

# رسالة التربية وعلم النفس

## دورية علمية محكمة

أعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين وتقديرها من سن (٦-١٢) سنوات في المرحلة التعليمية الابتدائية في الواقع الصفي تعلم اللغة العربية ومعلماتها الاستثنائية في التربية المهنية الازمة لاحتياجاتهم التربوية بسلوكهم التربوي

الاحتياجات التربوية الضرورية لاحتياجاتهم التربوية لاحتياجاتهم التربوية على ضوء آرائهم ، وعلاقة تقديرهم لاحتياجاتهم التربوية الملاحظ من المشرقيين

واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية وفهم الآليات الضرورية لتطويره

الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال المهووبين (قائمة الكسو لعمليات المسح الأولى عن المهووبين)

تقديم واقع الأداء التربوي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات التعليم

دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة (تصور مستقبل)

## قواعد النشر

### أولاً: الخصائص العامة للدورية:

٦. يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث، وأن تكون جميع المقتبسات موثقة، ويشير إلى المصادر المستخدمة.
٧. تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
٨. المقتبسات لا تكتب على هواشم الصفحات، وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في نهاية البحث.
٩. يزود الباحث بعشرين مسالة من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
١٠. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
١١. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزة للنشر أم لم تجز.

### رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
٤. تصرف مكافأة رمزية مقدارها خمسين ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

### خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

١. رسم السياسة العامة للسلسلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
٤. استقبال البحوث ومراجعةها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
١٠. التنسيق مع الناشر.
١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.

### ثانياً: أهداف الدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتوافق مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
٦. تصدر الدورية بشكل دوري.
٧. تقبل الدورية الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

### ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يلي:

١. تأصيل الفكر التربوي والنفسي الإسلامي ونشره عن طريق البحث.
٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

### رابعاً: قواعد النشر في الدورية:

١. تنشر الدورية الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا ومواضيعات التربية وعلم النفس.
٢. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليس مستلة من أي دراسة أخرى.
٣. تنشر الدورية مراجعات وعروض الكتب الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعرضاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
٤. الحد الأعلى للبحث خمس وثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
٥. يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجيه باللغتين العربية والإنجليزية.



المملكة العربية السعودية  
وزارة التعليم العالي  
جامعة الملك سعود

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستان)  
الرياض

# رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة  
تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية





## المحتويات

الصفحة	الموضوع
٩	تقديم .....
١١	إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنيتها من سن (٣-٦) سنوات ..... دكتور عبد الله محمد الجفيمان و دكتور أسامة محمد عبد الحميد
٤٩	الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية ومعلماتها على ضوء آرائهم، وعلاقة تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية بسلوكهم التدريسي الملاحظ من المشرفين ..... دكتور محمد إبراهيم الخطيب و دكتور منصور حسن الغول
٨٣	واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأهم الآليات الازمة لتطويره ..... دكتور فهد بن سلطان السلطان
١٢٣	الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي "قائمة الكسو لعمليات المسح الأولى عن الموهوبين" ..... دكتور صالح الدين فرج عطا الله
١٦٣	تقويم واقع الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات المعلمين ..... دكتور عبد العزيز بن سعود العمر
١٩١	دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة (تصور مستقبلي) ..... دكتورة مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالح

## تقديم

الحمد لله وحده... والصلوة والسلام على من لا نبي بعده محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد: فيسعدني أن أقدم العدد الحادي والثلاثون من مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الذي يحوي دراسات وبحوث نأمل أن تثري الساحة التربوية.

فقد احتوى العدد على دراسة: إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين وتقنيتها من سن (٦-٣) سنوات، وهدفت إلى إعداد وتقنين قائمة للخصائص السلوكية للأطفال المهووبين السعوديين من سن ٦-٣ سنوات لاستخدامها من قبل معلمات رياض الأطفال لترشيح المهووبين لبرامج مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

كما يضم العدد دراسة: الاحتياجات التربوية المهنية الازمة في الموقف الصفي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها على ضوء آرائهم، وعلاقة تقديرهم لاحتياجاتهم التربوية بسلوكهم التدريسي الملاحظ من المشرفين، التي تهدف إلى التعرف على الاحتياجات التربوية المهنية الازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في الموقف الصفي في ضوء آرائهم، وعلاقة تقديرهم لاحتياجاتهم التربوية بسلوكهم التدريسي الملاحظ من المشرفين.

و يقدم العدد دراسة: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية وأهم الآليات الازمة لتطويره، التي هدفت إلى التعرف على برامج التعاون القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدينة الرياض، وإلى تحديد الصعوبات التي تحول دون إقامة علاقة تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي، إضافة إلى التعرف على المزايا والفوائد المتوقعة من إقامة برامج التعاون، وأهم الآليات الازمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

كما يحوي العدد دراسة: **الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي "قائمة الكسو لعمليات المسح الأولى عن الموهوبين"** وهدفت إلى التتحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، في البيئة السودانية، والتوصل إلى معايير لها.

ويضم العدد دراسة: **تقويم واقع الأداء التدرسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات المعلمين**، التي هدفت إلى تقويم واقع الأداء التدرسي في برنامج مسار العلوم بكليات المعلمين.

ويحتوي العدد أيضاً على دراسة: **دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة (تصور مستقبلي)**، التي هدفت إلى تقديم تصور مستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام، وفي ضوء معايير الجودة الشاملة.

والله أعلم أن يمدنا دائمًا بعونه وتوفيقه ، ،

**رئيس هيئة التحرير**

## إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنيتها من سن (٣-٦) سنوات

**دكتور عبد الله محمد الجفيمان**

عميد كلية المعلمين بالأحساء

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

**دكتور أسامة محمد عبد المجيد**

خبير رعاية الموهوبين بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع

أستاذ علم النفس التربوي مشارك بكلية التربية بسوهاج - جمهورية مصر العربية

### ملخص الدراسة

**كلمات مفتاحية:** قوائم الخصائص السلوكية، التعرف على الأطفال الموهوبين، الموهوبون في رياض الأطفال.

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد وتقنين قائمة للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن ٣-٦ سنوات لاستخدامها من قبل معلمات رياض الأطفال لترشيح الأطفال لبرامج الموهوبين التي ترعاها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ولتحقيق ذلك تم تكوين القائمة بعد الإطلاع على أدبيات البحث حول الخصائص السلوكية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وعلى القوائم المماثلة في البيئات العربية والأجنبية، ثم عرضت على ١٨ مختصاً في مجال الموهبة لإبداء الرأي حول مناسبة أبعادها وفقراتها، وبعد إجراء التعديلات تم تطبيق القائمة من قبل ٥٠ معلمة رياض أطفال واللاتي قمن بتقويم ٥٣٩ طفلاً وطفلاً برياض الأطفال بمناطق الرياض والشرقية وجدة، وقد أظهرت نتائج التحليل العامل وجود خمسة أبعاد فرعية للقائمة هي: الدافعية والرغبة في التعلم، والخصائص اللغوية، وخصائص التعلم، والخصائص الشخصية، والتفكير الرياضي / المنطقي، وتم حساب ثبات القائمة وأبعادها الخمسة باستخدام التجزئة النصفية ومعادلة ألفا-كرونباخ، وأظهرت النتائج تمنع القائمة وأبعادها الخمسة بدرجة ثبات مرتفعة. كما تم حساب القدرة التمييزية للفقرات، وحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أبعاد القائمة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في بعدي الدافعية والخصائص اللغوية لصالح الإناث، وفي بُعد التفكير الرياضي / المنطقي لصالح الذكور. وأظهرت نتائج تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد وجود فروق بين المراحل العمرية لصالح الأعمراء الأكبر. ونتائج الدراسة بشكل عام تعطي الثقة في استخدامها في عملية التعرف الأولى على الأطفال الموهوبين في المرحلة العمرية من ٦-٣ سنوات.

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد العزيز - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنيتها

## مقدمة

والخدمات الإثرائية الخاصة بالموهوبين. ويرجع سبب انتشار هذا الأسلوب في التعرف على الموهوبين إلى أن الأطفال الموهوبين يتميزون عن أقرانهم العاديين بمجموعة من الخصائص المعرفية والداعية والشخصية التي قد لا يتم التعرف عليها من خلال اختبارات الذكاء التقليدية أو الاختبارات التحصيلية (Gross, 2005; Renzulli & Chen, 1999؛ ولما كان المعلمون هم الأكثر معايشة للأطفال أثناء سنوات دراستهم كانوا الأقدر على الحكم على قدراتهم واستعداداتهم والتعرف على الأطفال الذين يظهرون بوعاً مبكراً مقارنة بأقرانهم في المراحل العمرية والدراسية المختلفة، لذا كان من المنطقي أن تؤخذ ملاحظات وتقديرات المعلمين والمعلمات في الاعتبار عند عملية التعرف على الأطفال الموهوبين الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية تتخطى تلك التي تقدمها المدارس في برامجها العادية.

وعلى الرغم من أن أدبيات البحث في هذا المجال سواء في البيئات الأجنبية أو العربية قد أكدت فعالية استخدام ترشيحات المعلمين في التعرف على الطلاب الموهوبين، إلا أن هذا الأسلوب قد تعرض للنقد من قبل بعض الباحثين (Neber, 2004) خاصة عندما يستخدم

تعددت وجهات نظر الباحثين حول أفضل الطرق للتعرف على الأطفال الموهوبين، إلا أن هناك اتفاقاً حول أهمية استخدام وسائل عديدة للتعرف على هذه الفئة (Coleman, 2003). ولقد تعرض الاقتصر على استخدام اختبارات الذكاء في عملية التعرف على الموهوبين إلى انتقادات عديدة من قبل الباحثين الذين دعوا إلى بناء واستخدام أكثر من محك للتعرف على الموهوبين (Coleman & Gallagher, 1995)، ومنذ بداية السبعينيات من القرن الماضي بدأ بعض الباحثين في بناء أدوات أخرى مثل: قوائم الخصائص السلوكية التي تستخدم من قبل المعلم أو الوالدين أو الأقران في عملية التعرف أو الترشيح الأولى للبرامج الخاصة بالموهوبين (Purcell & Renzulli, 2000؛ Callahan, et al., 1995) وذلك استناداً إلى أن الموهبة ليست مكوناً أحدياً بل هي مفهوم متعدد الأبعاد وتظهر في مجالات عديدة وتأثر وترتبط في خصائص الفرد الشخصية والانفعالية (Coleman, 2000؛ Perkins, 1995).

