وقوة هذه العلاقات. كما تسهم هذه الأداة في توزيع المسؤوليات والمهام على المسؤولين وذلك حسب أولويتها في حل المشكلات، فهي توضح مسؤولية التنفيذ عن كل جزء من أجزاء تنفيذ الخطة ودرجة المسؤولية. وقد أطلق عليها البعض مصفوفة المسؤولية (Responsibility Matrix) إذ تنظم البنود بطريقة قابلة للمقارنة في عمود وصف وتوضح العلاقات بينهم باستخدام الرموز أو القيم العددية (Brassard, 1996:135)، (عيشوني، ٢٠١٢: ٣٧)، (Duffy et al., 2012).

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

#### الإطار النظري:

هناك العديد من الأدوات والتقنيات تستخدم في علم الإدارة بشكل عام وفي العلوم الأخرى. اختلفت مسمياتها من مرجع إلى آخر سواء في المراجع الأجنبية أو المراجع العربية على الرغم من أنها تصف الأدوات ذاتها. وقد يكون ذلك بسبب اختلاف تخصص مؤلفيها وخلفياتهم العلمية والعملية. وقد يكون السبب كما أشار هاجمير وآخرون أن اختلاف مسميات هذه الأدوات واستراتيجيات تطبيقها هو نتيجة لاختلاف تعريف الجودة وتطبيقاتها (Hagemeyer et al., 2006). فقد أطلق عليها البعض أدوات أو تقنيات أو أساليب إدارة الجودة الشاملة، أو أدوات سيجما ٦، أو أدوات أو تقنيات صنع القرار، أو أدوات جودة حل المشكلات، أو أدوات التخطيط، أو أدوات الإدارة والتخطيط (باندي وهولب، ٢٠٠٥: ٩٤)، (Brassard, 1996: 3)، (القرزاز وآخرون، ٢٠٠٩: 73)، (عيشوني، ٢٠١٢: ١)، (ويليامز، ٢٠٠٥: ٧٧)، (Hagemeyer et al, 2006) (النعيمي وصويص، ٢٠٠٨: ١١٥)، (الخصعي، ٢٠٠٥: ٨٩).

وقد اختلفت أيضاً تصنيفات تلك الأدوات فهناك من صنفها حسب انتمائها لمجموعات معينة، أو حسب

استخداماتها، أو حسب نوعية البيانات التي تتعامل معها.

وفيما يأتي شرح مبسط لذلك:

- حسب مجموعاتها:
  - الأدوات السبع الأساسية للجودة (وتسمى أيضاً الأدوات القديمة) وتشمل: قوائم الاختبار، والمدرج التكراري، ومخطط باريتو، ومخطط السبب والنتيجة، وخرائط التدفق، ومخطط التبعر، وخرائط المراقبة.
  - الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط وتشمل: مخطط التقارب، ومخطط العلاقات المتبادلة، ومخطط الشجرة، ومخطط المصفوفة، ومصفوفة ترتيب الأولويات، خريطة برنامج قرار العملية، ومخطط نشاط الشبكة.
  - أدوات وتقنيات الجودة الأخرى وتشمل مجموعة كبيرة من الأدوات منها العصف الذهني، وتحليل مجال القوى، وتحليل مقدرة العمليات، وتقنية المجموعة الاسمية وغيرها.
- حسب طبيعة استعمالها:
  - أدوات قياس وتحليل مستويات التحسين في العمليات ومنها قوائم الاختبار، والمدرج التكراري، ومخطط باريتو.
  - أدوات فهم وتحليل العمليات مثل مخطط تدفق العمليات وتحليل الأسباب الجذرية وغيرها.
  - أدوات توليد الأفكار وترتيبها مثل العصف الذهني، ومخطط التقارب، مخطط السبب والنتيجة، ومخطط الشجرة، ومخطط المصفوفة، ومصفوفة ترتيب الأولويات، ومخطط تحليل مجال القوى.
- حسب نوعية البيانات:
  - أدوات كمية تحتاج إلى بيانات رقمية (تسمى أيضاً تقنيات مباشرة لأنها توصل للقرار مباشرة) وهي خرائط التتابع وجميع الأدوات السبع الأساسية.
  - أدوات كيفية تحتاج إلى بيانات شفهية (تسمى أيضاً تقنيات غير مباشرة لأنها توصل للقرار بطريقة غير مباشرة) مثل العصف الذهني، ورسوم التدفق، ومخطط السبب والنتيجة، وجميع الأدوات السبع الجديدة للإدارة

سارة بنت عبدالله النقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

كالأفكار التطويرية والمقترحات التحسينية والقضايا غير العددية (Sandras, 2002). وبذلك تستخدم هذه الأدوات أكثر في المجالات الخدمية مثل التعليم مقارنة بالأدوات الأساسية والتي تستخدم غالباً في المجالات الإنتاجية والتي تتوفر فيها بيانات عديدة عن المنتج (Brassard, 1996:9). لذلك سيتم التركيز في هذه الدراسة على معظم أدوات هذه المجموعة.

وتجدر الإشارة إلى أن هاتين المجموعتين من الأدوات هما مكملتان لبعضهما وليستا بديلتين، ومن الممكن الجمع بين بعض أدواتهما لتحقيق منفعة أكبر (Brassard, 1996: 255:9) وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة.

#### الدراسات السابقة:

يعرض هذا الجزء أهم الدراسات العربية والأجنبية مرتبة من الأقدم للأحدث والتي تناولت أدوات التخطيط والجودة واستخداماتها في القطاعات المختلفة.

#### أولاً: الدراسات العربية:

دراسة السمييري (٢٠٠٥) بعنوان "أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة": هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس مقرر التعبير الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن بمدينة غزة مقارنة بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة العصف الذهني أما الضابطة فتم تدريسها بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسة أداة تحليل المحتوى واختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي. وكانت أهم النتائج ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد التي حددتها الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

والتخطيط. وتجدر الإشارة إلى أن بعض الأدوات يمكن تصنيفها إلى أدوات كمية وكيفية مثل مخطط السبب والنتيجة ومخطط نشاط الشبكة (باند وهولب، ٢٠٠٥: ٩٥)، (3: Brassard, 1996)، (Sandras, 2002)، (عيشوني، ٢٠١٢: ١-٢)، (ويليامز، ٢٠٠٥: ٧٧)، (Shahin et al., 2010)، (الخصي، ٢٠٠٥: ٧٣٣).

وأياً كان تصنيف هذه الأدوات ما يهم هو مجال وطريقة ومبررات وأهمية استخدامها. فلا توجد أداة أفضل أو أهم من الأخرى فكل أداة لها فعالية منفردة (Brassard, 1996:8)، (Shahin et al., 2010). ويشترط لتحقيق فعالية أكبر لهذه الأدوات فهمها ومعرفة طريقة استخدامها لاختيار الأداة المناسبة بينها سواء أكانت منفردة أم مجتمعة مع غيرها من الأدوات (Hagemeyer et al., 2006).

وتشير الأدبيات إلى أن أكثر الأدوات استخداماً وشهرة هي الأدوات السبع الأساسية للجودة والأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط (Brassard, 1996:2)، (عيشوني، ٢٠١٠: ١-٢)، (ويليامز، ٢٠٠٥: ٧٧)، (Shahin et al., 2010)، (الخصي، ٢٠٠٥: ٧٣٤)، (باند وهولب، ٢٠٠٥: ٩٥)، (Hagemeyer et al., 2006)، (Sousa et al., 2005).

وترجع بدايات تطوير الأدوات السبع الأساسية للجودة إلى بداية السبعينات الميلادية إذ طورها عالم الجودة الياباني إيشيكافا (Ishikawa). وعلى الرغم من أهميتها في حل المشكلات فإنها مناسبة للأشخاص الذين لديهم تدريب معتمد في الإحصاء لأنها تتعامل مع بيانات رقمية (Shahin et al., 2010). كما إنها ليست فعالة في التطبيق على المشكلات المعقدة وغير الرقمية التي تواجه مديري اليوم بشكل مستمر والتي تكون فيها البيانات لفظية غير رقمية مما حدا بالجمعية اليابانية للعلماء والمهندسين إلى تطويرها ما بين ١٩٧٢-١٩٧٩. وظهرت في كتاب باليابان في عام ١٩٧٩ وترجم للإنجليزية في عام ١٩٨٤. وسميت بالأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط للتعامل مع البيانات اللفظية

بالجنس والمؤهل العلمي، في حين توجد فروق في متغير الخبرة ومجال العمل الإداري وعدد الدورات التدريبية.

دراسة الصالح **Alsaleh** (٢٠٠٧) بعنوان "تطبيقات أدوات الجودة في صناعة الغذاء السعودي": هدفت الدراسة إلى اختبار مدى جودة واستعداد شركات صناعة الغذاء السعودي لمواجهة التحديات والمنافسة في سوق التجارة الحر عن طريق معرفة مدى تطبيقها لأدوات الجودة في عمليات الإنتاج. ولتحقيق الهدف تم تطبيق استبانة وعقد مقابلات مع عينة من أصحاب شركات صناعة الغذاء. وكانت أهم النتائج أن هناك ما يشير إلى تطبيق أدوات الجودة مثل المدرج التكراري وخريطة التتابع وخريطة المراقبة. كما إن هناك رغبة في تطبيق أدوات ومقاييس متقدمة في الجودة مما يشير إلى مستقبل واعد لصناعة الغذاء في السعودية، و أن هناك حماساً من هذا القطاع للحصول على شهادات دولية في الجودة.

دراسة الجلاد (٢٠٠٧) بعنوان "أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات": هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبِّقَت على عينة مكونة من ٢٨ طالبًا موزعين على مجموعتين مجموعة ضابطة تعلموا بالطريقة الاعتيادية ومجموعة تجريبية تعلموا باستخدام العصف الذهني و في كل مجموعة ١٤ طالبًا. وتم إعداد وتطبيق اختبارين أحدهما لقياس درجة تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية، والثاني لقياس درجة تنمية مهارات التفكير الإبداعي وهي مهارة الطلاقة والمرونة والأصالة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في درجة تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية وفي نتيجة مهارات التفكير الإبداعي الثلاث لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام العصف الذهني.

دراسة الغامدي **Al Ghamdi** (٢٠٠٥) بعنوان "استخدام أدوات وتقنيات التخطيط الاستراتيجي في المملكة العربية السعودية: دراسة امبريقية": هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مدى استخدام أدوات وتقنيات التخطيط الاستراتيجي. ولتحقيق الهدف وزعت استبانة على ٧٢ منظمة صناعية وخدمية سعودية لمعرفة مدى استخدام المخططين لثلاثين أداة من أدوات التخطيط. وكانت أهم النتائج أن الأغلب نصف المستجيبين لا يستخدمون أدوات التخطيط الاستراتيجي في نشاطاتهم التخطيطية، وأن ١٠% فقط من المخططين يستخدمون هذه الأدوات بانتظام و١٧% منهم يستخدمونها بصورة متكررة. كما أظهرت النتائج أن أكثر الأدوات استخدامًا هي تقنية تحليل عوامل النجاح، يليها أداة قياس الأداء المقارن، ثم تحليل ماذا إذا. أما تحليل سوات، ودورة حياة المنتج، وتحليل العملاء فكانت درجة استخدامهم متوسطة. فيما سجلت أداة بمز، ومنحى الخبرة، وتحليل الحقيية، وتحليل سلسلة القيمة استخدامًا محدودًا. وكانت أقل الأدوات استخدامًا أسلوب دلفاي، وخرائط المعرفة، وتحليل بورتر للقوى الخمس.