ويعدُ ترشيح المعلمين للأطفال الموهوبين أحد الإجراءات المهمة المستخدمة على نطاق واسع عند تحديد الطلاب الموهوبين الذين ترشحهم مدارسهم للالتحاق بالبرامج

السلوكية (العقلية والشخصية والدافعية) التي تميز الأطفال الموهوبين عن غيرهم للاستعانة بها من قبل المعلمين في عملية الترشيح كإحدى الوسائل لتحسين مستوى فاعلية عملية التعرف، وقد أضحت هذه القوائم الأكثر شيوعاً واستخداماً في عملية ترشيح الأطفال لبرامج خدمات الموهبة (Davis & Rimm, 2004; Silverman, 1997-2004).

ومن أشهر هذه القوائم المستخدمة في عمليات المسح الأولى للأطفال الموهوبين قائمة تقدير الخصائص السلوكية التي طورها رينزولي وآخرون (Renzulli et al., 2002) وهي قائمة يمكن استخدامها من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، هذه القائمة تم تقييدها واستخدامها في بياتس عديدة، وقائمة بيردو *Purdue Academic Rating Scales* (Feldhusen, et al, 1990) تستخدم في المرحلة الثانوية. وعرب بعض الباحثين في البياتس العربية قوائم مماثلة لتلك القوائم لاستخدامها في المراحل الابتدائية المتوسطة (الإعدادية) والثانوية مثل الصورة الأردنية من مقياس *GIFT* للكشف عن الموهوبين التي عرّبها الروسان والسرور (١٩٩٨)، ومقاييس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة الذي عرّبه

هذا الإجراء كمحك وحيد للتعرف على الطلاب الموهوبين، أو عندما يكون المعلمون غير مدربين أو ليست لديهم خبرة كافية بخصائص الأطفال الموهوبين، وقد لاحظ غروس (Gross, 1999) أن معلمات رياض الأطفال اللاتي لم يتلقين أي تدريب على خصائص الأطفال الموهوبين كن يملن إلى المبالغة في تقدير قدرات الأطفال الذين يظهرون تعاوناً داخل الفصل ويسعون إلى إرضاء المعلمات.

وربما كان أكثر المشكلات ارتباطاً بعملية ترشيحات المعلمين تكمن في عدم وجود مفهوم واضح للموهبة لدى المعلمين والمعلمات وعدم إلمامهم بالخصائص التي ينبغي أن يوجه إليها الانتباه عند تحديد هؤلاء الأطفال، وعدم تدربهم على ملاحظة السلوك الموهوب بشكل موضوعي (Safer, 1986; Slabbert, 1994; Torrance & Smutny, 1997; 2000) الباحثين على حقيقة أن التدريب المكثف أثناء الخدمة حول تعليم الموهوبين وتوفير قوائم تشتمل على الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين تساعد على زيادة كفاءة المعلمات من خلال زيادة وعيهن بمؤشرات الموهبة (Hill, 1992; Pardeck et al., 1990; Silverman et al., 1986). لذا اتجهت اهتمامات الباحثين إلى تطوير قوائم خاصة تحتوى على أهم الخصائص

د. عبد الله محمد، ود. أسامه محمد عبد المجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقنيتها

الأولى للأطفال الموهوبين الذين ستقدم لهم خدمات تربوية خاصة، وتقنين هذه القائمة على البيئة السعودية بحيث يمكن الوثوق في صدقها وثباتها وصلاحيتها للاستخدام من قبل معلمات رياض الأطفال عند التعرف على الأطفال الموهوبين.

وعلى الرغم من المحاولات الجادة التي قام بها بعض الباحثين لتقنين قوائم تستخدم في مجال التعرف على الموهوبين (الفهيد، ١٩٩٣م؛ الدمامي، ٢٠٠٤م؛ الروسان، ٢٠٠٦م؛ النافع وأخرون، ٢٠٠٠م) إلا أن جميع هذه المحاولات - عدا الروسان (٢٠٠٦م) - انصبت على الاهتمام بمراحل التعليم الابتدائي والمتوسط (الإعدادي) والثانوي ولم تتطرق إلى مرحلة رياض الأطفال، وقد يرجع ذلك إلى النظرة العملية لمؤلفاء الباحثين حيث لم يكن في المملكة العربية السعودية برامج خاصة لهذه الفئة العمرية، وعندما فكرت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع في تقديم أنشطة خاصة لهذه الفئة ظهرت الحاجة لتطوير أداة لمساعدة المعلمات على التعرف على الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة العمرية، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية القيام به.

ولقد تم اختيار الفئة العمرية من (٦-٣) سنوات لتكون الفئة المستهدفة بهذه الدراسة لعدة أسباب من أهمها ما أشار إليه دافيد ورم (Davis

أيضاً الروسان ٢٠٠٦م)، وقائمة جونسون للكشف عن الموهوبين التي قام بتعريفها على البيئة السعودية الدمامي (٢٠٠٤م).

وعلى الرغم من الانتقادات التي وجهت إلى مدى دقة ترشيحات المعلمين وقدرتهم على تحديد جميع الطلاب الموهوبين، إلا أن هذا الأسلوب ظل متبناً كأحد الإجراءات المهمة والعملية التي يستخدمها معظم مراكز رعاية الموهوبين في مختلف الدول في عمليات الفرز الأولى للموهوبين الذين يتم ترشيحهم لبرامج الموهوبين (Davis & Rimm, 2004).

وتمثل البرامج الإثرائية الصيفية التي تعدّها وترعاها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع إحدى المعالجات المتميزة التي تقدم للطلاب الموهوبين خارج نطاق المدارس بهدف توفير فرص إثرائية متقدمة في مجالات عديدة تتحدى قدرات الطلاب العقلية وتذهب إلى أبعد مما تذهب إليه البرامج التقليدية التي تقدم في المدارس العامة.

وحديثاً قامت المؤسسة بتوسيع مجالات الرعاية لتشمل أطفال رياض الأطفال، وتطلب ذلك التفكير في تطوير قائمة للخصائص السلوكية خاصة بأطفال ما قبل المدرسة لكي يتم استخدامها من قبل معلمات رياض الأطفال في عملية الفرز

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير المعلمات للأطفال في المراحل العمرية الثلاث على قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين؟

#### **أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد وتقنين قائمة للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين في سن من ٦-٣ سنوات؛ وذلك لاستخدامها من قبل المعلمات في ترشيح الأطفال الموهوبين للأنشطة والبرامج الإثرائية التي تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع وترعاها.

ويمكن تحديد أهداف الدراسة الفرعية فيما يلي:

١. تطوير قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين في سن من ٦-٣ سنوات.
٢. التأكد من صدق القائمة وثباتها.
٣. التعرف على الفروق بين متوسطات تقدير المعلمات لكل من الذكور والإناث على القائمة وأبعادها المختلفة.
٤. التعرف على الفروق بين متوسطات تقدير المعلمات للأطفال في المراحل العمرية الثلاث على القائمة وأبعادها المختلفة.
٥. وضع قوائم للدرجات المئينية المقابلة للدرجات الخام للأطفال على القائمة في المراحل العمرية الثلاث.

Rimm, 2004) & من الأهمية البالغة للسنوات الخمس الأولى من عمر الطفل وأثارها الكبيرة على النمو العقلي والقدرة المستقبلية للتعلم. واستكشاف مواهب الأطفال خلال هذه المرحلة يساعد في بناء البرامج التربوية الخاصة بهذه الفئة وإعدادها بالشكل الذي يتاسب وقدراتهم، كما تسهم عمليات التعرف باستخدام قوائم الخصائص السلوكية في توعية الوالدين والمعلمات بالخصائص السلوكية المميزة للأطفال الموهوبين، هذا إضافة إلى أنه لا توجد قائمة خصائص سلوكية للتعرف على هذه الفئة العمرية في البيئة السعودية.

#### **تساؤلات الدراسة**

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الخصائص السلوكية التي تميز الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال التي يمكن أن تتكون منها قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين؟
٢. هل تتمتع هذه القائمة بدرجة مقبولة من الصدق والثبات؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير المعلمات لكل من الذكور والإناث على قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين؟

د. عبد الله محمد، ود. أسامه محمد عبد المجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقديرها

حديثهم عن الموهوبين مثل مصطلح موهوب *Creative and Talented*، ومبعد *Gifted and Talented* ومتميز *Superior* وفي حالات قليلة ميز الباحثون بين هذه المصطلحات وفي كثير من الأحيان استخدمت هذه المصطلحات كمترادات (Gagne, 2003). وقد تنوّعت تعريفات الباحثين للموهبة، وبينما ركز البعض على الإمكانيات والطاقات الكامنة لدى الأفراد ركز البعض الآخر على الأداء الفعلي والإنجاز الظاهر للفرد، وبينما ركز البعض على القدرة العقلية العامة ركز البعض الآخر على القدرات الخاصة أو التفوق في مجال محمد (Winner, 2000; Winner & Martino, 2000) أو سهم تطور مفهوم الذكاء، الذي يمثل المحور الأساسي للموهبة، إلى تطور مفهوم الموهبة، حيث تطور هذا المفهوم من الرؤية الأحادية للذكاء إلى القدرات المتعددة، ثم إلى الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983)، كما أسهمت الدراسات التي أجريت في مجال الإبداع إلى توسيع مفهوم الموهبة حيث أظهرت الدراسات أن اختبارات الذكاء لا تقيس جميع مجالات الأداء العقلي وبالتالي تم توسيع مفهوم الموهبة ليشمل إلى جانب الذكاء الإبداع (Sternberg, 1985; 1988; 1998; 1999).

### **حدود الدراسة**

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-٣ سنوات من بين الأطفال المدرجين في رياض الأطفال في ثلاث مناطق تعليمية هي الرياض والشرقية وجدة، كما اقتصرت عملية تقدير الخصائص السلوكية للأطفال على معلمات رياض الأطفال الالاتي تعاملن مع الأطفال لمدة لا تقل عن ستة أشهر.

### **مبررات وأهمية الدراسة**

أولاً: تبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أنها تقدم وصفاً للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين تراعي الأبعاد الثقافية والبيئية للمجتمع السعودي، وهذا ما تفتقره المكتبة العربية وهو ما يعد إضافة جيدة.

ثانياً: تبع الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من أنها تسد ثغرة حقيقة في مجال التعرف على الأطفال الموهوبين، وذلك من خلال توفير أداة عملية سهلة الاستخدام حيث يمكن للأباء والمعلمين استخدامها بسهولة ما يسهل عملية التعرف على الأطفال الموهوبين ويساعد على تفعيل دور رياض الأطفال في التعرف على الأطفال الموهوبين في سن مبكرة وتفعيل الخدمات المقدمة لهم.

### **أدبيات الدراسة**

استخدم الباحثون مصطلحات متنوعة عند

(Li, 1991; Tannenbaum, 1997) والطفل الموهوب ليس بالضرورة أن يصبح موهوباً عندما يكبر إذ إن عدداً قليلاً من الأطفال المهوبيين هم الذين ينجحون في المحافظة على موهبتهم ويظرونهما في الكبر، فهناك العديد من العوامل البيئية والاجتماعية والانفعالية التي تؤثر في تطور الموهبة (Feldman, 1986; 1991; Gagne, 2003; Monks & Mason, 2000).

ويشير بعض الباحثين إلى أن سلوكيات بعض الأطفال المهوبيين كثيراً ما تحول دون التعرف عليهم نتيجة للتنوع تارة وللتناقض تارة أخرى (معالجي، ١٩٩٧؛ Silverman, 1995-2004; Walberg, 1995). ويزداد الأمر تعقيداً عند الحديث عن التعرف على مواهب وقدرات الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وقدراتهم، وذلك نتيجة قلة الأدوات العلمية المتوافرة للتعرف على المهوبيين في هذه الفئة العمرية (Pardeck et al., 1990) وعلى الرغم من أن طريقة ترشيحات المعلمين واحدة من أكثر الأساليب والأدوات انتشاراً للتعرف على الأطفال المهوبيين، إلا أنها الأكثر إثارة للجدل فيما يتعلق بدقها وذلك راجع إلى اهتمام كثير من المعلمين بالظاهر الخارجية والخصائص السطحية (النافع وأخرون، ٢٠٠٠م)، وبالتالي يتطلب الأمر لزيادة

وبعد مراجعة العديد من التعريفات التي قدمها التربويون وعلماء النفس، قدم رينزولي (Renzulli, 1978, 1988) نموذجاً للموهبة عرف باسم نموذج الحلقات الثلاث للموهبة *Three Ring's Model of Giftedness* على تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي: قدرة عقلية عامة (فوق المتوسط)، ومستوى مرتفع من القدرات الإبداعية ومستوى مرتفع من الالتزام بالمهمة (الدافعية). ويؤكد رينزولي أن السلوك الموهوب *Gifted Behavior* يمكن أن يظهر فقط في حالة تفاعل هذه الخصائص الثلاث، وبالتالي فإن الفرد الموهوب هو ذلك الفرد الذي يمتلك أو لديه القدرة على تطوير هذه السمات الثلاث في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع الذي يعيش فيه.

وعادة ما يستخدم مصطلح الموهوب ليشير إلى كل من الطفل الموهوب *Gifted Child* وبالبالغ الموهوب *Gifted Adult* لكن بعض الباحثين قدم تفريقاً واضحاً بينهما، فالطفل الموهوب هو الذي يمكنه التفكير بطريقة أفضل والتعلم بسرعة أكبر وربما أظهر بعض أنهاط التفكير الإبداعي، بينما لا يُعد البالغ موهوباً إلا إذا برهن على موهبته من خلال منتج إبداعي

مجموعة من الخصائص والسلوكيات التي يتكرر ملاحظتها من خلال الحوارات والنشاطات وتجاوب الأطفال مع الفرص التعليمية التي توفر لهم أثناء الحصة الدراسية. وتؤكد ويمان وساندو (Wiman & Sandhu, 2004) أن الأسلوب الأمثل للكشف عن الموهوبين خصوصاً في المراحل العمرية المبكرة يكون من خلال ملاحظة سلوك الطفل وليس من خلال اختبارات الذكاء التي تتطلب في أغلبها معرفة بالقراءة والكتابة لفهم الأسئلة. وتؤكد سيلفرمان (Silverman, 1997-2004) من وجهة نظر نهاية، أن الخصائص المرتبطة بالموهبة تظهر في سن مبكرة، وأن العديد من القوائم السلوكية استخدمت بنجاح للكشف عن الموهوبين.

وتفترض معظم الدراسات في هذا المجال أن للأطفال الموهوبين خصائص وقدرات يمكن ملاحظتها تميزهم عن أقرانهم. وقد أظهرت دراسة ليو (Liu, 1999) أن الأطفال الموهوبين يمتلكون خصائص تميزهم عن الأطفال العاديين وخاصة في مجال القدرات الحسابية واللغوية المتقدمة، إذ أظهرت هذه الدراسة أنه يمكن ملاحظة هذه الخصائص في السنوات المبكرة لدى الموهوبين. وقد أظهرت دراسة تشان وآخرين (Chen et al, 2004) أن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة يظهرون العديد من

فاعلية هذه الطريقة أن يكون لدى المعلم إمام جيد بطبيعة الموهبة وخصائص الموهوبين.

إن المشكلة في استخدام إجراء الترشيح تتمثل في ضعف قدرة المعلم أو الوالدين على ملاحظة السلوك الموهوب بشكل موضوعي (Slabbert, 1994; Torrance & Safrer, 1986; Smutny, 2000) إلى محاولة تقنين هذه العملية من خلال اللجوء إلى بناء ما يسمى بقوائم الخصائص السلوكية للموهوبين التي أصبحت أحد الأدوات شائعة الاستخدام لترشيح الطلبة إلى البرامج الخاصة بالموهوبين، كما تستخدم كوسيلة مهمة لملاحظة السلوك الموهوب وزيادةوعي المعلمين والوالدين بمؤشرات الموهبة (Silverman, 1997-2004). وقد أكدت رابطة الموهوبين الأمريكية على أهمية أن تتضمن عملية التعرف على الموهوبين دراسة مؤشرات الموهبة لدى الأطفال ومساعدة المعلمات والوالدين على ملاحظة الخصائص السلوكية ذات الارتباط المتواتر مع الاستعدادات العقلية العالية (National Research Council, 2002).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن استخدام أدوات الملاحظة المستمرة التي يتطلب التعامل معها فترة زمنية طويلة نسبياً من أفضل الخيارات الموصى بها في التعرف على الموهوبين في سن مبكرة (Smutny, 2000) وتتوفر قوائم الملاحظة

الموهوبين في المملكة العربية السعودية، أشار النافع وأخرون (٢٠٠٠م) ضمن نتائج دراستهم إلى قدرة المدرسين على تمييز الطلبة الذين يبدون قدرات إبداعية.

**أهم الخصائص السلوكية للأطفال المهوبيين**  
تظهر الاختلافات بين الأطفال المهوبيين وأقرانهم جلية منذ السنوات الأولى، وتوضح هذه الاختلافات في المهام التي يقدرون على إنجازها مقارنة بالفئة العمرية التي يتتمون إليها، وتمثل هذه الاختلافات مدخلاً مهماً للتعرف على هذه الفتاة في هذه السن المبكرة.

وتشير أدبيات البحث المرتبطة بالأطفال المهوبيين عقلياً وخاصة أولئك المهوبيين بدرجة استثنائية إلى أنه حتى في مرحلة الطفولة المبكرة فإن هؤلاء الأطفال يظهرون فروقاً واضحة في أنماط النمو مقارنة بأقرانهم العاديين. ويُعدُّ النمو المبكر في الكلام والحركة والقراءة من المؤشرات القوية على وجود الموهبة العقلية (Jackson, 1992)، فعندما تظهر هذه الخصائص معاً وفي وقت مبكر من عمر الطفل فإن ذلك يعكس تطوراً كبيراً في مستوى القدرة العقلية. وقد لاحظ العديد من الباحثين الذين تناولوا التطور المبكر للغة والحركة لدى الأطفال المهوبيين أن معظم الأطفال ينطقون الكلمة الأولى عند سن ١٢ شهراً (Staines & Mitchell, 1982)، بينما

الخصائص التعليمية مثل: تعدد الاهتمامات، التركيز على المهمة، والرغبة في تجربة الأنواع المختلفة من المهام.

وتشير سيلفرمان (Silverman, 1997, 2004) في مراجعتها للأدب الخاص بقوائم الخصائص السلوكية للموهوبين إلى مجموعة من المعايير التي يمكن استخدامها في انتقاء بنود هذه القوائم وهي:

١. وجود الخاصية لدى غالبية الأطفال الذين يجري تقويمهم.

٢. توافر الخاصية لدى الأطفال متعددي المواهب.

٣. مناسبة الخاصية لدرجات القدرة المختلفة.

٤. توافق الصفة مع مدى عمري واسع.