دراسة العوفي (٢٠٠٦) بعنوان "مدى تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية": هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وطبقت الاستبانة لجمع المعلومات. وكانت الأساليب هي: العصف الذهني، والتأليف بين الأشتات، وتحليل العوامل المؤثرة، والتحليل المورفولوجي. وأظهرت النتائج أن ممارسة الأساليب كانت عالية في معظمها، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة فيما يتعلق

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

متعلمي المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار والبعدي المؤجل للاختبار لصالح المجموعة التي استخدمت استراتيجية عظم السمكة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة ساندرز (Sandras, 2002) بعنوان "أدوات تخطيط وإدارة ضبط الجودة الشاملة الجديدة": أجرى ساندرز دراسة نظرية تحليلية على الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط لمعرفة أهميتهم واستخداماتهم، إذ استعرض كل أداة على حدة واستخداماتها. وتوصل إلى أنه ليس بالضرورة استخدام جميع الأدوات السبع في العملية التخطيطية الواحدة، فمن الممكن الاكتفاء بأداتين إذا تم تحقيق الهدف من تطبيقها. كما توصل إلى أن الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط مناسبة جداً في حل المشكلات المعقدة واليومية التي تواجه المديرين. ولاحظ أن مخطط التقارب ثم مخطط العلاقات يستخدمان في البداية عندما يكون هناك تسلسل للأدوات لتحويل الخطة إلى خطة عمل قابلة للتنفيذ، يليهم مخطط الشجرة، ثم مصفوفة التفضيل ومخطط المصفوفة، وأخيراً مخطط نشاط الشبكة، ثم خريطة برنامج قرار العملية.

دراسة هيربرت وآخرون (Herbert et al., 2003) بعنوان "استخدام أدوات وتقنيات الجودة في الخدمات": هدفت الدراسة إلى تقييم استخدام أدوات ضبط الجودة وضبط العمليات الإحصائية في بعض الخدمات، وأيضاً تحديد المتطلبات الإدارية التي تساعد في استخدام تلك الأدوات بفعالية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي إذ حللت حالة عدة منظمات خدمية مثل البنوك، والمستشفيات، والخدمات المهنية والنفعية لتقييم فعالية استخدامهم لتلك الأدوات. وكانت أهم النتائج أن أكثر الأدوات استخداماً هي خريطة التتابع وأقلها مخطط العلاقات المتبادلة. كما حددت الدراسة عدة متطلبات لنجاح استخدام الأدوات بفعالية أهمها ضرورة تحديد الاحتياجات الفعلية للمنظمات من استخدام تلك الأدوات، والاستفادة من

دراسة أحمد (٢٠٠٨) بعنوان "مهارات أساسية في البحوث العلمية التربوية: مهارة العصف الذهني ودورها الهام في حل المشكلات": هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مهارة العصف الذهني في حل المشكلات. واستخدمت الدراسة المنهج النظري. فتناولت بالتحليل تعريف العصف الذهني، وخطوات تطبيقه، وأهداف التدريس به، وأهميته ومبادئه وآلياته. كما تطرقت إلى كيفية تنفيذ المواقف التعليمية باستخدام هذه الاستراتيجية وعناصر نجاحها ومعوقات تنفيذها. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لنجاح جلسات العصف الذهني.

دراسة الزيادات والعدوان (٢٠٠٩) بعنوان "أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن": هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. وتكون عينة الدراسة من ١٥٨ طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من أداتين هما مقياس يقيس مهارة اتخاذ القرار ومقياس لخطط تنفيذ الدروس بطريقة العصف الذهني. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التي درست بطريقة العصف الذهني.

دراسة الدبسي (٢٠١٢) بعنوان "أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم: دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة ريف دمشق": هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم لمتعلمي الصف الرابع الأساسي. وتم تطبيق المنهج التجريبي على عينة قصدية مكونة من ١٥٠ طالباً وطالبة مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات



المصفوفة بشكل كبير في فهم الأدوات، وصفاتها، واستخداماتها، مما ساهم في عملية حل المشكلات بفعالية وبوقت قصير.

دراسة فوتوبولس وبسوماس ( Fotopoulos and Psomas, 2009) بعنوان "استخدام أدوات وتقنيات إدارة الجودة في الشركات الحاصلة على شهادة الأيزو ٢٠٠٠:٩٠٠١: حالة اليونان": هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أدوات وتقنيات إدارة الجودة ودرجة تدريب الموظفين عليها في الشركات الحاصلات على شهادة الأيزو ٢٠٠٠:٩٠٠١. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي بتوزيع استبانة على ٣٧٠ شركة يونانية تطبق نظام إدارة الجودة باستخدام معايير الأيزو ٢٠٠٠:٩٠٠١. وكانت أهم النتائج على النحو الآتي: أن درجة استخدام أدوات وتقنيات الجودة كانت ضعيفة، فمعظم الشركات تستخدم الأدوات السهلة التطبيق والفهم في حين ينذر استخدامها الأدوات المعقدة. وأما التدريب فقد كان في الغالب على القضايا الخاصة للشركات في حين أن التدريب على استخدام أدوات وتقنيات الجودة لم يكن بالمستوى المطلوب.

دراسة شاهن وآخرين (Shahin et al., 2010) بعنوان "عرض إطار تكاملي للأدوات والتقنيات السبع الأساسية والجديدة للإدارة والجودة: خارطة طريق": هدفت هذه الدراسة إلى وضع خارطة طريق لتطبيق الأدوات الأساسية في الجودة والأدوات السبع الجديدة في إطار موحد وتكاملي. وطبقت الدراسة على مجموعة من خبراء الجودة، وأساتذة جامعات، وعدد من مديري الشركات باستخدام الاستبانة لمعرفة آرائهم في ترتيب استخدام الأدوات. وأظهرت النتائج أن الأدوات الأساسية للجودة هي مكملة للأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط، وتستخدم معظم أدواتها قبل الأدوات الجديدة. وقسم الإطار إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى وتشمل بالترتيب: قوائم الاختبار، ثم مخطط التقارب، يليه خرائط المراقبة، وأخيراً مخطط السبب والتأثير و أداة المدرج التكراري في نفس الرتبة. أما المجموعة الثانية وتشمل بالترتيب: خرائط

خبرات الموظفين الذين لديهم معرفة بالأدوات في التدريب والتطبيق، وضرورة نشر الوعي بأهمية الأدوات، والتأكيد على التعاون والتواصل الجيد بين الأقسام مع الأخذ بالاعتبار العلاقة بين العميل ومزود الخدمة، و أخيراً الحاجة لوجود إطار يوضح تطبيق تلك الأدوات.

دراسة سوسا وآخرين (Sousa et al., 2005) بعنوان "أدوات الجودة وقياس الأداء: في المشاريع البرتغالية الصغيرة والمتوسطة: نتائج مسحية": هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى المعرفة في قياس الأداء ودرجة تنفيذه في المشاريع الصغيرة والكبيرة في البرتغال، إضافة إلى تحديد درجة استخدام أدوات الجودة في تلك الشركات. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي إذ طبقت استبانة على ١٠٣ شركات. وكانت أهم النتائج أن هناك فجوة ما بين مستوى معرفة قياس الأداء وما بين درجة تطبيقه والأهداف الاستراتيجية. كما إن درجة مهارة اختيار الأداة المناسبة كانت ضعيفة، وأن أكثر أداة تستخدم في هذه الشركات هي الأدوات البسيطة التطبيق مقارنة بالأدوات المعقدة والتي لم تكن أساساً مطبقة. ومن الأدوات المستخدمة بكثرة الرسومات البيانية، وقوائم الاختبار، والعصف الذهني، والسبب والنتيجة، والمدرج التكراري وغيرها.

دراسة هجمير وآخرين (Hagemeyer et al., 2006) بعنوان "تصنيف وتطبيق أدوات جودة حل المشكلات: دراسة حالة على قطاع الصناعة": هدفت الدراسة إلى بناء مصفوفة أدوات سيجما ستة لاستخدامها في حل المشكلات لتساعد المستخدم في التعرف على استخدام الأداة الصحيحة في الوقت الصحيح أثناء حل المشكلات مما يزيد من فعالية وكفاءة العملية. وتم استخدام المنهج النظري التحليلي لبناء المصفوفة ومنهج دراسة الحالة لمقارنة استخدام المصفوفة في حل المشكلات مع طريقة حل المشكلات باستخدام نظام سيجما ستة في شركة كبرى مختصة في صناعة أجهزة التكييف. وكانت النتيجة أن المصفوفة كانت كخارطة طريق لاختيار الأدوات المناسبة لحل المشكلات. فقد استفادت الشركة من

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

الأدوات بالنسبة لإدارة الجودة الشاملة فتعدُّ أساس إدارة الجودة، واستخدامها يطور المنتج ويحسن عملية الإدارة، وقد شاع استخدام هذه الأدوات في الوقت الحالي. في حين كانت الصعوبات تكمن في عدم تحديد المشكلة بشكل واضح، وصعوبات في تطبيق الأدوات، وجهل بالطريقة الصحيحة للتطبيق.

دراسة ين (Yin, 2012) بعنوان "استخدام مخطط الشجرة كأداة للتقييم في التعليم الإحصائي": هدفت الدراسة إلى فحص إمكان استخدام مخطط الشجرة كأداة لقياس البناء المعرفي للطلاب في تعليم الإحصاء. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي إذ طبق الباحث تقنية هذه الأداة على ٣٧ طالبًا جامعيًا في مقرر مقدمة في الإحصاء للتحقق من جودة الأداة. وشارك في التطبيق أربعة خبراء في علم الإحصاء. وكانت أهم النتائج أن مخطط الشجرة أثبت فعاليته بطريقة موضوعية في قياس البناء المعرفي للطلاب في الإحصاء. فقد كان إنجاز الطلاب باستخدام مخطط الشجرة أعلى مقارنة بنظام الاختبارات الاعتيادي، وقد رأى الطلاب أنَّ استخدام هذه الأداة مفيد جدًا في تنظيم المعرفة الإحصائية.

دراسة دفي وآخرين (Duffy et al., 2012) بعنوان "ما وراء الأساسيات: الأدوات السبع الجديدة للجودة تساعد في التجديد والاتصال والتخطيط": هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط من حيث دورها في التجديد والاتصال والتخطيط. وقد استخدمت الدراسة المنهج النظري التحليلي فعرضت كل أداة بالوصف والتحليل. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الأدوات لها دور كبير في التجديد والاتصال والتخطيط إذا ما استخدمت بالشكل الصحيح الذي عرضته الدراسة. وقد بينت الدراسة بالشرح والتحليل فائدة وطريقة استخدام كل أداة.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أن جميعها دراسات حديثة طبقت في قطاع الصناعة أو الخدمات أو كليهما. وأن

التدقيق، يليها مخطط باريتو والرسم الشجري ومخطط التبعر في نفس الرتبة، ثم يليها مخطط العلاقات. وفي المجموعة الثالثة مخطط المصفوفة، ثم مصفوفة ترتيب الأولويات، ويليها خريطة برنامج قرار العملية، وأخيراً مخطط نشاط الشبكة.

دراسة كليج وآخرين (Clegg et al., 2010) بعنوان "دراسة في مدى فعالية التدريب على إدارة الجودة بالتركيز على الأدوات وعوامل النجاح الهامة": هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية التدريب على إدارة الجودة عن طريق مراجعة عوامل النجاح الحاسمة وأدوات الجودة. واستخدمت الدراسة استبانة إلكترونية تضمنت ٢٣٨ سؤالاً عن ٧٧ أداة و ٣٠ عامل نجاح طبقت على ٧٩ فرداً من القيادات الأكاديمية والممارسين. وكانت أبرز النتائج أن هناك موافقة على معظم عوامل نجاح تطبيق مفهوم إدارة الجودة في حين كانت هناك العديد من الأدوات غير معروفة أو غير مفهومة بشكل جيد لدى المستجيبين. كما أظهرت الدراسة أن للتدريب دورًا مهمًا في زيادة الوعي بأهمية هذه الأدوات والتأكد من استخدامها بالشكل الصحيح. واختتمت الدراسة بالحاجة لوجود إطار أو نموذج لتطبيق الأدوات مجتمعة.

دراسة ليانج (Liang, 2010) بعنوان "ملامح أدوات الجودة في إدارة الجودة الشاملة": هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة أدبيات أدوات الإدارة والجودة لتحقيق ثلاثة أهداف وهي: معرفة فوائد تطبيق أدوات الجودة، وتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقها، وفهم دور هذه الأدوات في تعزيز إطار إدارة الجودة الشاملة. واستخدمت الدراسة المنهج النظري التحليلي للأدبيات وكانت أبرز النتائج على النحو الآتي: هناك اتجاهان لاستخدام أدوات الجودة هما أدوات الجودة الإحصائية وغير الإحصائية، وأن هناك خللاً في استخدامهما وخلقاً أيضاً في استراتيجية التطبيق والذي يرجع لعدم الاتفاق على تعريف موحد لنظام الجودة. كما إنه لا يوجد أداة أهم من أداة سواء أكانت أدوات إحصائية أم غير إحصائية إنما المهم هو وجود خطة استراتيجية للتطبيق. أما دور هذه

هذه الدراسة في تحليل الأدوات وبناء نموذج عملي لاستخداماتها وفق تسلسل منطقي.

وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة شاهن وآخرين (٢٠١٠) في اقتراح نموذج لاستخدام أدوات التخطيط والجودة. ولكن اختلفت الدراسة الحالية عنها في عدد الأدوات المستخدمة في النموذج، وفي منهجية الدراسة، وفي ربطها بمراحل حل المشكلات. فدراسة شاهن وآخرين لم تربط الأدوات بمراحل حل المشكلات أو التخطيط أو غيره، إنما بينت تسلسل تطبيق الأدوات لأي غرض كان، في حين قسمت الدراسة الحالية استخدام الأدوات حسب مراحل خطوات حل المشكلات ووضحت آلية التطبيق.

#### منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لمناسبتها لتحقيق أهدافها. فقد تم وصف أدوات التخطيط والجودة وأهميتها، وتحليل نماذج استخداماتها لبناء نموذج يبين التسلسل المنطقي لأهم الأدوات التي تستخدم في كل مرحلة من مراحل حل المشكلات الإدارية. فقد تم الرجوع لأدبيات الدراسة عن أدوات التخطيط والجودة واستخداماتها وحل المشكلات من مصادر متنوعة مثل الكتب، والأبحاث النظرية والأبحاث الميدانية، ودراسة الحالات، والمقالات، ومواقع الشبكة العنكبوتية وغيرها. وكذلك تم الاعتماد على خبرة الباحثة في هذا المجال فقد تلقت تدريبات عديدة على استخدامات هذه الأدوات على يد خبير في التخطيط في جامعة سكاونسون- مادسون في الولايات المتحدة الأمريكية. كما طبقت بعض الأدوات في أطروحة الدكتوراه (Mengash, 2001). وكذلك تم تطبيقها جميعاً في أحد المشاريع البحثية الممولة وهو مشروع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية - أفاق في محور دراسة قضية الإدارة النسائية / الرجالية في مؤسسات التعليم العالي للفتاة لحل القضية، فقد كانت ترأس فريق العمل البحثي (المنقاش وآخرون، ١٤٢٧ هـ).

بعضها استخدم أداة واحدة فقط في التطبيق وبعضها استخدم عدة أدوات مما يدل على إمكان استخدام أدوات التخطيط والجودة بصورة منفردة أو مجتمعة. كما إن جميع الدراسات العربية والأجنبية أكدت على أهمية أدوات التخطيط والجودة في نجاح العمل خاصة الأدوات السبع الأساسية للجودة والأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط وهي الأدوات التي ركزت عليها الدراسة.

كما يتبين أن معظم الدراسات السابقة ركزت على مدى استخدام الأدوات وفائدته وصعوباته، في حين كانت الدراسات التي تناولت تصميم إطار لتسلسل استخدام الأدوات قليلة جداً، وهي دراستان دراسة (Shahin et al., 2010) ودراسة (Hagemeyer et al., 2006) بالرغم من أن كثيراً من الدراسات السابقة نادى بأهمية وجود إطار أو استراتيجية للتطبيق مما يعزز مسعى هذه الدراسة.

ويتضح أيضاً أن الدراسات العربية في معظمها تناولت أداة واحدة فقط فيما عدا دراستان فقط هما دراسة الغامدي ٢٠٠٥ ودراسة الصالح ٢٠٠٧ اللتان تكلمتا عن عدة أدوات ولكنهما نشرتا في مجلات علمية أجنبية، على عكس الدراسات الأجنبية التي تناولت عدة أدوات مما يؤكد الحاجة لهذه الدراسة لتعرض أدوات متعددة للتخطيط والجودة وتوضح كيفية استخدامها وتسلسلها المنطقي في المراجع العربية.

ركزت المراجع العربية على استخدام أداة العصف الذهني مما يؤكد أهميتها وشيوع استخدامها، وقد وجدت الباحثة دراسات عربية عديدة طبقت هذه الأداة بصورة منفردة ولكن لا مجال لعرضها جميعاً فتم عرض نماذج منها. وقد يكون سبب شيوع استخدام هذه الأداة هو الجهل بالأدوات الأخرى. في حين تناولت الدراسات الأجنبية جميعها عدة أدوات ما عدا دراسة واحدة تناولت أداة عظم السمكة وهي دراسة (Yin, 2012). كما يلاحظ على معظم الدراسات الأجنبية أنها دراسات نظرية تحليلية للأدوات واستخداماتها على عكس الدراسات العربية التي كانت تطبيقية لهذه الأدوات مما يعزز أهمية

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

### عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

المشكلات، وتحديد أسبابها، وبناء خطط العمل، وترتيب أولويات الخطط، وقياس الأداء والقدرة على التقييم.

- تؤدي إلى التحسين المستمر للعمليات من خلال مشاركة جميع العاملين في المنظمة والاستفادة من خبراتهم وفق منهجية علمية تقوم على توليد الأفكار وطرحها وتنظيمها لتحسين عمليات التخطيط والإدارة (Liang, 2010).

- تساعد في حل المشكلات بطريقة ذكية وتقلل من احتمالية الوقوع في الأخطاء عن طريق تحديد وتصنيف الشكاوى والبحث عن أسبابها الجذرية إذ تساعد في وضع استراتيجيات عملية فعالة لحل هذه المشكلات (عيشوني، ٢٠١٠: ١٨، ١١).

- أن استخدام مزيج من الأدوات والتقنيات يمكن من تحويل البيانات المعقدة إلى بيانات بسيطة ومرئية، ويوضح العلاقات بين المتغيرات ومن ثم أسباب الفشل، ويساعد في التعرف على العوامل الأكثر سبباً في حدوث الكثير من المشكلات ومن ثم توجيه الجهود لتلك العوامل (Shahin et al., 2010).

- أنها أدوات اتصال فعالة تزيد من رضا العملاء لأنها تحسن الأداء (Herbert et al., 2003).

إجابة السؤال الثاني: ما أبرز النماذج التي وضحت استخدام أدوات التخطيط والجودة؟

هناك بعض الدراسات والمؤلفات القليلة التي بنت نماذج لاستخدام أدوات التخطيط والجودة تم الاستفادة منها في بناء النموذج الحالي. فبعض هذه النماذج قسم الأدوات حسب مراحل عملية حل المشكلات وبعضها ركز على تسلسل استخدامها فقط. كما أن بعض هذه النماذج استخدم الأدوات الأساسية للجودة، وبعضها تناول الأدوات السبع الجديدة للتخطيط والجودة، والبعض الآخر استخدم أدوات المجموعتين أو أضاف عليهما أدوات أخرى. وفيما يأتي عرض لهذه النماذج:

يعرض هذا الجزء نتائج الدراسة ويناقشها من خلال الإجابة عن أسئلتها حسب تسلسلها فيما يأتي:

إجابة السؤال الأول: ما أهمية استخدام أدوات التخطيط والجودة في العمل الإداري؟

تشير أدبيات الدراسة إلى أن أدوات التخطيط والجودة لها فائدة كبيرة في العمل الإداري تلخص في الآتي:

- تساعد المخططين والمنفذين في عملية التخطيط والتنفيذ وحل المشكلات.

- أنها طريقة جيدة لفحص المشكلات من قبل المديرين في جميع المستويات، فهي أدوات سهلة التطبيق وخلال وقت قصير.

- تساهم في اكتشاف الانحرافات بوضوح قبل حدوثها ومن ثم تقلل التكاليف (Brassard, 1996: 9).

- تقدم طريقة فعالة لإعادة هندسة عملية التخطيط الاستراتيجي فهي تترجم الاستراتيجية إلى مفردات قابلة للترتيب حسب أهميتها مع بيان كيفية تنفيذها ومسئولي التنفيذ، فكتير من المنظمات لديها رؤية طموحة وواعدة ولكن ليس لديها الخطوات الإجرائية للخطة التي توضح وتؤكد تحقيق الرؤية.

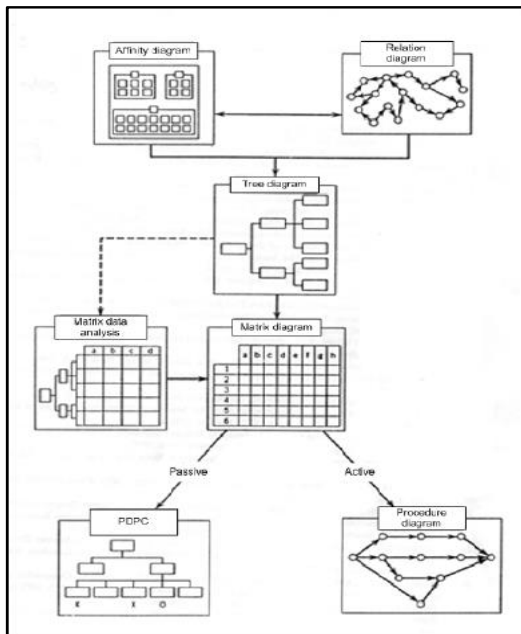
- تساعد في فهم أصل العنصر وكيف تم توظيفه وسبب تقديمه على العناصر الأخرى في الخطة ككل (Sandras, 2002).

- تحسن جودة المنتجات والخدمات المقدمة إذا استخدمت بشكل فعال فكتير من الشركات والمنظمات العالمية حققت مستويات نجاح عالية في تحسين جودة منتجاتها وخدماتها مثل شركة فورد وغيرها من خلال الاستعمال المنهج والمنظم لأدوات التخطيط والجودة.

- يتم بواسطتها جمع البيانات عن المشكلة، وبناء الأفكار، وتلخيص البيانات، وتحديد العلاقات، واكتشاف وفهم

وضع براسارد وزملاؤه نموذجًا يوضح التسلسل المنطقي لاستخدام الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط كما في الشكل رقم (٢) وهي على النحو الآتي: الخطوة الأولى يستخدم فيها مخطط التقارب و مخطط العلاقات لحصر القضايا أو الأسباب الرئيسة لقضية ما والعلاقات بينها. أما الخطوة الثانية فيستخدم فيها الرسم الشجري لتحويل تلك القضايا أو الأسباب إلى خطوات عملية تفصيلية بحيث يكون المستوى الأخير هو الأكثر تفصيلاً للعمل. في حين يستخدم في الخطوة الثالثة مصفوفة التفضيل أو ما يسمى بمصفوفة تحليل البيانات إذا كان هناك بدائل عديدة لاختيارات متعددة من الحلول يتم الاختيار بينها حسب معايير معينة. أو تستخدم المصفوفة إذا كانت جميع الخيارات مهمة وواجبة التنفيذ ولكن يجب معرفة المسؤول عن تنفيذ كل خطوة وفي هذه الحالة تسمى مصفوفة المسؤوليات وهي إحدى أنواع المصفوفات. وأخيراً الخطوة الرابعة تستخدم فيها خريطة برنامج قرار العملية إذا كانت خطوات تنفيذ المهام غير مألوفة ومن ثم تستخدم لمعرفة الاحتمالات المترتبة على اتخاذ أي قرار، فإذا كانت المهام واضحة فيتم استخدام مخطط نشاط الشبكة لمعرفة زمن تنفيذ تلك المهام.