٥. مناسبة الصفة للأطفال من الخلفيات الاقتصادية الاجتماعية المختلفة.

٦. إمكانية ملاحظة الصفة بسهولة في المنزل.

٧. أن تكون الصفة مختصرة ومفهومة للوالدين.

وقد أظهرت دراسة ورثجتن (Worthington, 2001) التي تتبع إدراك الوالدين والمعلمين لتعلم أطفالهم القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني الابتدائي، أن الوالدين يمثلون مصدرًا مهماً للمعلومات حول مهارات طفليهم وسلوك تعلمهم وذكائهم. وفي إطار وضع برنامج للكشف عن

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد المعيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقديرها

أشارت النتائج إلى أنه في سنوات الطفولة المبكرة أظهر ٩٤٪ من هؤلاء الأطفال قدرة مرتفعة على الانتباه، ٩٤٪ منهم كانت لديهم قدرة على التركيز مرتفعة، ٩١٪ أظهروا نمواً لغويًا وثروة لفظية مرتفعة ، ٦٠٪ أظهروا نمواً حركياً مرتفعاً، ومرّ ٤٨,٩٪ بمراحل تفوق بارز على أقرانهم في فترة من فترات نموهم، ٣٧٪ مروا بمراحل يغلب على أحاديثهم الخيال، كما كان المتوسط العام لنطق الأطفال لأول كلمة في الشهر التاسع من عمرهم، وكان المتوسط العام للقراءة الجيدة لديهم قبل بلوغهم الرابعة من عمرهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (Gross, 1993) من دراسته لعدد من الأطفال الموهوبين من ذوي القدرات العقلية المرتفعة حيث اتضح أنهم كانوا يتمتعون منذ سن مبكرة بقدرة لغوية مرتفعة، وحصيلة مفردات ثرية، وقدرة مرتفعة على الانتباه لفترات طويلة، وقدرة على التلاعيب بالكلمات والتعابير، وقدرة على إدراك العلاقات السببية، وقدرة على القراءة في سن مبكرة، غالباً ما تكون قبل سن الرابعة.

وقد رصدت سموتنى (Smutny, 1998) مجموعة من المؤشرات السلوكية التي يمارسها الطفل الموهوب بشكل يومي كنتيجة لتجاوبه مع

يبدأ الطفل الموهوب في نطق الكلمة الأولى عند سن عشرة أشهر تقريباً، هذا بالإضافة إلى أن مراحل اكتساب اللغة يتم المرور بها مبكراً وبسرعة أكبر مقارنة بالأطفال العاديين، وفي سن ١٨ شهرأ يكون لدى الطفل العادي حوالي من ٥٠-٣ كلمات وتظهر لديه محاولات لربط هذه الكلمات بعضها لتكوين أجزاء من الجمل، ويستمر في ذلك حتى سن ستين، أما بالنسبة للطفل الموهوب فإن عملية ربط الكلمات وتكون الجمل يمكن أن تحدث عند سن ١١ شهراً، كما يتكون لديه عدد أكبر من المفردات التي تساعد في بناء جمل أكثر تعقيداً وتنوعاً، وتتزايad هذه الفروق بشكل ملحوظ للغاية عند بلوغ سن الرابعة والنصف. وتزداد هذه الفروق وضوحاً كلما زاد مستوى موهبة الطفل بحيث يسهل ملاحظتها بسهولة.

وقد يتلازم هذا التطور في الكلام في حالة الموهبة المرتفعة مع تطور ملحوظ في الحركة والمشي في سن مبكرة نسبياً مقارنة بالأطفال العاديين. كما تُعد القراءة في سن مبكرة أحد المؤشرات القوية على الموهبة العقلية (Gross, 1993).

وفي دراسة لروجرز وسيلفرمان (Rogers, Silverman, 1997) على ٤١ طفلاً من ذوي القدرات العقلية العالية جداً ( $IQ = 160+$ )

الحروف عند بلوغهم الستين، وأن ٣١٪ منهم استطاعوا التعرف على الكلمات عند بلوغهم الستين، واستطاع ٥٠٪ منهم القراءة بصورة جيدة عند بلوغهم سن الأربع سنوات، وأن ٨١٪ منهم تعامل مع ألعاب التركيب من عشرين قطعة بشكل جيد عند بلوغهم الثالثة، وتمكن ٦١٪ منهم من التعامل مع الوقت بالساعات عند سن الخامسة، واستطاع ٥٢٪ منهم العد من ١ إلى ١٠ قبل بلوغهم الثلاث سنوات.

وفي دراسة لبريانت (Bryant, 1989) حول خصائص الأطفال الموهوبين الذين بدأوا القراءة في سن مبكرة وجد أنهم كانوا يتميزون بشغف نحو التعلم، وميل للعمل المستقل، ومعلومات تفوق أقرانهم، ومهارات تفكير مرتفعة، وطرح أسئلة عميقة، وذاكرة جيدة، وقدرة مرتفعة على التركيز، وقدرة مرتفعة على توليد الأفكار، وثروة لغوية مرتفعة. ويشير دافيد ورِم (Davis & Rimm, 2004) إلى قدرة الأطفال الموهوبين على العد بمضاعفات الخمسة والعشرة، واستخدام عمليات الجمع والطرح لرقمين قبل إتمام مرحلة رياض الأطفال، أي قبل بلوغ سن السادسة.

### قوائم الخصائص السلوكية

نتيجة للأهمية التي أولتها الباحثون في مجال

النشاطات والمحاورات التي تتطلبها منه مشاركته في الأنشطة التعليمية المتنوعة في المنزل أو في رياض الأطفال، التي قد تكون مؤشراً للموهبة في السنوات الرابعة والخامسة والسادسة من عمر الطفل وتتمثل في: الرغبة والفضول للتعرف على أشياء عديدة، طرح أسئلة تتطلب فكراً متعمقاً، ثروة لغوية متقدمة، استخدام عبارات معقدة بشكل صحيح، التعبير عن أفكاره ومشاعره بشكل جيد، القدرة على حل الألغاز والمشكلات المعقدة، القدرة العالمية على التذكر، الاهتمام الكبير بأحد المجالات، القدرة العالية على التخيل، استخدام التعلم والخبرات السابقة في مواقف جديدة، القدرة على ترتيب وتنظيم الأشياء بشكل منطقي، القدرة على مناقشة الأفكار وإضافة تفاصيل جديدة عليها، وسرعة التعلم، وفضيل الاستقلالية في العمل واللعب منفرداً، والقدرة على المبادرة، وقوة التركيز، وقوة الملاحظة، والقدرة المرتفعة على تأليف القصص وروايتها، وحب القراءة.

وتتفق هذه الخصائص في معظمها مع نتائج دراسة روجرز (Rogers, 1986) التي أجرت مقارنة للأطفال الموهوبين والأطفال العاديين وأظهرت إضافة إلى ما سبق أن ما يزيد على ٥٦٪ من الأطفال الموهوبين استطاعوا التعرف على

د. عبد الله محمد، ود. أسامة محمد عبد الجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين وتقديرها

ت تكونت من (٤٦) خاصية *of My Child Traits* يتم تطبيقها من قبل الوالدين لتحديد وجود الخاصية لدى طفلها أو عدم وجودها.

- قامت "رم" Rimm بتطوير مقياس *Achievement* التعرف على التحصيل *Identification Measure*، وهو مقياس يطبق من قبل الوالدين، ويشتمل على أبعاد الدافعية والاستعدادات الأكاديمية ومقياس التعرف على التحصيل الجمعي *Group Achievement Identification Measure*، ويطبق على الطالب مباشرة، ومقياس التعرف على التحصيل من خلال ملاحظة المعلم *Achievement Identification Measure-Teacher Observation*. (Davis & Rimm, 2004)

- قائمة "خصائص الأطفال المهووبين" *Characteristics Checklist for Gifted Children* (Austega, 2004) وتستخدم للكشف عن الأطفال المهووبين وتستخدم من قبل المعلمين أو الوالدين، وتتضمن ستة مجالات تمثل المجالات المتضمنة في تعريف مكتب التربية الأمريكي للموهبة (Marland, 1972) (القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي والإنتاجية، القيادة، القدرة التفسيرية، والفنون الأدائية والبصرية).

- في الأردن قام الروسان وأخرون

رعاية المهووبين لموضوع الخصائص السلوكية كإحدى الوسائل المهمة للتعرف على المهووبين، عمد كثير منهم إلى تطوير قوائم للاحظة تلك الخصائص لتساعد في عمليات التعرف على المهووبين. ويمكن استعراض بعض تلك القوائم فيما يلي:

- قام رنزوولي بتطوير أداة مكونة من عشرة مقاييس تستخدم من قبل المعلم أطلق عليها "مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين" *Scales for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS)*. وت تكون هذه الأداة من المقاييس الآتية: القدرة المعرفية، والإبداع، والدافعية، والقيادة، الخصائص الفنية، والموسيقية، والدراما، والاتصال التعبيري، ودقة الاتصال، والتخطيط. وتعود المقاييس الأربع الأولى الأكثر استخداماً. وتم إضافة أربعة مقاييس هي: خصائص في الرياضيات، والعلوم، القراءة، والتكنولوجيا (Renzulli et al, 2004).

- طورت سيلفرمان (Silverman, 1997-2004) مقياس اسمته "مقياس خصائص الموهوبين" *Characteristic of Giftedness Scale*، ويكون هذا المقياس من (٢٥) خاصية، وهو من المقاييس الخاصة بالوالدين.

- طورت سموتنى (Smutney, 2000) قائمة أسمتها "قائمة سمات طفل" *Checklist*

البصرية والأدائية، والألعاب الرياضية والمهارات النفسحركية. وتشتمل كل مجال منها على أربعة بنود، وقد قام الدمامي بحساب الخصائص السيكومترية للقائمة، بعد تطبيقها على عينة تكونت من ٧٣٧ تلميذاً من مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) للبنين والبنات بمنطقة الرياض، وتشير النتائج في مجلتها إلى تمنع القائمة بخصائص سيكومترية مقبولة.