شكل رقم (٢): نموذج براسارد وآخرين (٢٠٠٠)

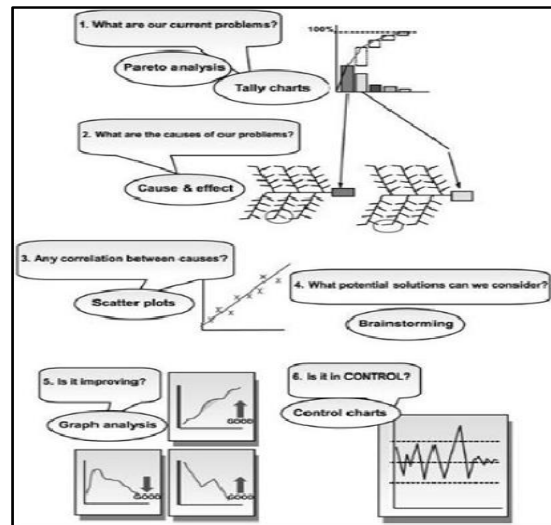


أولاً: نموذج ديل و ميكواتر (Dale & McQuater, 1998)

لتطبيق الأدوات السبع الأساسية للجودة في حل المشكلات: قدم ديل و ميكواتر نموذج لاستخدام الأدوات السبع الأساسية للجودة في حل المشكلات. فقد قسما النموذج إلى ستة أسئلة تمثل خطوات حل المشكلة واقترحا الأداة المناسبة في كل مرحلة كما في الشكل رقم (١). وكانت الأسئلة والأدوات المستخدمة على النحو الآتي:

- س ١: ما هي المشكلات الحالية؟  
ويتم الإجابة عنها باستخدام أداتي بيريتو وخريطة تالي.
- س ٢: ما هي أسباب المشكلات الحالية؟  
ويتم استخدام أداة السبب والتأثير لتحديد الأسباب.
- س ٣: هل يوجد أي ارتباط بين الأسباب؟  
ويتم استخدام مخطط التبعر لتحديد العلاقات.
- س ٤: ما الحلول الواعدة التي يمكن أخذها في الاعتبار؟  
ويتم تحديد الحلول باستخدام أداة العصف الذهني.
- س ٥: هل يمكنها التحسين؟  
ويستخدم لذلك أداة خرائط التدفق.
- س ٦: هل يمكن السيطرة عليها؟  
ويستخدم للإجابة عن السؤال خرائط المراقبة.

شكل رقم (١): نموذج ديل ومكواتر (١٩٩٨)



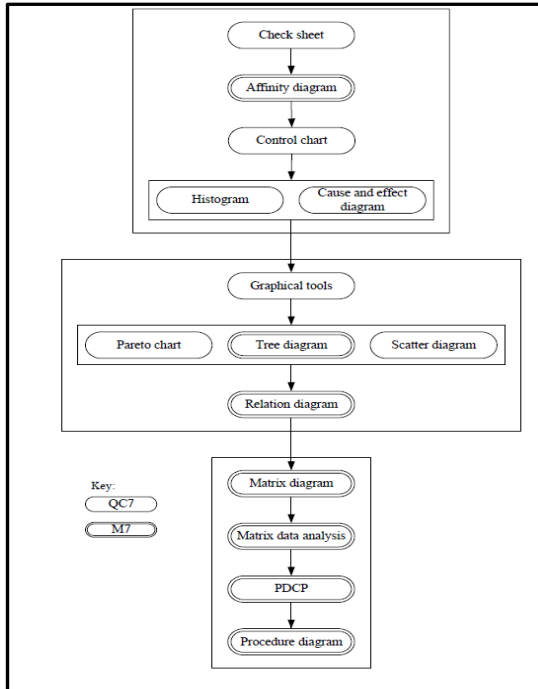
ثانياً: نموذج براسارد وآخرين (Brassard et al, 2000) لتسلسل

استخدام الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط:

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

وتشمل بالترتيب: قوائم الاختبار، ثم مخطط التقارب، يليه خرائط المراقبة، وأخيراً مخطط السبب والتأثير مع أداة المدرج التكراري في نفس الرتبة. والمجموعة الثانية تشمل بالترتيب: خرائط التدفق، يليه في نفس الرتبة مخطط باريتو والرسم الشجري ومخطط التبعر، يليها مخطط العلاقات. أما المجموعة الثالثة فتشمل بالترتيب: مخطط المصفوفة، ثم مصفوفة ترتيب الأولويات، ويليه خريطة برنامج قرار العملية، وأخيراً مخطط نشاط الشبكة.

شكل رقم (٣): نموذج شاهن وآخرين (٢٠١١)



خامساً: نموذج براسارد وآخرين (Brassard et al, 2011) لحل المشكلات باستخدام سبع خطوات لتحسين العمليات:

في هذا النموذج اعتمد براسارد وآخرون على حلقة ديمنج للتحسين المستمر في العمليات واستخدموا فيه الأدوات السبع الأساسية للجودة باستثناء أداتي مصفوفة الشجرة والرادار كما في الشكل رقم (٤)، وفيما يأتي مراحل هذا النموذج:

المرحلة الأولى: التخطيط (Plan) وتتكون من الخطوات والأدوات الآتية: أولاً: وصف المشكلة ويستخدم فيها المدرج

ثالثاً: نموذج هجمير وآخرين (Hagemeyer et al, 2006)

لتصنيف وتطبيق أدوات الجودة لحل المشكلات:

أعد هجمير وآخرون مصفوفة ضخمة أسموها مصفوفة أدوات سيحما ستة تساعد المخططين والإداريين على اختيار الأدوات المناسبة لحل المشكلات. وتتكون المصفوفة من عشرين أداة تجمع ما بين الأدوات السبع الأساسية للجودة وبعض من أدوات سيحما ستة مثل تحليل التكلفة والعائد، وخريطة التتابع، واختبار الفرضيات. وتوضح المصفوفة اسم كل أداة، وأصلها، ومراحل تطبيقها في سحما ستة، ونوعها، والمهارات المطلوبة لتطبيقها، ومتطلبات التطبيق، وأدوات الجودة التي يجب أن تسبقها، ونوع البيانات التي تستخدم معها، ووظيفة الأداة، وتصنيفها من حيث كونها أداة أو تقنية أو وثيقة، وشكل الأداة من حيث كونها خريطة أم مصفوفة أم مخططاً، ودورها بالنسبة للمعلومات. وأشاروا إلى أن هذه المصفوفة من الممكن أن تكون خارطة طريق تساعد المخططين والمديرين في اختيار الأدوات المناسبة في كل مرحلة من مراحل تطبيق مفهوم سيحما ستة وفي حل المشكلات بناء على ما تقدمه المصفوفة من معلومات عن كل أداة.

رابعاً: نموذج شاهن وآخرين (Shahin et al, 2010) لدمج الأدوات والتقنيات السبع الأساسية للجودة والأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط:

اقترح شاهن وآخرون إطاراً يدمج الأدوات السبع الأساسية والجديدة للإدارة والجودة وعددها ١٤ أداة ليكون بمثابة خارطة طريق يسترشد بها المديرون ومتخذو القرار لمعرفة التسلسل المنطقي لاستخدام أدوات المجموعتين. وأشاروا إلى إمكان استخدام الإطار لأغراض وتطبيقات متعددة سواء في القطاع الخدمي أم الإنتاجي أو قطاع الأعمال والشركات. ويتكون الإطار من ثلاث مجموعات تشتمل على خمس أدوات في المجموعة الأولى، وخمس أدوات في المجموعة الثانية، وأربع أدوات في المجموعة الثالثة كما في الشكل رقم (٣). وكان ترتيب استخدام الأدوات على النحو الآتي: المجموعة الأولى

2006 والذي تضمن بجانب أدوات هاتين المجموعتين عددًا من الأدوات الأخرى. كما أن هناك نموذجين لبراسارد وآخرين أحدهما ركز على ترتيب استخدام الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط (Brassard et al., 2000) والآخر ركز على الأدوات السبع الأساسية للجودة من خلال استخدام حلقة ديمنج لحل المشكلات (Brassard et al., 2011).

ويمتاز نموذج ديل ومكواتير (Dale & McQuater, 1998) بأنه سهل التطبيق، فهو يتكون من ستة أسئلة لحل المشكلة اشتملت على أداة واحدة في كل مرحلة. ويتشابه هذا النموذج مع نموذج براسارد وآخرين (Brassard et al., 2011) في تقسيمهم النموذج إلى خطوات لحل المشكلة يتخللها الأدوات المناسبة لكل خطوة. وكلا النموذجين استخدمتا أدوات مجموعة واحدة فقط وهي الأدوات السبع الأساسية للجودة وخصصا أداة واحدة فقط في كل خطوة مما يسهل عملية تطبيق النموذج. إلا أن النموذجين استخدمتا الأدوات السبع الأساسية في حل المشكلات فهما يناسبان التطبيق في القطاع الصناعي أكثر من الخدمي.

وتشابه نموذجي شاهن وآخرين (Shahin et al., 2011) مع نموذج براسارد وآخرين (Brassard et al., 2000) في اهتمامهما بتسلسل ترتيب استخدام الأدوات دون ربطها بمراحل حل المشكلات أو تحسين العمليات. كما ركز النموذجان على الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط وأضاف لهما نموذج شاهن وآخرين الأدوات السبع الأساسية للجودة.

واختلف نموذج هجمير وآخرين (Hagemeyer et al., 2006) عن النماذج الأخرى في استخدامه لعشرين أداة في مصفوفة أعطت توضيحًا شاملاً لهذه الأدوات وأصلها، ومراحل استخدامها، والمهارات المطلوبة لتطبيقها، ومتطلبات التطبيق، ونوع البيانات التي تستخدم معها، ووظيفة الأداة وغيرها، إلا أنهم ذكروا أن المصفوفة مفيدة لحل المشكلات

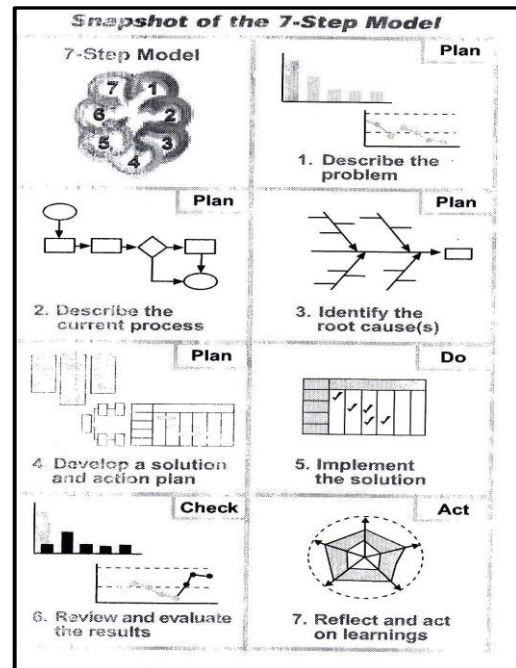
التكراري وخرائط المراقبة، ثانيًا: وصف العملية الحالية ويستخدم فيها خرائط التدفق، ثالثًا: وصف جميع الأسباب المؤدية للمشكلة ويستخدم فيها مخطط السبب والنتيجة، رابعًا: تطوير حلول فعالة وخطة عمل للتنفيذ وتستخدم فيها مخطط شجرة المصفوفة.

المرحلة الثانية: التنفيذ (Do): وتشمل الخطوة الخامسة وهي تنفيذ الحلول وتستخدم فيها أداة قوائم الاختبار.

المرحلة الثالثة: التقييم (Check): وتشمل الخطوة السادسة مراجعة وتقييم الحلول وتستخدم أداتي مخطط المدرج التكراري وخرائط المراقبة.

المرحلة الرابعة: التحسين (Act): وتشمل الخطوة السابعة والأخيرة وهي تقييم المنهجية المستخدمة من قبل الفريق والتعديل عليها وتستخدم فيها مخطط الرادار.

شكل رقم (٤): نموذج براسارد وآخرين (٢٠١١)



يلاحظ على النماذج السابقة أنها جميعًا ركزت على الأدوات السبع الأساسية للجودة أو الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط أو كليهما مما يدل على أهميتهما في حل المشكلات باستثناء النموذج الثالث (Hagemeyer et al.,

سارة بنت عبدالله النقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

النماذج التي أشارت إلى منطقية تسلسل بعض الأدوات والتي سبق عرضها وبيان كيفية الاستفادة منها. ويعرض هذا الجزء المنطلقات الأساسية للنموذج، وأهدافه، ومبررات الحاجة إليه، ومتطلبات تطبيقه، والمعوقات المحتملة لتطبيقه، ومراحل تطبيقه والتي تشمل تعريف كل مرحلة، والأداة المستخدمة، وآلية تنفيذها.