وما سبق يتضح أن الدراسات المرتبطة بالخصائص السلوكية للموهوبين قد أشارت إلى أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الموهوبين، وأن هذه الخصائص يمكن اعتبارها للكشف عن الموهوبين في المستويات العمرية المختلفة عند صياغتها في قوائم خاصة، هذه القوائم يمكن استخدامها من قبل المعلم أو الأهل بعد توضيح بنودها والتدريب على كيفية إجرائها. كما أظهرت مراجعة أدبيات البحث أنه لا توجد قوائم عربية في السعودية للمرحلة العمرية ما بين ٦-٣ سنوات. وبناءً على ما تقدم اعتمدت الدراسة الحالية على الأدبيات المنشورة عالمياً في اختيار البنود المضمنة في هذه القائمة ليتم استخدامها من قبل المعلم في ترشيح الأطفال الموهوبين.

#### إجراءات الدراسة

قام الباحثان بالاطلاع على أدبيات البحث

(١٩٩٠م) بتطوير صورة أردنية معدلة من مقاييس براید للكشف عن أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين، وقد أظهر التحليل العاملی على عينة مكونة من ١٩٤ طفلاً من الجنسين وجود خمسة عوامل رئيسة هي: تعدد الاهتمامات، اللعب الهدف والقبول الاجتماعي، التفكير التخييلي، الاستقلالية في التفكير، والأصالحة في التفكير، كما تمتت القائمة بدرجة مقبولة من الثبات وإن جاء معامل الاتساق الداخلي للقائمة متوسطاً (٤٨، ٤٠م) (الروسان، ٢٠٠٦م).

- أيضاً طور الروسان والسرور (١٩٩٨م) صورة أردنية معدلة من مقاييس GIFT للكشف عن الأطفال الموهوبين في المرحلة الابتدائية، وقد أوضحت نتائج الدراسة تمنع القائمة بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي باستخدام تقدیرات المعلمين ودرجة متوسطة من الثبات، إذ بلغ معامل الثبات باستخدام إعادة التطبيق (٤٨، ٤٠م) وباستخدام معامل ألفا كرونباخ (٦٥، ٤٠م).

- وفي البيئة السعودية قام الدمامي (٢٠٠٤م) بوضع صورة معربة من قائمة فرز الموهوبين التي طورها جونسون، (Johnson, 1980)، وقد تكونت القائمة من خمسة مجالات: التفوق الأكاديمي، القدرة العقلية العامة، والتفكير الابتكاري، والقيادة والريادة، والفنون

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد العميد - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهوبيين السعودية وتقديرها

لشرفات رياض الأطفال في مدينة الرياض وجدة والدمام ليقمن بإيصالها لعلماء رياض الأطفال بعد تزويدهن بشرح وإيضاح للآلية المتبعة لتطبيق القائمة. وقد تم تطبيق القائمة على ٤٩ طفلاً في المناطق الثلاث. ووُتقت مجموعة من الملاحظات على عملية التطبيق أبديتها العلماء على بنود القائمة، إضافة للملاحظات التي تم توثيقها خلال الإجراءات المصاحبة لعملية التطبيق التي كان منها صعوبة التعامل مع الفقرات التي تحتاج إلى تعاون الأمهات للإجابة عنها [مثلاً: أبدي اهتماماً مبكراً بالوقت ، تمكن من تمييز الأحرف في سن مبكرة (٣ سنوات)، عد الأرقام من ١٠-١ في سن مبكرة (٢ سنة)، مثل هذه البنود تتطلب تعاون الأهل، وهذا يجعل تقديرها مثل هذه البنود عقبة تقلل من سهولة استخدام القائمة. وبجعل القائمة خاصة بالمعلمة تم إعادة النظر في هذه البنود بالتعديل والحذف لتكون المعلمة هي المرجع الرئيس لتقدير جميع الخصائص الواردة القائمة.

وفي ضوء ما سبق قمت بصياغة القائمة من جديد لتشتمل على ٤٣ فقرة، تم إرسالها مرة أخرى إلى شرفات رياض الأطفال بالرياض وجدة والدمام واللائي قمن بإيصالها إلى علماء رياض الأطفال بتلك المناطق مع شرح لأهداف

في مجال الخصائص السلوكية للأطفال المهوبيين وكذلك الاطلاع على عدد من قوائم الخصائص السلوكية التي تم تطويرها في البيانات العربية وبعض البيانات الأجنبية، وفي ضوء ذلك قمت بصياغة قائمة الخصائص السلوكية للأطفال من ٦-٣ سنوات، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على (٦٠) بنداً تم تصنيفها تحت أربعة محاور هي: خصائص التعلم، والخصائص اللغوية، والخصائص الشخصية، والاهتمامات، وقد تم عرض القائمة على (١٨) من المتخصصين في مجال رعاية المهوبيين لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات ودقة الصياغة، ثم قام الباحثان بتعديل بنود القائمة في ضوء آراء المحكمين، كما تم حذف بعض الفقرات التي أجمع أكثر من ثلاثة محكمين على عدم مناسبتها.

وقد قام الباحثان - أيضاً - بدراسة استطلاعية هدفت إلى تعرف مدى وضوح القائمة وما تضمنته من بنود وتعليمات، ووضوح مقياس التقدير وكيفية استخدامه، وكيفية التعامل مع القائمة فيما يتعلق بالنواحي الشكلية (ما تشمله من أمور إدارية مثل: إجراءات التطبيق، وكيفية إيصال القائمة للمعلمات في الميدان، وأ آلية إرجاعها بعد تعبئتها وتطبيقها على الأطفال الذين يتم انتقائهم). وتم إرسال القائمة

**صدق القائمة****صدق المحكمين:**

تم إرسال القائمة بصورةها الأولى للمحكمين (١٨ محكماً) من ذوي الخبرة في مجال رعاية الموهوبين، للحكم على مدى مناسبة كل بند من حيث صياغته، وانتهائه للمجال المضمن به، ومدى مناسبة المجالات وما تضمنته من بنود لتقدير الخصائص المميزة للأطفال الموهوبين. وقام الباحثان بصياغة القائمة في ضوء آراء المحكمين، حيث تم تعديل أو حذف البنود التي اتفق ثلاثة من المحكمين على تعديلها أو حذفها. وبذلك تكونت القائمة في صورتها النهائية من ٤٣ فقرة.

**صدق التكوين العامل**

تم حساب صدق القائمة باستخدام التحليل العامل على درجات عينة تكونت من ٥٣٩ طفلاً و طفلة ، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملى للمكونات الأساسية والتدوير المتعامد باستخدام طريقة فاريمكس، خمسة عوامل هي؛ العامل الأول: الدافعية والرغبة في التعلم، الثاني: الخصائص اللغوية، الثالث: خصائص التعلم، الرابع: خصائص الشخصية، الخامس: التفكير الرياضي المنطقي. وكانت قيمة الجذر الكامن لكل عامل على الترتيب هي: ١,٥٨٦، ١,٧٩٨، ٢,٠١٦، ٢,١٢٠ . وقد

القائمة وكيفية تطبيقها، وقد اشترك في التطبيق ٥٠ معلمة من ذوات الخبرة في العمل برياض الأطفال، حيث قامت كل معلمة باختيار وتقدير من ١٥-١٠ طفلاً و طفلة من الأطفال المتميزين بشرط أن تكون قد تعاملت معهم فترة لا تقل عن ستة أشهر تقريباً. ثم تم تجميع القوائم وتفریغها وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS .

**عينة الدراسة الأساسية:**

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٥٣٩ طفلاً (٢٥٣ من الذكور، ٢٨٦ الإناث) من بين أطفال رياض الأطفال في ثلاث مناطق تعليمية هي: الرياض والشرقية وجدة، وقد تراوحت أعمار العينة بين ٣-٦ سنوات. وقد شارك في تقويم الأطفال ٥٠ معلمة تم اختيارهم بشرط أن تكون المعلمة على معرفة بالطفل الذي قومته لفترة لا تقل عن ستة أشهر. وتم استبعاد قوائم الأطفال الذين لم يتم استكمال بياناتهم، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب العمر والجنس.

**جدول (١)****توزيع أفراد العينة حسب الجنس والعمر**

		العمر		
		٤-٣	٥-٤	٦٠٥-٥
الجنس	المجموع			
الذكور	٢٣	٩٠	١٤٠	٢٦٣
الإناث	٢٦	١٠٠	١٦٠	٢٨٦
المجموع	٤٩	١٩٠	٣٠٠	٥٣٩

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد المجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين ولتقديرها

فسرت هذه العوامل نسبة (٤٧,٣٦٪) من نسبة التباين الكلي. وقد جاءت العوامل الخمسة محددة في بوضوح وبتشبعات عاملية مرتفعة كما هو مبين في الجدول (٢).