أولاً: المنطلقات الأساسية لنموذج استخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية:

ينطلق الإطار المقترح من عدة مرتكزات نوجزها فيما يأتي:

١. أن الإطار الجيد لحل المشكلة هو الذي يعطي المديرين معلومات عن كل مرحلة من مراحل حل المشكلة والأدوات المناسبة لكل مرحلة، إذ يوجد عدة طرق لحل المشكلات وجميعها متشابهة إلا أن أفضلها تلك التي تستخدم نماذج سهلة بأدوات وتقنيات فعالة يمكن تطبيقها على جميع المستويات من أعلى الهرم التنظيمي إلى أدناه (Shahin et al., 2010).

٢. أن بعض الأدوات لها تسلسل تقليدي، واستخدام الترتيب مهم في تحقيق الفائدة القصوى من الأدوات، ولكن من الممكن أن يبدع المخطط في ترتيب الأدوات بطريقة منطقية بما يتناسب مع الهدف أو القضية أو ظروف المشكلة التي يحاول حلها. فبالإمكان استخدام بعض الأدوات قبل الأخرى فهي ليست علوم بحتة (Brassard, 1996: 131). ولكن النموذج هو بمنزلة خارطة طريق يساعد المديرين ومتخذي القرار في الاستفادة من ترتيب الأدوات بشكل أكثر فعالية ومن الممكن تطوير هذا النموذج وتعديله مستقبلاً.

٣. أن كل أداة لها فعاليتها ومميزاتها التي تنفرد بها فلا بد من الاستفادة منها وتوظيفها توظيفاً فعالاً، ويشترط لتحقيق ذلك فهمها ومعرفة طريقة استخدامها لاختيار الأداة المناسبة بينها سواء أكانت منفردة أم مجتمعة مع غيرها من الأدوات (Hagemeyer et al., 2006).

دون تحديد أدوات كل مرحلة إذ جعلوا حرية اختيار الأداة المناسبة للمستخدم.

وقد تمت الاستفادة من النماذج السابقة في التركيز على أهم مميزاتها وتلافي أهم عيوبها لبناء النموذج المقترح على النحو الآتي:

— أن يكون النموذج المقترح أكثر تركيزاً وسهولة في التطبيق بحيث يستخدم أداة واحدة تحقق الغرض في كل مرحلة من مراحل حل المشكلات بدلاً من الاختيار من بين عدة أدوات مما يسبب الحيرة للمستخدم.

— أن يجمع النموذج بين مزيج من الأدوات ليحقق مميزات كل مجموعة مع التركيز على الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط لأنها تتعامل مع بيانات لفظية وبذلك يتناسب تطبيقها في المؤسسات التربوية.

— تمت الاستفادة من تسلسل استخدام بعض الأدوات التي اتفقت عليها النماذج مثل أداة التقارب، يليها أداة السبب والتأثير، ثم الرسم الشجري أو مخطط العلاقات، وأخيراً مخطط المصفوفة.

— تمت الاستفادة من بعض النماذج السابقة في تقسيم النموذج المقترح إلى عدة مراحل اعتماداً على خطوات حل المشكلة في النماذج السابقة.

إجابة السؤال الثالث: ما النموذج المقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع معلومات عن أدوات التخطيط والجودة واستخداماتها من مصادر متنوعة مثل الكتب، والأبحاث النظرية والأبحاث الميدانية، ودراسة الحالات، والمقالات، ومواقع في الشبكة العنكبوتية، وخبرة الباحثة في هذا المجال. وقد تمت مراجعة وتحليل ومقارنة مفاهيم معظم أدوات التخطيط والجودة، واستخداماتها وتطبيقاتها، ومبررات استخدامها لتقييمها ومعرفة مدى مناسبتها لحل المشكلات الإدارية. وكذلك الرجوع لأهم



٤. أن استخدام مزيج من الأدوات من مجموعات مختلفة ضمن خطة متكاملة يزيد من فعاليتها وأثرها على تحسين العمليات (ديران وإيفانز، ٢٠٠٩: ١٦٢).
٥. تم التركيز في بناء الإطار على خمس أدوات من مجموعة الأدوات السبع الجديدة للإدارة والتخطيط وهي مخطط التقارب، ومخطط العلاقات المتبادلة، ومخطط الشجرة، ومخطط المصفوفة، ومصفوفة ترتيب الأولويات وذلك للأسباب الآتية:
- أنها من أكثر الأدوات استخداماً إذ شاع استخدامها في الأونة الأخيرة بشكل ملحوظ في كثير من الدول وهي مناسبة لمجالات التعليم العام والعالي (Sandras, 2002)، (عيشوني، ٢٠١٢: ٣).
  - أنها تتعامل مع بيانات وصفية كالأفكار التطويرية والمقترحات التحسينية والقضايا غير العددية وبذلك تستخدم أكثر في المجالات الخدمية مثل التعليم.
  - أنها أدوات فعالة سهلة الفهم والتطبيق وفي وقت قصير من قبل جميع المديرين في المستويات الإدارية، فهي لا تتطلب معرفة عميقة بقوانين أو معادلات رياضية معقدة وإنما تقوم على طرق بسيطة يمكن التعامل معها بسهولة (عيشوني، ٢٠١٠: ١٠).
  - ثبت أن أدوات هذه المجموعة تساعد في تحقيق التميز المؤسسي في الأداء وفي حل المشكلات بطريقة إبداعية إذا ما استخدمت بطريقة صحيحة ومنظمة (عيشوني، ٢٠١٢: ٣)، (Duffy et al., 2012)، (Shahin et al., 2010)، (Sandras, 2002).
- وفي المقابل لم يتم استخدام الأدوات المتبقيات من هذه المجموعة وهما خريطة برنامج قرار العملية ومخطط نشاط الشبكة. وذلك لأنهما أنسب في المشاريع الإنتاجية إذ يستخدم مخطط نشاط الشبكة في جدولة مهام المشاريع الحرجة، أما خريطة برنامج قرار العملية فيستخدم غالباً للوقاية من المخاطر التي قد تنجم مستقبلاً جراء تنفيذ تعديلات أو
- تحسينات في العمليات (Brassard, 1996: 201)، (عيشوني، ٢٠١٢: ٤٩).
- وتم استبدالهما بأداتي مخطط السبب والنتيجة و العصف الذهني لمناسبتها لتحقيق غرض بناء النموذج. فأداة مخطط السبب والنتيجة هي إحدى الأدوات الأساسية السبع للجودة فهي من أنجح أدوات الجودة التي لاقت استعمالاً عدة في مجال حل المشكلات والتحسين المستمر والتي طبقتها كبار الشركات العالمية في مجالات التصنيع والخدمات (عيشوني، ٢٠١٠: ٦٣). كما أشار جنكنز إلى فاعلية هذه الأداة في حقل الإدارة التربوية فقد أدت إلى نتائج جيدة عند تطبيقها (الضضي، ٢٠٠٥: ٩٨). أما أداة العصف الذهني فهي أداة مألوفة ومهمة وتستخدم بكثرة في توليد الحلول والأفكار فهي الخطوة الأولى في حل المشكلات (Brassard, 1996: 3-5).
- كما إنها أداة أثبتت نجاحها في كثير من المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية لأنها مهمة لتنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات (النبهان، ٢٠٠٨: ٢٨)، (دعمس، ٢٠٠٩: ٨٩).
- ثانياً: أهداف النموذج المقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية:
- تتمثل أهداف النموذج المقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية فيما يأتي:
١. تقديم خارطة طريق لاستخدام أدوات التخطيط والجودة تساعد المديرين ومتخذي القرار للاستفادة من ترتيب الأدوات وفق خطوات معينة لحل المشكلات الإدارية بشكل فعال في المؤسسات التربوية أو القطاعات الخدمية، فكلما تعقدت المشكلات تصبح الحاجة ماسة لاستخدام أدوات وتقنيات لتحليل المعلومات والبيانات بشكل أوضح وأدق.
  ٢. تعريف المخططين ومتخذي القرار بأهم أدوات التخطيط والجودة وكيفية استخدامها وترتيبها حتى يتمكنوا من توظيفها التوظيف الأمثل في حل المشكلات. فما زال الكثير من المخططين يتبعون التخطيط التقليدي الذي

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

٢. هناك مناقشات كثيرة في الأدبيات الأجنبية للجودة والتخطيط وحل المشكلات حول الأدوات الأساسية والأدوات الجديدة للتخطيط والجودة تركز على تعريف هذه الأدوات ومزاياها وعيوبها واستخداماتها وذلك لكل أداة على حدة، ولكن تفتقر إلى إطار أو نموذج يبين التسلسل المنطقي لاستخدام هذه الأدوات في كل مرحلة من مراحل عملية حل المشكلات بحيث تكون مخرجات كل أداة مدخلات للأداة الأخرى (Shahin et al., 2010) ، (ويليامز، ٢٠٠٥: ٧٧) في حين تفتقر المراجع العربية إلى معلومات عن كليهما.
٣. أشارت الأدبيات إلى أهمية وجود إطار أو نموذج يبين استراتيجية استخدام الأدوات كمجموعة واحدة (Herbert et al., 2003)، (Liang, 2010)، (Clegg et al., 2010)، (Shahin et al., 2010).
٤. قد يبدو تعريف الأدوات وطريقة تطبيقها في المراجع سهلاً ولكن عند التطبيق العملي لها قد يواجه المطبق بعض الصعوبات نتيجة لعدم وجود آلية واضحة للتطبيق، لذلك هو بحاجة لنموذج يساعده في تسهيل المهمة بحيث يوضح الأدوات التي يستحسن استخدامها في كل مرحلة من مراحل حل المشكلات وآلية تطبيقها خطوة بخطوة وهذا ما يقدمه النموذج المقترح.
٥. أن أدوات التخطيط والجودة تستخدم بكثرة في قطاع الصناعة وبشكل أقل في قطاع الخدمات لذلك هناك حاجة لمعرفة أي الأدوات مناسبة لتطبيقها في هذا القطاع نظراً لطبيعة المعلومات والبيانات التي يتعامل معها (Herbert et al., 2003).
- رابعاً: متطلبات تطبيق النموذج المقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية:
- هناك عدد من المتطلبات الضرورية لنجاح استخدام وتطبيق النموذج المقترح نوجزها فيما يأتي:
- يحتوي على قائمة من الأهداف فيها خليط من المبادرات المهمة ولكنها تفتقر للترتيب والوضوح في خطوات التطبيق مما يجعل العملية تنتهي بفجوات لا تستطيع نقل الخطة أو الرؤية إلى حيز الوجود. و السبب الرئيس في ذلك هو افتقادها لعملية تعيد هندسة عملية التخطيط الاستراتيجي وهي عملية تطبيق أدوات التخطيط والجودة (Sandras, 2002).
٣. من المؤمل أن يساهم النموذج في فهم طريقة جمع البيانات وعرضها بطريقة سهلة ومرئية، وتحليلها لمعرفة جذور المشكلة والأسباب الرئيسة لها و العلاقات بين هذه الأسباب للوصول للحلول المناسبة وأولوية تنفيذها ومسئولي التنفيذ.
٤. قد يطور استخدام النموذج مهارات المديرين ومتخذي القرار في الاستعمال الصحيح للأداة المناسبة وفي الوقت المناسب لكل مرحلة من مراحل حل المشكلة.
٥. نشر ثقافة استخدام أدوات التخطيط والجودة خاصة في المملكة العربية السعودية وفي الدول العربية عامة إذ تستخدم هذه الأدوات بكثرة في الدول المتقدمة مثل اليابان في حين يكاد يندر استخدامها في الدول العربية وخاصة في قطاع التربية والتعليم.
- ثالثاً: مبررات الحاجة لنموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية:
- برز عدد من المبررات التي تدعم بناء مثل هذا النموذج ولعل أهمها يتمثل في الآتي:
١. قلة استخدام هذه الأدوات وخاصة في الدول العربية ومن المحتمل أن قلة الأدبيات العربية عن أدوات التخطيط والجودة واستخداماتها وكذلك قلة التدريب عليها، أدى إلى ضعف تطبيقها في العمل خاصة في القطاع الخدمي مما يظهر الحاجة لوجود نموذج واضح وبسيط يساعد المتدربين على فهمها وتطبيقها.