**جدول (٢) مصفوفة التدوير المتعامد للمكونات**

**الأساسية للقائمة الخصائص السلوكية للأطفال المهووبين**

رقم المفردة	العامل	الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول
١٠	٠,٦٦٨					
٩	٠,٦٦٨					
٧	٠,٥٧٤					
١٦	٠,٥٧١					
١٢	٠,٥٣٧					
١١	٠,٥٧٩					
١٥	٠,٥٠٠					
١٧	٠,٤٩٩					
٨	٠,٤٩١					
١٤	٠,٤٧٠					
٢٠	٠,٤٠٠					
٢	٠,٧٧٧					
١	٠,٧٧٠					
٣	٠,٧٦١					
٤	٠,٧٧٨					
١٨	٠,٥٨٨					
١٩	٠,٤٧٦					
٥	٠,٤٧٢					
٢٦	٠,٧٤٤					
٢٥	٠,٦٦٦					
٢٣	٠,٧٦٦					
٢٧	٠,٦٤٧					
٢١	٠,٥٨٦					
٢٢	٠,٥٧٥					
٢٨	٠,٥١٥					
٤١	٠,٤٩٦					
٢٩	٠,٤٧٤					
٣٣	٠,٧٤١					

٠,٦٨٣	٣٧
٠,٦٢٨	٤٠
٠,٥٣١	٤٣
٠,٥٢٠	٣٤
٠,٥١١	٦
٠,٤١٩	٣٥
٠,٤١٠	٣٦
٠,٤٠٧	٤٢
٠,٤٠١	٣٨
٠,٤٠٠	٣٩
٠,٢٦٠	٣١
٠,٢٠٦	٣٠
٠,٦١٩	٣٢
٠,٥٧٥	١٣
٠,٤١٧	٢٤
<b>الجذر الكامن</b>	
<b>١,٥٨٦</b>	<b>١,٧٩٨</b>
<b>٢,٦٨٨</b>	<b>٤,١٨١</b>
<b>٢,٠١٦</b>	<b>٤,٦٨٨</b>
<b>٢,١٢٠</b>	<b>٥,١٤١</b>
<b>١٢,٧٥٦</b>	<b>٢٩,٦٦٦</b>
<b>نسبة التباين %</b>	

من أبعاد القائمة الخمسة؛ وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد جاءت قيم معامل الارتباط كالتالي: الدافعية والرغبة في التعلم (٠,٨٦)، الخصائص اللغوية (٠,٨٨)، خصائص التعلم (٠,٨٠)، الخصائص الشخصية (٠,٨١)، التفكير الرياضي المنطقي (٠,٦٦) وهي جميعها قيم مرتفعة ومقبولة وإن كان معامل ثبات التفكير الرياضي المنطقي أقلهم.

#### الاتساق الداخلي للقائمة

تم حساب الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة الأطفال على كل فقرة والدرجة الكلية للبعد

#### ثبات القائمة

تم حساب ثبات القائمة من خلال الجزء النصفية لفقرات القائمة باستخدام معادلة سيرمان - براون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٤ ، كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للقائمة ككل، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٤ وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً. وهذه القيم تشير إلى تمتّع القائمة بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يعطي الثقة في صلاحية القائمة للاستخدام في التعرف على الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.

أيضاً تم حساب معامل الثبات لكل بُعد

د. عبد الله محمد، ود.أسامة محمد عبد العزيز - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين وتقديرها

### القدرة التمييزية للقائمة

للتعرف على مدى قدرة فقرات القائمة على التمييز بين الأطفال في المستويات المعرفية المختلفة تم استخدام معادلة كا<sup>٢</sup> (مربع كاي) لحساب الفروق بين توزيع درجات الأطفال في الإربعاعي الأعلى والإربعاعي الأدنى بالنسبة لكل فقرة على حدة. ولعمل ذلك تم توزيع درجات الأطفال إلى إربعاعيات وإجراء المعادلة على درجات الأطفال الذين تقع درجاتهم في الإربعاعي الأعلى والأطفال الذين تقع درجاتهم في الإربعاعي الأدنى، ويوضح جدول (٤) قيم كا<sup>٢</sup> لكل فقرة.

**الفرق بين الذكور والإناث على أبعاد القائمة**  
 لاختبار الفروق الممكنة بين الذكور والإناث تم إجراء اختبار "ت" t-test بين مجموعتي الذكور والإناث بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الخمسة كل على حدة، ويوضح الجدول (٥) نتائج اختبار "ت" على العينة الكلية ( $N = 539$ ).

الذي تسمى إليه؛ وذلك بعد استبعاد درجة الفقرة. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين مرتفعة ومتوسطة (٠,٨٢٧ - ٠,٦٥)، وهي جميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة وبعضها البعض وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للقائمة (جدول ٣). وتتضمن الجدول (٣) ارتباط جميع الأبعاد بالدرجة الكلية للقائمة بدرجة مرتفعة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٨٧ و ٠,٦٧، هي جميعها معاملات مقبولة ودالة إحصائياً، وهذا يشير - أيضاً - إلى تجانس الأبعاد التي تتضمنها القائمة. كما جاءت العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الخمسة مرتفعة بدرجة مقبولة، إلا إن معاملات الارتباط بين التفكير الرياضي والخصائص اللغوية والخصائص الشخصية، وإن كانت دالة إحصائياً، إلا أنها جاءت منخفضة بعض الشيء، وهذا قد يرجع إلى اختلاف القدرة الرياضية وتمايزها عن القدرة اللغوية والنمو الوجداني للطفل.

جدول (٣): معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة وبين الدرجة الكلية للقائمة

الذكورة	اللغوية	الشخصية	التعلّم	الشخصية	التفكير الرياضي المنطقي
٠,٦٧٨	الخصائص اللغوية				
٠,٧٠٦	خصائص التعلم				
٠,٦٠٧	خصائص الشخصية				
٠,٥٣٣	التفكير الرياضي				
٠,٨٦٨	الدرجة الكلية				
٠,٧٩٩		٠,٨١٠	٠,٣٨٥	٠,٣٢٣	٠,٦١٥
٠,٦٢٤		٠,٨٢٨	٠,٦٧٢		

## جدول (٤): قيمة كا٢ للفروق بين درجات الإربعي الأعلى والإربعي الأدنى على كل فقرة

قيمة كا٢	رقم الفقرة	قيمة كا٢	رقم الفقرة	قيمة كا٢	رقم الفقرة
١٦٤,٧٥	٢١	٤٢٢,٤١	١٦	٤٢٧,٤٦	١
٤٠٦,١٢	٢٢	٧٧٧,٥٧	١٧	٦٢٦,٨٤	٢
٢٩١,٤٢	٢٣	٤٢٢,٥٨	١٨	٥٦٧,٧٥	٣
٤٦٦,٨٧	٢٤	٦٣٤,١١	١٩	٥٢٧,٨١	٤
٢٨٠,٨٥	٢٥	٨٣٩,٧٠	٢٠	٨٠٧,٣٨	٥
٢٠٢,٧١	٢٦	٧٦٤,٧٢	٢١	٩١٢,٤٣	٦
٥٤٦,٧٤	٢٧	٦٨٩,٦٨	٢٢	٦٤٤,٥٨	٧
٤٠١,٤٧	٢٨	٧٠٧,٥٩	٢٣	٩٢١,٧٧	٨
٦٤١,٢٢	٢٩	٤٤٣,٧١	٢٤	٥٤٢,٧٩	٩
٧٤١,٠٥	٤٠	٨٧٣,٧٩	٢٥	٩٥٠,٨٦	١٠
٧٨٥,٩٢	٤١	٤٩٩,٩٨	٢٦	٤٧٧,٥٨	١١
٤١٠,٩٨	٤٢	٨٢٤,٨٢	٢٧	٤٧٧,٨٢٢	١٢
٧٤٠,٩٨	٤٣	٣٥٨,٥٦	٢٨	١٦٨,٦٢	١٣
		٧٧٦,٥٢	٢٩	٧٠٠,٩٦	١٤
		٧٦٦,١٤	٢٠	٧٤٦,٧٨	١٥

جميع قيم كا٢ عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

## جدول (٥) اختبار "ت" لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث على أبعاد القائمة (ن = ٥٣٩)

		الانحراف المعياري	المتوسط	ن		
		قيمة ت	الدلالة			
٠,١٦١	١,٩٧٢	٢٧,٠٢٧	١٨٢,٥٢٩	٢٥٣	ذكور	الدرجة الكلية
		٢٢,١٤٠	١٨٥,٥٣٥	٢٨٦	إناث	
٠,٠٥	٤,٤٦٧	٨,٤٣٠	٥٠,٢٢٥	٢٥٣	ذكور	الداعية والرغبة في التعلم
		٧,٢١٦	٥١,٦٥٤	٢٨٦	إناث	
٠,٠١	٦,٦٢١	٥,٦٠٢	٢٨,٧٦٢	٢٥٣	ذكور	خصائص اللغوية
		٤,٥١٨	٣٠,١٥٠	٢٨٦	إناث	
٠,١٩٦	١,٦٧٤	٥,١١٦	٣٥,٤٤٦	٢٥٣	ذكور	خصائص التعلم
		٤,٣٥٢	٣٦,٣٩١	٢٨٦	إناث	
٠,٩٥٢	٠,٩٠٣	٨,٠٢٤	٤٦,١٢٨	٢٥٣	ذكور	خصائص الشخصية
		٧,٤٤١	٤٥,٥١٧	٢٨٦	إناث	
٠,٠٥	٣,٩٨٠	٦,٤٣٨	٢٢,٠٩٤	٢٥٣	ذكور	التفكير الرياضي
		٥,٥٢٣	٢١,٨٢١	٢٨٦	إناث	

ويعوض الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيةً بين متوسطات درجات الذكور

د. هيدالله محمد، ود.أسامة محمد عبدالمجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقديرها

للقائمة والأبعاد الخمسة للقائمة كل على حدة، تم استخدام تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد ANOVA، وذلك بعد التحقق من تجانس التباين في المجموعات العمرية الثلاث باستخدام اختبار ليفين لتهاب التباين Levene's Homogeneity of Variance Test، والجدول (٦) يوضح اختبار تجانس التباين.