١. وجود سياسة واضحة للرغبة في التطوير والتحسين من قبل الموظفين والرؤساء للوصول للجودة.
  ٢. توعية المديرين ومتخذي القرار بأهمية هذه الأدوات وتأثير استخدامها في نجاح الكثير من المؤسسات.
  ٣. أن يكون هناك دعم وتقدير من الإدارة العليا ومن رؤساء الفرق لتطبيق النموذج وأدواته.
  ٤. إشراك الموظفين بعملية حل المشكلات وخاصة لمن سيتأثر بعملية التطبيق.
  ٥. تكوين فريق عمل من ٥ - ٩ أفراد وليس أكثر لأنه يجعل العملية معقدة كما أشارت الكثير من الأدبيات. ويجب أن يكون رئيس الفريق لديه تدريب وخبرة بتطبيق هذه الأدوات بحيث يستطيع شرحها لأعضاء الفريق، مع مراعاة أن يكون الأعضاء من أقسام ووجهات نظر وتجارب ومهارات مختلفة وعلى دراية بالمشكلة وأبعادها لأن هذا التنوع ذو أهمية بالغة في تحديد الحلول وتحسين الاتصالات إذ تصبح هذه المجموعات منتجة بشكل كبير عندما تنظم مع بعضها البعض.
  ٦. أن يكون هناك دافعية للتطبيق، وتواصل فعال بين أعضاء فريق العمل، وتعاون بينهم وبين الأقسام المختلفة.
  ٧. توفير جميع ما قد يحتاج إليه الفريق من مستلزمات أو معلومات لنجاح عملية تطبيق النموذج.
- خامساً: مراحل تطبيق النموذج المقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية:
- يتبع تطبيق النموذج المقترح ست خطوات أو مراحل لحل المشكلات، وقد تم الاستفادة من المراحل الواردة في النماذج السابقة والواردة في الدراسات والأدبيات التربوية الأخرى مع بعض التعديلات المناسبة. ووضح هجمير وآخرون كما مر سابقاً أن جميع طرق حل المشكلات متشابهة في المفاهيم الأساسية والخطوات، والاختلاف بينها يكمن في ترتيب هذه الخطوات ودرجة التفصيل في كل خطوة، وأن

تقسيم مراحل عملية حل المشكلات عملية سهلة ولكن الغموض يكمن عند تطبيق أدوات تساعد وتسهل عملية حل المشكلة لذلك هناك حاجة لفهم أدوات التخطيط والجودة وفوائدها واستخداماتها لتسهيل عملية تطبيقها والوصول للحلول المناسبة (Hagemeyer et al., 2006). وفيما يأتي عرض لهذه المراحل إذ تشمل كل مرحلة على تعريف المرحلة، والأدوات المستخدمة، وآلية التنفيذ، وشكل الأداة:

المرحلة الأولى: تحديد المشكلة أو المشكلات الإدارية  
تعريفها: يتم في هذه المرحلة الاتفاق على تعريف المشكلة أو المشكلات التي نرغب في حلها وأبعادها المختلفة وتتم على خطوتين.

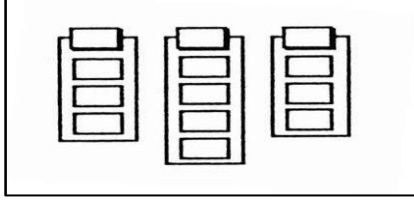
الأدوات: أداتا العصف الذهني (Brainstorming) ومخطط التقارب (Affinity Diagram).

آلية التنفيذ: بعد تشكيل فريق العمل المناسب تتم هذه المرحلة على خطوتين:

الخطوة الأولى: يتم الاتفاق على المشكلة موضوع الدراسة وتحدد وتكتب بشكل واضح على لوحة أمام الجميع ثم تطبق استراتيجية العصف الذهني بحيث يقوم الفريق بعصف ذهني لجميع القضايا المتعلقة بالمشكلة. فيقوم كل عضو من أعضاء الفريق بتدوين أفكاره عن المشكلة على بطاقات لاصقة بحيث تكتب فكرة واحدة فقط على كل بطاقة. ويتم تحديد وقت معين لعملية العصف من ٥ - ١٥ دقيقة. وهناك عدد من الضوابط يجب اتباعها عند كتابة الأفكار اتفقت عليها الأدبيات وهي: توليد أكبر عدد من الأفكار في وقت قصير، والتأكيد على مشاركة الجميع في توليد الأفكار، وتسجيل الفكرة كما هي دون تفسير، والكتابة بخط واضح واستغلال جميع مساحة البطاقة، وألاً تكون الفكرة عبارة عن كلمة واحدة أو كلمتين، وعدم الإسهاب في الفكرة بحيث لا تزيد عن (٥-٧) كلمات، وأن تحتوي الفكرة على اسم و فعل بقدر الإمكان، وعدم نقد أفكار الآخرين أو الاعتراض عليها. وبعد الانتهاء من كتابة الأفكار يتم تقييمها بوضعها جميعاً

سارة بنت عبدالله النقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

شكل رقم (٦): مخطط التقارب



#### المرحلة الثانية: الكشف عن أسباب المشكلة

تعريفها: يتم في هذه المرحلة تحديد العناصر أو الأسباب التي لها الدور الأكبر في حدوث المشكلة ومعرفة التداخل بينها للتركيز عليها عند تطوير الحلول المناسبة.

الأدوات: أداة السبب والنتيجة وتسمى أيضاً عظم السمكة (Cause and Effect Diagram) أو (Fish bone).

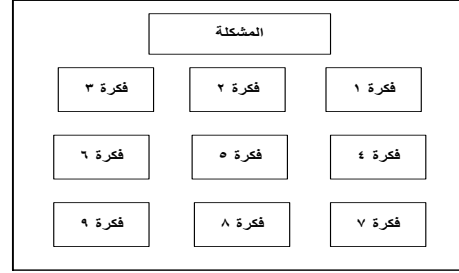
آلية التنفيذ: يتم دراسة القضايا والأسباب المتعلقة بالمشكلة من المعلومات المتوفرة من الأداة السابقة. ويقوم فريق العمل بالبحث عن جذور أو أسباب المشكلة وقد يحتاج إلى جمع معلومات إضافية. وتندرج الأسباب عادة تحت مجموعة من الأسباب الرئيسة. ويتم رسم مربع أقصى اليمين تسجل فيه المشكلة التي تم تحديدها سابقاً وهو مربع النتيجة ثم يرسم خطأً أفقياً من مربع النتيجة إلى أقصى اليسار لكتابة الأسباب الرئيسة. ويتم تصنيف الأسباب الرئيسة المؤدية للمشكلة في ٤ - ٥ أسباب رئيسة حسب طبيعة وحجم المشكلة. وتوضع الأسباب الرئيسة في مربعات توصل بأسهم إلى الخط الأفقي. ويتفرع منها أسهم متعددة للأسباب الفرعية تحت كل سبب رئيس مقسمة إلى أسباب تفصيلية. وتستمر عملية تفرع الجذور حتى يضمن المخطط جميع الأسباب المحتملة. وتتم هذه العملية باتفاق الفريق على هذه الأسباب الرئيسة وتفرعاتها.

ويمكن تصنيف الأسباب الرئيسة إلى أربع مجموعات باستخدام تقنية تستخدم في الإدارة أو القطاعات الخدمية للتأكد من شمولية دراسة الأسباب تسمى P's ٤ وهي: السياسات واللوائح (Policies)، وإجراءات العمل (Procedures)، والأفراد (People)، والبيئة بما فيها من أجهزة

على طاولة حتى يتسنى للجميع رؤيتها ومراجعتها لإزالة أي غموض أو تكرار للفكرة وحذف الأفكار التي ليس لها صلة بالموضوع محل النقاش (النبهان، ٢٠٠٨: ١٩)، (دعس، ٢٠٠٩: ٩٢)، (عيشوني، ٢٠١٢: ٦٠)، (الجلاد، ٢٠٠٧: ٥٩)، (القزاز وآخرون، ٢٠٠٩: ٨٢)، (الجضي، ٢٠٠٥: ٧٥١).

#### شكل الأداة:

شكل رقم (٥): أداة العصف الذهني



الخطوة الثانية: يتم استخدام مخطط التقارب لتصنيف الأفكار والآراء التي انتجها الفريق في حلقة العصف الذهني والتي تربط بينها علاقات طبيعية في مجموعات مستقلة بحيث تتراوح عدد المجموعات ما بين ٤ - ٨ مجموعات. واقتراح القزاز وآخرون ألا تزيد عدد المجموع عن ثمانية لتسهيل عملية تنظيم الأفكار (القزاز وآخرون، ٢٠٠٩: ٨٢). ويتم اختيار البطاقة الأكثر تعبيراً عن مضمون كل مجموعة لتكون عنوان المجموعة أو فكرتها الأساسية بحيث يكون هناك إجماع من الجميع عليها وتوضع على رأس بطاقات المجموعة. وإذا لم يكن هناك بطاقة تعبر عن مضمون المجموعة فينتق الفريق على عنوان مناسب للمجموعة. ويمكن مشاركة أطراف خارجة عن الفريق للتعليق والتعديل على المخطط. ويجب أن يكون استخدام هذه الأداة بشكل إبداعي لا تحليلي بما يكفل إيجاد العلاقات بين الأفكار بشكل تلقائي وليس بشكل حتمي (الجضي، ٢٠٠٥: ١٠٤). وبعد ذلك يتم رسم المخطط النهائي باعتماد التصنيفات لجميع البطاقات ورسم مستطيلات تمثل كل مجموعة ونقل المعلومات من البطاقات.

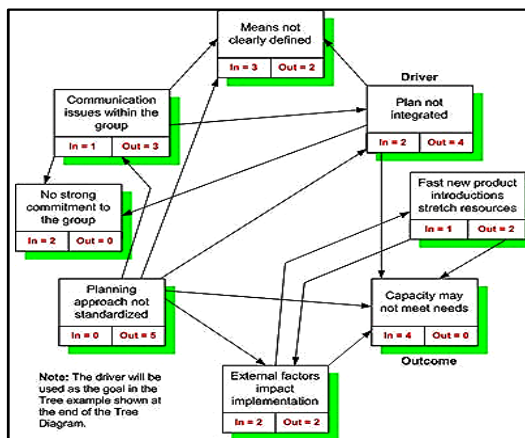
#### شكل الأداة:

تصبح العلاقة كشبكة من الخطوط بدلاً من خط واحد. وبعد الانتهاء من العملية يستحسن مراجعتها للتأكد من نوع العلاقة قبل تحليل النتائج.

بعد ذلك يتم تحليل المخطط من خلال حساب عدد الأسهم الداخلة أو المتجهة لبطاقة معينة (IN) وعدد الأسهم الخارجة منها (OUT). ويكون السبب أساسياً أي أكثر أهمية وتأثيراً في المشكلة (Key Cause) عندما تكون عدد الأسهم الخارجة منه هي الأكثر. وتشير هذه الحالة إلى أن هذا السبب هو السبب الجذري للمشكلة ويجب أن يبدأ به الفريق بحيث إذا تم التغلب عليه وحله فإن ذلك سيؤثر إيجابياً على بقية الأسباب أو على عدد كبير منها، ويسمى أيضاً Drive Factor وهو العامل الذي يحقق النتائج مباشرة إذا تم حله. وعلى العكس من ذلك إذا كانت عدد الأسهم الداخلة أو المتجهة لبطاقة معينة هي الأكثر، فتشير هذه الحالة إلى أن هذا السبب هو سبب ثانوي يستخدم كمؤشر للنجاح ويسمى Result Factor وهو العامل الذي يتأثر بالتأثير على العناصر الأخرى. وغالباً يتم التركيز على السبب الرئيس للمشكلة ويبدأ به الفريق ليكون مدخلاً للأداة التالية مع ملاحظة عدم إهمال الأسباب الأخرى فقد يكون لها تأثير في المراحل القادمة.

#### شكل الأداة:

شكل رقم (٨): أداة مخطط العلاقات المتبادلة

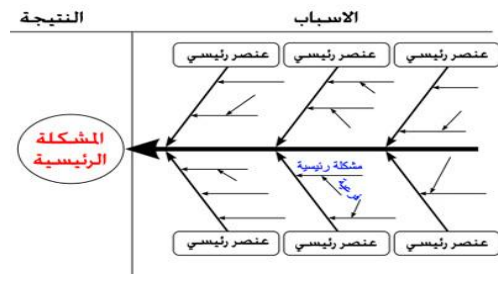


المصدر: <http://www.competitiveexpert.com/isosixsigma4.php>

وأدوات (Plant) (Brassard, 1996: 275). وهنا يجب البحث عن الأسباب الرئيسة للمشكلة وليس عوارضها وتكتب الأسباب الأكثر ترجيحاً لحدوث المشكلة. والأفضل عرض الأداة على عدد من المعينين لتقييمها وإعادة تنظيمها عند الحاجة ( فيلد وآخرون، ٢٠٠٤: ١٩٧).

#### شكل الأداة:

شكل رقم (٧): أداة السبب والنتيجة



المصدر: <http://www.badwi.com/blog/?p=355>

المرحلة الثالثة: توضيح العلاقة بين الأسباب لتحديد السبب الأكثر تأثيراً أو تأثيراً.

تعريفها: يتم تحديد العلاقة بين الأسباب المؤدية لحدوث المشكلة للتمييز بين الأسباب الدافعة للمشكلة والمؤثرة في بقية العناصر وبين الأسباب الناتجة من الأسباب الأخرى.

الأدوات: أداة مخطط العلاقات المتبادلة (Interrelationship Diagram).

آلية التنفيذ: يتم ترتيب العناوين الخاصة بالأسباب الرئيسة للمشكلة والتي تم الحصول عليها من الأداة السابقة بشكل دائري. ثم يتم تحديد علاقة كل سبب بالأسباب الأخرى عن طريق طرح السؤال الآتي: هل يؤثر هذا السبب على أي سبب آخر؟ فإذا كانت الإجابة بنعم يتم رسم سهم من السبب المؤثر إلى السبب المتأثر، وإذا كانت الإجابة بلا فلا يتم رسم أي سهم لأنه لا توجد أية علاقة بين السببين، مع مراعاة عدم رسم سهم له رأسان إنما نحدد الرأي الأقرب. ويمكن لسبب ما أن يرتبط بأكثر من سبب في الوقت ذاته إذا كان بينهما علاقة لأن هذه الأداة تسمح بالتفكير بجميع الاتجاهات بحيث

سارة بنت عبدالله النقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

آلية التنفيذ: توجد عدة طرق لترتيب الأولويات أكثرها مناسبة لهذه المرحلة والغرض منها هي طريقة دمج أداتي مصفوفة التفضيل والمصفوفة (Brassard, 1996:105). ويتم تطبيق هذه الأداة وفق الخطوات الآتية:

١. يتم إعداد مصفوفة توضع فيها جميع المهام التي تم الحصول عليها من أداة مخطط الشجرة في عمود المصفوفة أقصى اليسار وتكرر نفس المهام في الصف الأفقي الأول.

٢. يتم مقارنة كل مهمة بجميع المهام الأخرى ما عدا مقارنة المهمة بنفسها فهو غير مجدي فتضلل الخلية، الهدف من المقارنة هو تحديد قوة تأثير المهمة على المهام الأخرى ومعرفة اتجاه التأثير (مؤثر أو متأثر) فعند مقارنة كل مهمة بأخرى يتم طرح السؤالين الآتيين: هل هذه المهمة تؤثر على المهمة الأخرى؟ وما قوة التأثير؟

٣. إذا كانت المهمة تؤثر على المهمة الأخرى يوضع سهم صغير خارج من الخلية المؤثرة (↑) وآخر داخل إلى الخلية المتأثرة (↓). ثم توضع درجة التأثير في كلتا الخليتين المؤثرة والمتأثرة باستخدام أحد الرموز الآتية: درجة التأثير قوية فيستخدم الرمز (⊙) والذي يحسب بتسع نقاط، أو متوسطة (○) ويحسب بثلاث نقاط، أو ضعيفة (△) ويحسب بنقطة. أي إن كل خلية متأثرة أو مؤثرة ستحتوي على رمز لقوة التأثير واتجاهه. أما إذا كانت المهمة ليس لها علاقة بمهمة أخرى فتترك الخلية فارغة.

٤. بعد تحديد العلاقات وقوتها تحسب النتيجة بوضع أربعة أعمدة في نهاية المصفوفة أحدها لمجموع الأسهم الداخلة (IN)، والآخر لمجموع الأسهم الخارجة (OUT)، أما العمود الثالث فهو لمجموع الأسهم الداخلة والخارجة معاً، والعمود الأخير لحساب قوة التأثير بأن تجمع قيم كل الرموز الخاصة بكل مهمة.

٥. ترتب المهام حسب أعلى قيمة في المصفوفة وإذا تساوت بعض القيم يتم الترتيب حسب عدد الأسهم الخارجة

المرحلة الرابعة: إيجاد الحلول المقترحة للمشكلة

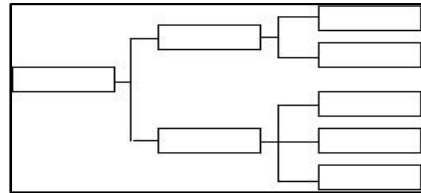
تعريفها: يتم في هذه المرحلة تحديد الحلول وتفصيلات المهام التي تحتاج إلى تنفيذ لحل المشكلة.

الأدوات: مخطط الشجرة (Tree Diagram).

آلية التنفيذ: يؤخذ السبب الرئيس للمشكلة والذي تم تحديده سابقاً والعمل على توليد الحلول وتقسيمها إلى مهام تفصيلية لتحقيق الهدف الرئيس والأهداف الفرعية المتعلقة به. يوضع الهدف المرجو من حل المشكلة على يسار لوحة العرض ليكون رسم الشجرة أفقياً ويتم تحديد الحلول الرئيسة ثم تفصيلات المهام. يتم طرح الأسئلة الآتية في كل مرة: ما هي المهام التي يجب أن تنفذ لحل كل هدف رئيس وفرعي؟ هل عملية التنفيذ منطقية لتضم مع بعضها في فرع واحد؟ هل كل المهام والبنود في هذا المستوى ضرورية لهذا المستوى؟ هل إذا تم إنجاز جميع هذه المهام سيكون ذلك كافياً لتحقيق الهدف في هذا المستوى؟ وتكتب المهام التفصيلية إلى يمين الهدف بحيث يبين العمود الأخير جميع المهام التفصيلية الواجبة التنفيذ بفعالية حتى تحل المشكلة. ويتم استخدام بيانات هذا العمود كمدخلات للأداة التالية فكل مستوى إذا تم تنفيذه بفعالية فسيحل ما قبله.

شكل الأداة:

شكل رقم (٩): مخطط الشجرة



المرحلة الخامسة: ترتيب أولويات تنفيذ الحلول

تعريفها: يتم في هذه المرحلة ترتيب الحلول والمهام حسب أهمية تنفيذها وأثرها على النتيجة أو الهدف المرجو تحقيقه لمعرفة ما يتم البدء به خاصة إذا كانت المهام متعددة وواجبة التنفيذ وترابطها علاقات قوية ولكن تحديد البداية ليس أمراً سهلاً.

الأدوات: أداة مصفوفة ترتيب الأولويات (Prioritization Matrix)

أو مسؤول ثانوي (O)، أو يحاط بالعلم فقط (Δ). ولا يوجد حاجة في هذه الأداة لوضع قيم للرموز كما في الأداة السابقة لأن العلامات كافية لتعطي صورة واضحة لحجم المسؤولية.

شكل الأداة:

شكل رقم (١١): أداة مخطط المصفوفة

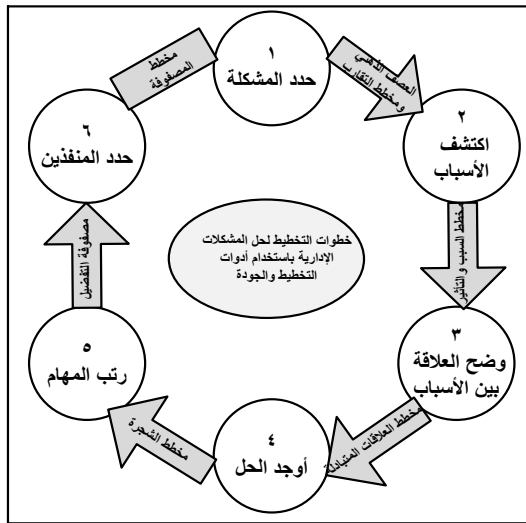
Date: xx/xx/xx	Tools										Metrics			
Function	DFD	SPC	JIT	CTM	BPR	CSA	Survey	Benchmarking	DOE	IPD		Out	In	Total
Research	○	○				○	⊙	⊙	⊙	Δ				
Planning	⊙			○	⊙			⊙	⊙	Δ				
Finance														⊙
Project mgmt.		Δ	Δ	⊙			Δ	○		⊙				⊙
Administration				⊙										⊙
Engineering	○	○	Δ	Δ	⊙			○	⊙	○				○
Manufacturing		⊙	⊙	⊙	Δ			Δ	○	Δ				○
Quality	⊙	⊙	○	Δ		⊙	Δ	○	Δ	Δ				⊙
Marketing	○		Δ			⊙	⊙	○		Δ				○
Sales/service	○	Δ	Δ	Δ		⊙	⊙	Δ		○				○

⊙ = High ○ = Medium Δ = Low

المصدر: <http://flylib.com/books/en/2.890.1.191/1>

ويلى ذلك عملية تنفيذ الحلول وتقييم العملية. ويظهر الشكل رقم (١٢) رسماً توضيحياً مختصراً للخطوات الست الأساسية لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلة الإدارية والتي سبق شرحها:

شكل رقم (١٢): نموذج استخدم أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية



لأن تأثيرها يكون أعلى، ومن ثم تكون المهام التي حصلت على أعلى القيم هي التي يجب تنفيذها أولاً وذلك حسب تسلسل أهميتها.

شكل الأداة:

شكل رقم (١٠): أداة مصفوفة ترتيب الأولويات

	Resource Management	IW Role and Mission	External Challenge	Legacy Mission	Technology Challenges	Balance Navy Stakeholders	Support	Human Resources	Out	In	Total
Resource Management	⬛	⊙	⊙	○	⊙	Δ	○	Δ	2	5	35
IW Role and Mission	⊙	⬛	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	6	1	(57)
External Challenge	⊙	○	⬛	⊙	○	○	⊙	⊙	5	2	39
Legacy Mission	⊙	⊙	○	⬛	⊙	⊙	⊙	⊙	4	3	(51)
Technology Challenges	⊙	⊙	○	⊙	⬛	⊙	⊙	⊙	7	0	(51)
Balance Navy Stakeholders	Δ	⊙	○	⊙	○	⬛	Δ	Δ	3	4	27
Support	○	⊙	○	⊙	⊙	Δ	⬛	Δ	1	6	41
Human Resources	Δ	○	○	○	○	Δ	Δ	⬛	0	7	39

Legend: ↑ 9 ⊙ Strong 3 ○ Medium 1 Δ Weak

المصدر: <http://www.sciencedirect.com/science/article>

المرحلة السادسة: تحديد المسؤولين عن تنفيذ الحلول وحجم مسؤوليتهم

تعريفها: يتم في هذه المرحلة توزيع وإسناد المهام التي تم ترتيبها في الأداة السابقة حسب أولويتها في حل المشكلات وتحسين العمليات على القياديين والموظفين حسب اختصاص ومسؤولية كل منهم.

الأدوات: أداة مخطط المصفوفة (Matrix Diagram) نوع

المصفوفة مصفوفة المسؤوليات (Responsibility Matrix).

آلية التنفيذ: يوجد عدة أنواع لهذه الأداة إلا أن النوع المناسب في تنفيذ هذه المرحلة هي مصفوفة المسؤوليات لتحديد المسؤولين عن تنفيذ المهام التي تم تحديدها في المرحلة السابقة. ويتم وضع أهم المهام حسب ترتيبها في عمود المصفوفة أقصى اليسار ووضع أبرز المسؤولين عن تنفيذ المهام (أو الإدارات والأقسام) في أعلى صف في المصفوفة. ثم يقوم الفريق بتحديد من سيقوم بتنفيذ كل مهمة وحجم مسؤوليته في التنفيذ، إذ يتنوع حجم المسؤولية بين مسؤول رئيس يرمز له بالرمز (⊙)،

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

ناجح للإدارة فلا بد أن تكون جزءاً متمماً للبرنامج المعد لتحقيق أعلى جودة ممكنة.