جدول (٦) اختبار تجانس التباين في المراحل

### العمرية الثلاث

مستوى الدالة	Df2	Df1	قيمة ليفين	
٠,٧٠١	٥٣٦	٢	٠,٤٥٥	الدرجة الكلية
٠,٤٨٥	٥٣٦	٢	٠,٧٢٥	الدافعية
٠,٨٦١	٥٣٦	٢	٠,١٤٩	الخصائص اللغوية
٠,٩١٢	٥٣٦	٢	٠,٠٩٢	خصائص التعلم
٠,٣٦٢	٥٣٦	٢	١,٠١٨	الخصائص الشخصية
٠,٠٩١	٥٣٦	٢	٢,٤٠٦	التفكير المنطقي الرياضي

وعلى الرغم من عدم توافر شرط التوزيع الطبيعي للدرجات في المراحل العمرية (الأشكال ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) إلا أن العدد الكبير نسبياً للعينة قد يقلل من نسبة الخطأ

والإناث على كل من الدرجة الكلية للقائمة ككل وبعدي خصائص التعلم والخصائص الشخصية، بينما تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الدافعية والرغبة في التعلم وبعد الخصائص اللغوية لصالح الإناث عند مستوى دلالة (٠,٠١ ، ٠,٠٥) على التوالي ، وفي بعد التفكير المنطقي الرياضي لصالح الذكور عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذه النتائج تتفق مع معظم الدراسات التي تشير إلى تفوق الإناث على الذكور في المجال اللغوي بشكل عام خاصة في سنوات النمو المبكرة، وتتفوق الذكور على الإناث في القدرة الرياضية، وهذا في مجمله يشير إلى صدق القائمة في تشخيص الخصائص المختلفة للأطفال الموهوبين وإلى نجاح المعلمات في تقويم الأطفال الموهوبين بشكل دقيق، مما يعطي ثقة في استخدام القائمة في عمليات الفرز والتقويم المبدئي للأطفال الموهوبين.

الفرق بين المراحل العمرية على أبعاد القائمة لاختبار الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المراحل العمرية الثلاث (من ٣-٤ ، ٤-٥ ، ٥-٦ سنوات) على الدرجة الكلية

في التعلم ( $F=14.558$ ;  $df = 2,538$ ;  $P < .001$ )، وفي بُعد الخصائص اللغوية ( $F=4.789$ ;  $df = 2,538$ ;  $P < .009$ )، وفي بُعد خصائص التعلم ( $F=13.996$ ;  $df = 2,538$ ;  $P < .001$ )، وفي بُعد الخصائص الشخصية ( $F=9.605$ ;  $df = 2,538$ ;  $P < .001$ )، وفي بُعد التفكير الرياضي المنظقي ( $F=6.068$ ;  $df = 2,538$ ;  $P < .002$ )

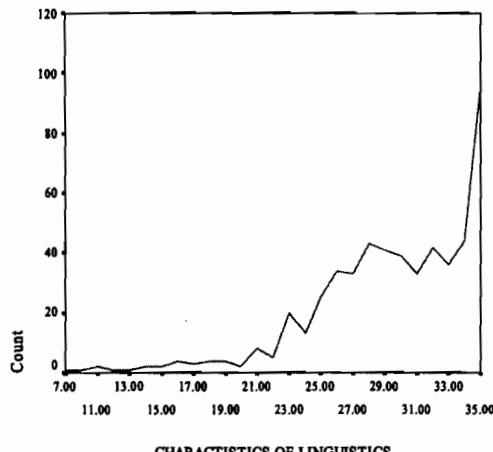
الناتج عن عدم توافر هذا الشرط (محمد الزعبي ، عباس الطلافحة ، ٢٠٠٣: ١٧٦). ويوضح الجدول (٧) نتائج اختبار ANOVA لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المراحل العمرية الثلاث.

ويتبين من الجدول (٧) أنه توجد فروق دالة إحصائيةً بين مراحل العمر الثلاث في الدرجة الكلية على القائمة ( $F=13.093$ ;  $df = 2,538$ ;  $P < .001$ )، وفي بُعد الدافعية والرغبة

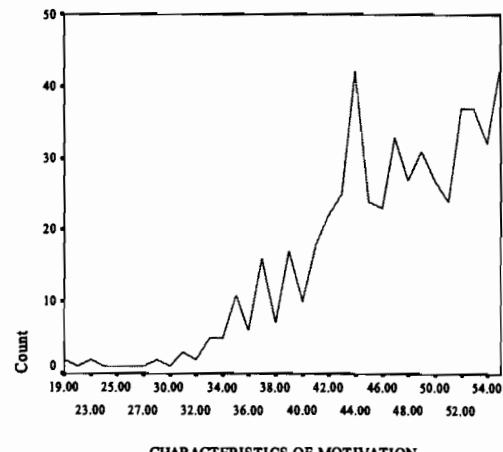
**جدول (٧) تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين المراحل العمرية الثلاث**

(P)	F	متوسط المجموعات	df	مجموع المجموعات	مصدر التباين	الأبعاد
٠,٠٠١	١٢,٠٩	٧١١٢,٢٦	٢	١٤٢٢٦,٥٢	الدرجة الكلية	
		٥٤٢,١٧	٥٣٦	٢٩١١٤١,٩٣		بين المجموعات
			٥٣٨	٣٠٥٣٦٨,٤٦		داخل المجموعات
٠,٠٠١	١٤,٥٥	٦٢٠,١٨	٢	١٢٦٠,٣٧	الدافعية	
		٤٢,٢٨	٥٣٦	٢٣٢٠٢,٤٧		بين المجموعات
			٥٣٨	٢٤٤٦٢,٨٥		داخل المجموعات
٠,٠٠٩	٤,٧٨	١١٧,١٧	٢	٢٢٤,٣٥	الخصائص اللغوية	
		٢٤,٤٦	٥٣٦	١٣١١٥,٢٨		بين المجموعات
			٥٣٨	١٣٣٤٩,٦٣		داخل المجموعات
٠,٠٠١	١٢,٩٩	٢٦٤,٧٩	٢	٥٢٩,٥٨	خصائص التعلم	
		١٨,٩١٩	٥٣٦	١٠١٤٠,٨٢٤		بين المجموعات
			٥٣٨	١٠٦٧٠,٤١٢		داخل المجموعات
٠,٠٠١	٩,٦٠٥	٤٢٩,٦٤٠	٢	٨٥٩,٢٧٩	الخصائص الشخصية	
		٤٤,٧٢٠	٥٣٦	٢٢٩٧٥,١٢٢		بين المجموعات
			٥٣٨	٢٤٨٣٤,٤٠١		داخل المجموعات
٠,٠٠٢	٦,٠٦٨	٩٣,٢٢٥	٢	١٨٦,٤٤٩	التفكير الرياضي	
		١٥,٣٦٤	٥٣٦	٨٢٣٥,١٩٨		بين المجموعات
			٥٣٨	٨٤٢١,٦٤٧		داخل المجموعات
					المجموع	

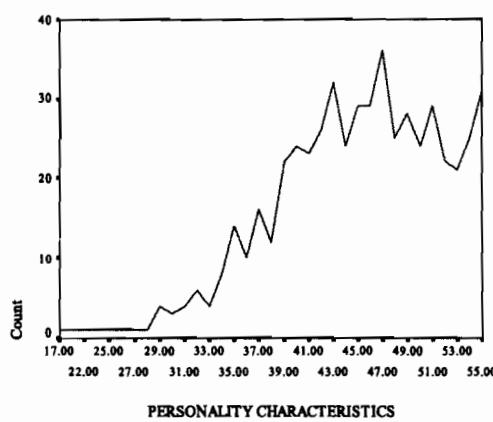
د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد العزيز - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين ولقائهم



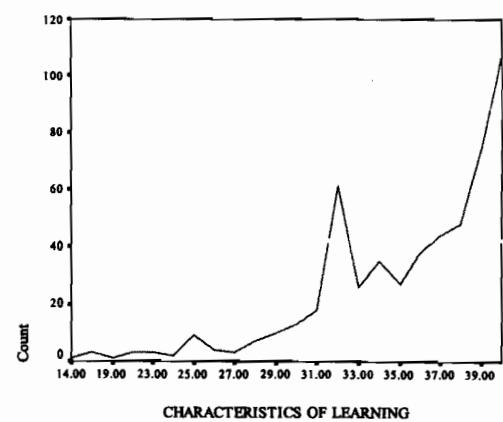
شكل (٢) توزيع الدرجات على بعد الخصائص اللغوية



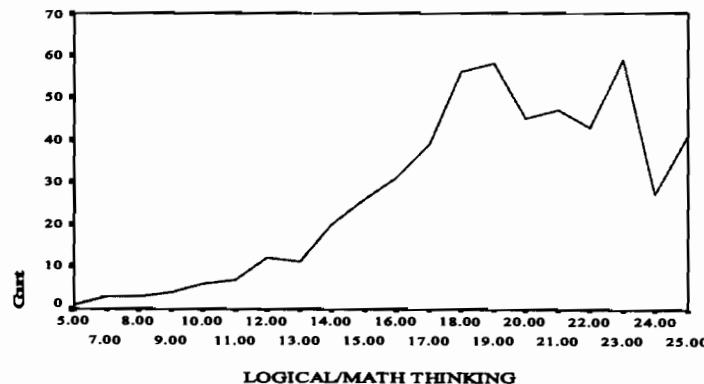
شكل (١) توزيع الدرجات على بعد الدافعية والرغبة في التعلم



شكل (٤) توزيع الدرجات على بعد خصائص الشخصية



شكل (٣) توزيع الدرجات على بعد خصائص التعلم



شكل (٥) توزيع الدرجات على بعد التفكير المنطقي الرياضي

لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أبعاد القائمة. وقد اقتصرت المعايير المستخدمة على حساب الدرجة المثنية.

**أولاً-** الدرجات المثنية المقابلة للدرجة الكلية يوضح ملحق (٢) الرتب المثنية المقابلة للدرجة الكلية على القائمة ككل، ويبدو من الجدول أن الدرجة الكلية المقابلة للميئيني (٨٦) هي ٢٠٣ ، وبذلك يمكن القول إن الطلاب الذين يحصلون على درجة كلية أعلى من هذه الدرجة يمكن قبول ترشيحهم الأولى كأطفال موهوبين. ويوضح ملحق (٢) الدرجات المثنية ومقابليها من الدرجة الكلية على القائمة .