— قد يظهر استخدام هذه الأدوات في البداية صعباً ومعقداً وهذا طبيعي لأن الأفراد لم يعتادوا على استخدامها، لكن مع التدريب عليها وممارستها ستصبح العملية سهلة.

— لا بد من تقييم مدى الحاجة لتطبيق الأدوات في العمليات المختلفة لأنه إذا لم يحقق تطبيقها الغايات المنشودة فإن استخدامها سيكون غير مفيد بل ممكن أن يجعل الأمر أسوأ.

— ضرورة نشر الوعي بأهمية استخدام تلك الأدوات وإعداد ورش عمل تشرح استخداماتها مع التطبيقات العملية عليها.

— إجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن أدوات التخطيط والجودة وتطبيقاتها لإثراء المراجع العربية بهذا الموضوع الحيوي.

#### المراجع

##### المراجع العربية:

— أحمد، حافظ. (٢٠٠٨). "مهارات أساسية في البحوث العلمية التربوية: مهارة العصف الذهني ودورها الهام في حل المشكلات". مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع ١٩، ص ٦٠٩-٦٢٠.

— باند، بيت و هولب، لاري. (٢٠٠٥). السيكنس سجما: رؤية متقدمة في إدارة الجودة. (ترجمة أسامة مسلم). الرياض: دار المريخ.

— الجضي، خالد. (٢٠٠٥). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

— الجضي، خالد. (٢٠٠٥). تقنيات صنع القرار: تطبيقات حاسوبية. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

— الجلاد، ماجد. (٢٠٠٧). "أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مج ١٩، ع ٢، ص ٥٧ - ١٠٤.

سادساً: المعوقات المحتملة لتطبيق النموذج المقترح لاستخدام

أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في

المؤسسات التربوية:

يوجد عدد من المعوقات التي من المحتمل أن تعيق تطبيق النموذج المقترح يمكن إيجازها فيما يأتي:

١. جهل كثير من المديرين ومتخذي القرار بهذه الأدوات وأهمية تطبيقها ومن ثمَّ عدم وجود الدعم والتقدير الكافي لها من الإدارة العليا.

٢. الاعتقاد بأنها غير مناسبة أو لا علاقة لها بتحسين العمل.

٣. تبرير البعض بعدم وجود الوقت الكافي لتطبيقها بسبب ضغط العمل على الرغم من أن تطبيقها بشكل جيد يختصر الكثير من الإجراءات العشوائية المتبعة في حل المشكلات بالطرق التقليدية.

٤. مقاومة ومعارضة بعض الموظفين لتطبيق الأدوات بسبب اعتيادهم على العمل بالطريقة القديمة.

٥. قلة التدريب عليها ومن ثمَّ عدم فهمها واستخدامها الاستخدام الأمثل.

٦. عدم التعاون والتواصل بين أعضاء فريق العمل أو الأفراد في الأقسام الأخرى.

##### توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

— تطبيق النموذج المقترح في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية أو المؤسسات المماثلة لأنه قد يجعل عملية حل المشكلات سهلة وعملية، ويختصر الكثير من الوقت والجهد.

— لا بد أن يكون استخدام النموذج والأدوات التي يتضمنها جزء من العمل اليومي للموظفين وليس خاصاً بخبراء إدارة الجودة.

— أن الأدوات مهمة جداً في تسهيل عملية التخطيط وحل المشكلات ولكن لا يمكن أن تؤدي وحدها إلى تطبيق



- للفتاة. مشروع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية " - أفاق بحث ممول من وزارة التعليم العالي. المملكة العربية السعودية.
- نيهان ، يحيى. (٢٠٠٨). العصف الذهني وحل المشكلات. الأردن: دار اليازوري.
- النعيمي، محمد وصويص، راتب. (٢٠٠٨). **Six Sigma** تحقيق الدقة في إدارة الجودة مفاهيم وتطبيقات. الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
- ويليامز، ريتشارد. (٢٠٠٣). أساسيات إدارة الجودة الشاملة. (ترجمة: مكتبة جرير) . الرياض: مكتبة جرير.
- المراجع الأجنبية:**
- Al Ghamdi, S. (2005). The use of strategic planning tools and techniques in Saudi Arabia: An Empirical study. **International Journal of Management**, Vol.22, No.3, pp. 376-397.
  - Al Saleh, N. (2007). Application of quality tools by the Saudi food industry. **TQM Magazine**, Vol.19, No.2, pp. 150-161.
  - Brassard, M. (1996). **The Memory Jogger Plus+: Featuring the seven management and planning tools**. GOAL/ QPC, Salem, NH.
  - Brassard, M. & Ritter, D. (1994). **The Memory Jogger II: A pocket guide of tools for continuous improvement & Effective planning**. GOAL/ QPC, Salem, NH.
  - Brassard, M., Field,C., Oddo, F., Page, B., Ritter, D. & Smith, L. (2000). **The Problem Solving Memory Jogger**. GOAL/ QPC, Salem, NH.
  - Brassard, M., Field,C., Oddo, F., Page, B., Ritter, D. & Smith, L. (2011). **The Problem Solving Memory Jogger: Seven Steps to Improved Processes**. 2<sup>nd</sup> Edition, GOAL/ QPC, Salem, NH.
  - Clegg, B., Rees,C. & Titchen, M. (2010). A study into the effectiveness of quality management training A focus on tools and critical success factors. **The TQM Journal**, Vol.22, No.2, pp. 188-208.
  - Dale, G. & McQuater, E. (1998). **Managing business improvement and quality: Implementing key tools and techniques**. Blackwell Publishers, Oxford.
  - Duffy, G., Laman, S., Mehta, P., Ramu, G., Scriabina, N. &Wagoner, K. (2012). Beyond the basics: Seven new quality tools help innovative, communicate and plan. **Basic Quality**, p18-29.
  - Fotopoulos, C. & Psomas, E. (2009). The use of quality management tools and techniques in ISO 9001:2000 certified companies: The Greek case. **International Journal of Productivity and Performance Management**, Vol.58, No.6, pp. 564-580.
  - Hagemeyer, C., Gershenson, J. & Johnson, D. (2006). Classification and application of problem solving quality tools: A manufacturing case study. **The TQM Journal**, Vol.18, No.5, pp. 455-483.
  - الدبسي، أحمد. (٢٠١٢). "أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم: دراسة تجريبية على تلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة ريف دمشق". **مجلة جامعة دمشق، مج ٢٨، ع ٢، ص ٢٣٩-٢٦٥**.
  - دعمس، مصطفى. (٢٠٠٩). **الاستراتيجية التعليمية**. الأردن: دار غيداء.
  - ديران، جيمس و إيفانز، جيمس. (٢٠٠٩). **الجودة الشاملة الإدارة والتنظيم والاستراتيجية**. (ترجمة: سرور علي سرور). الرياض: دار المريخ.
  - الزيادات، ماهر و العدوان، زيد. (٢٠٠٩). "أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن". **مجلة الجامعة الإسلامية، مج ١٧، ع ٢، ص ٤٦٥-٤٩٠**.
  - السميوي، عبدربه. (٢٠٠٥). "أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، قسم المناهج وطرق التدريس.
  - علي، حسين. (٢٠٠١). **الإبداع في حل المشكلات**. دمشق: دار الرضا للنشر.
  - العوي، فوزية. (٢٠٠٦). **مدى تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
  - عيشوني، محمد. (٢٠١٢). **الدليل العلمي للتحسين المستمر للعمليات باستخدام الأدوات السبع للإدارة والتخطيط**. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.
  - عيشوني، محمد. (٢٠١٠). **الدليل العلمي للتحسين المستمر للعمليات باستخدام الأدوات الأساسية السبع للجودة**. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.
  - فيلد، ديل؛ فيلد، كارول؛ و فيلد، جلين. (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة**. (ترجمة: راشد الحمالي). الرياض: جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع.
  - القزاز، إسماعيل؛ الحديفي، رامي؛ وكوريل، عادل. (٢٠٠٩). **Six Sigma** وأساليب حديثة أخرى في إدارة الجودة الشاملة. الأردن: دار المسيرة.
  - المنقاش، سارة؛ العبدالعزيم، منيرة؛ القحطاني، نوف. (١٤٢٧). "محور دراسة قضية الإدارة النسائية / الرجالية في مؤسسات التعليم العالي

سارة بنت عبدالله المنقاش: نموذج مقترح لاستخدام أدوات التخطيط والجودة في حل المشكلات الإدارية في المؤسسات التربوية

- Shahin, A., Arabzad, M. & Ghorbani, M. (2010). Proposing an integrated framework of seven basic and new quality management tools and techniques: A road map. **Research Journal of International Studies**, Issue 17, pp. 183-195.
- Sousa, S., Aspinwall, E., Sampaio, P. & Rodrigues, G. (2005). Performance measures and quality tools in Portuguese small and medium enterprises: Survey results. **Total Quality Management & Business Excellence**, Vol.16, No.2, pp. 277-307.
- Yin, Y. (2012). Using Tree Diagram as an Assessment tool in statistics Education. **Educational Assessment**, Vol.17, No.1, pp. 22-51.
- Herbert, D., Curry, A. & Angel, L. (2003). Use of quality tools and techniques in services. **The Service Industries Journal**, Vol.23, No.4, pp. 61-80.
- Liang, K. (2010). Aspects of Quality on total quality management. **Modern Applied Science**, Vol.4, No.9, pp. 66-74.
- Mengash, S. (2001). **An Exploration of the Consequences of Two Alternatives on Women's Needs for Higher Education in Saudi Arabia: A Women's Independent University and a Women's Open University**. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, USA.
- Sandras, W. (2002). The new management and planning total quality control Tools (TQC2). *Doc. 020705*, pp. 1-17.

## **A Suggested Framework for using the Planning and Quality Tools in Solving Administration Problems in Educational Organizations**

**Sarah Abdullah Almengash**

*Associate Professor in Educational Administration Dep.  
College of Education- King Saud University*

**Submitted 02-05-2013 and Accepted on 14-09-2013**

**Abstract:** The main purpose of this study is to propose a framework for using planning and quality tools to solve administration problems in educational organizations. The framework can be used as a roadmap to help leaders and decision makers in understanding and improving the process of problem solving. A descriptive analysis methodology is used to accomplish this goal. The main findings of the study are as follows:

1. Using planning and quality tools in solving problems has a great impact on the improvement of the process, the quality of the services provided, and the success of the administration work of many organizations. The use of these tools is increasingly growing.
2. The best framework that can be used in solving problems is the one that can provide the decision makers with the information they need for each step, introduce the suitable tool, and illustrates the use of the tool in each step in a clear and easy way.
3. The proposed framework is essential in understanding the application of the planning and quality tools in solving problems. It contains six steps for planning to solve problems. Also it illustrates the goals of applying it, the stages of using it, the needs for practicing it, and the obstacles might be faced.

Several recommendations are drawn from the study. The most important one is to use the planning and quality tools in everyday administration work and to apply the proposed framework in solving administration problems because it helps solving problems in effective way.

**Key words:** Planning & Quality tools, Problem solving, Educational Organizations, Framework, Model, Management and Planning, Quality, Tools



جامعة  
الملك سعود  
King Saud University



ISSUE.46

Sept 2014

# **JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY**

REFEREED ACADEMIC PERIODICAL

1. Proposed estimation for institutional evaluation for Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University by using reference measurement and balanced performance factors
2. The Attitudes of Arabic students as a second language towards m- learning and their necessary training needs to use
3. A Proposed Program Based on Multiple Intelligences to Treat Some of The Language Difficulties In The Poetic Text Reading Among Second Secondary Grade Students
4. Proposed form for activating the community partnership for the Saudi Universities in the philosophy of the productive University (Mohammed bin Saud Islamic University as a model)
5. The effect of uncertainty level on conflict adaptation during stimulus processing stage and response processing stage.
6. The effect of education on intelligence: An analytical study a Saudi sample
7. Recruit Students Field Training, Department of Special Education Modern Teaching Strategies with Students with Learning Disabilities
8. Perspective of Science College Students about the Faculty Members' Use of Feedback Types Science College at King Saud University
9. Imagine a proposal to treat the problems of mathematics novice teacher in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of mathematics education experts
10. A Suggested Framework for using the Planning and Quality Tools In Solving Administration Problems in Educational Organizations

ISSN : 4011 - 1