**ثانياً-** الدرجات المثنية المقابلة للمراحل العمرية الثلاث من ٣-٦ سنوات.

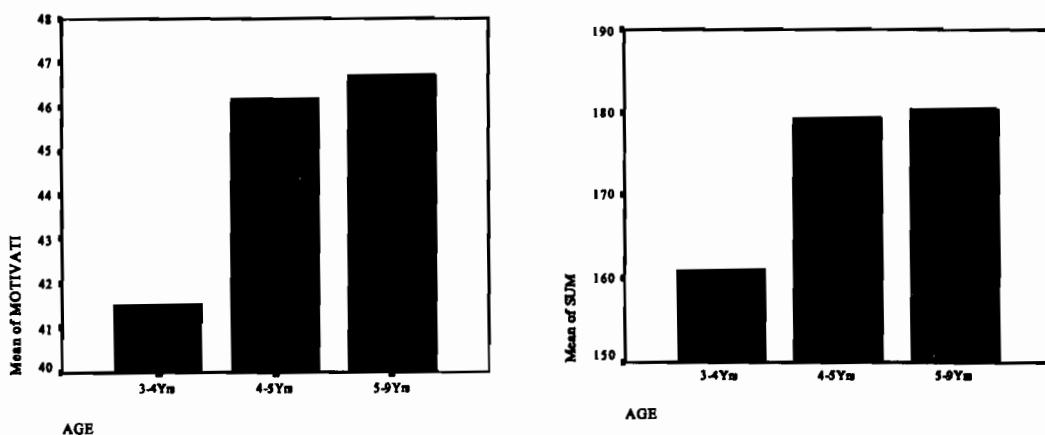
نظرًا لوجود فروق دالة إحصائيًا بين الأعمار الثلاثة على الدرجة الكلية للقائمة لصالح الأعمار الأعلى فقد تم حساب الدرجة المثنية لكل عمر على حدة، وقد تم الاكتفاء بعرض الدرجات المثنية للإربعاء الأعلى لكل فئة عمرية كما هو موضح بملحق (٣). ويظهر الجدول أن الدرجة الكلية المقابلة للميئيني (٨٦) في الأعمار الثلاثة من الأدنى إلى الأعلى هي ١٨٨ ، ١٩٩ ، ٢٠١ ، ويمكن اعتبار هذه الدرجات في عمليات الفرز الأولى للأطفال الموهوبين عند التعامل مع الأعمار من ٦-٣ سنوات، وذلك على اعتبار أن الأطفال الموهوبين ي构成ون ضمن أعلى ١٥٪ من المجتمع الأصلي للأطفال.

ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه Scheffe بين المجموعات العمرية الثلاث بالنسبة للدرجة الكلية للقائمة والأبعاد الخمسة للقائمة . وتوضح الأشكال (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١) الفروق بين متوسطات المجموعات العمرية الثلاث على الأبعاد الخمسة للقائمة. وقد أظهرت نتائج اختبار شيفيه دلالة الفروق بين معظم متوسطات درجات المجموعات العمرية عند مستوى دلالة (٠٠١) لصالح الأعمار أكبر سنًا ، وقد كانت هذه الفروق أكثر وضوحاً بين المراحلتين الأكبر سنًا في مقابل المراحل الأصغر (٤-٣ سنوات)، ما يعني تطور الخصائص الدافعية واللغوية وخصائص التعلم والخصائص الشخصية والتفكير الرياضي المنطقي لدى الأطفال بتقدم العمر. وهذه النتيجة منطقية إذ تعكس تطور عمليات النمو الطبيعية خلال هذه المراحل العمرية بشكل ملحوظ، وهذا يقدم دليلاً آخر على صدق القائمة في التعرف على الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة العمرية.

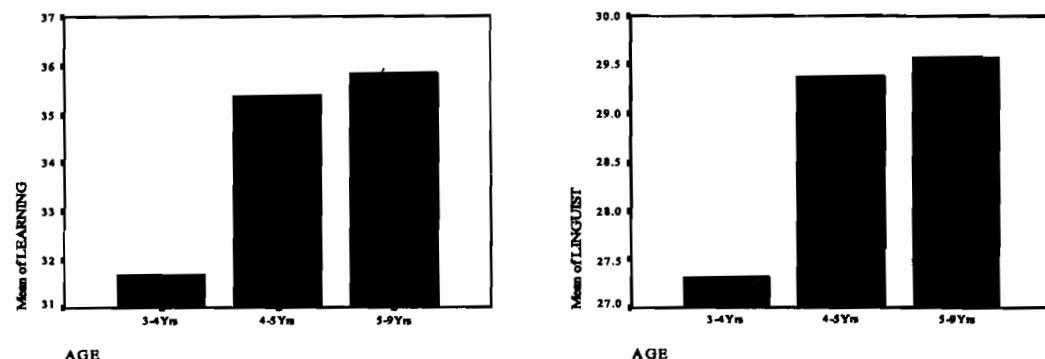
### معايير القائمة

صيغت معايير قائمة الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين من الدرجة الكلية للقائمة، وكذلك لكل بُعد على حدة، وذلك للمجموعات العمرية الثلاث (من ٤-٣ سنوات، ٤-٥ سنوات، ٦-٥ سنوات)، وكذلك تم حساب معايير خاصة للجنسين نظرًا

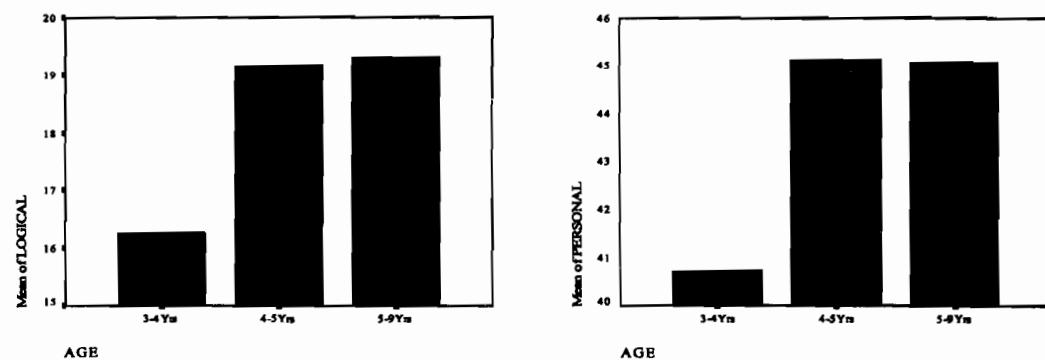
د. عبد الله محمد، ود.أسامة محمد عبد المجيد - إعداد قاعدة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين وتقييمها



شكل (٦) الفروق بين الأعمار في الدرجة الكلية للقائمة



شكل (٨) الفروق بين الأعمار في خصائص اللغوية



شكل (١٠) الفروق بين الأعمار في خصائص الشخصية

الدماطي (٢٠٠٤) ويرجع الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف الشريحة العمرية المستخدمة في كلا الدراستين، كما قد يعود اختلافها مع عوامل دراسة الروسان (٢٠٠٦) لاختلاف البيئة وخصائص العينة، إلا أنها تتفق إلى حد كبير مع الخصائص الرئيسية التي تتضمنها مقاييس رينزولي للخصائص السلوكية للطلاب الفائقين. أيضاً جاءت العوامل متفقة مع الأبعاد التي صممت القائمة عليها فيما عدا بعد التفكير الرياضي/ المنطقي الذي أظهره التحليل ولم يكن مخططاً له من قبل الباحثين، وقد جاء ظهوره ليمثل بعدها مهماً من أبعاد الخصائص السلوكية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تحديد الأطفال الموهوبين، وهو يتناول أيضاً مع بروفيل القدرات العقلية العامة الذي يتضمن القدرة العددية كإحدى القدرات العقلية الأولية التي حددتها ثيرسون في دراسته للذكاء الإنساني.

وقد تم حساب ثبات القائمة باستخدام أسلوب التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان-براؤن، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٤)، كما تم حساب معامل الثبات

**مناقشة النتائج**  
هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد وتقنين قائمة لقياس الخصائص السلوكية لدى الأطفال الموهوبين السعوديين في سن ٦-٣ سنوات بغرض استخدامها من قبل معلمات رياض الأطفال في عملية ترشيح الأطفال الموهوبين للبرامج الإثرائية التي تقدمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والتفوق، والتأكد من مدى صلاحتها للاستخدام في البيئة السعودية.

وقد تم استخدام التحليل العاملي للتعرف على المكونات العاملية لقائمة. وتشير نتائج التحليل العاملي إلى أن القائمة تتكون من خمسة أبعاد فرعية هي؛ الأول الدافعية والرغبة في التعلم، والثاني الخصائص اللغوية، والثالث خصائص التعلم، والرابع خصائص الشخصية، والخامس التفكير الرياضي المنطقي. وكانت قيمة الجذر الكامن لكل عامل على الترتيب هي: ١٢,٧٥٦، ١٢٠، ١٢٠، ١,٥٨٦، ١,٧٩٨، ٢,٠١٦. وقد فسرت هذه العوامل نسبة (٣٦٪، ٤٧٪) من نسبة التباين الكلي. وجاءت العوامل الخمسة محددة بوضوح وبتشبعات عاملية مرتفعة. وهذه الأبعاد تختلف عن الأبعاد التي أظهرتها دراسة

د. عبد الله محمد، ود. أسامه محمد عبد العزيز - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقديرها

الارتباطية بين الأبعاد الخمسة مرتفعة بدرجة مقبولة، إلا أن معاملات الارتباط بين التفكير الرياضي والخصائص اللغوية والخصائص الشخصية جاءت منخفضة بعض الشيء، وهذا قد يرجع إلى اختلاف القدرة الرياضية وتمايزها عن القدرة اللغوية والنمو الوجداني للطفل.

وللتعرف على مدى قدرة فقرات القائمة على التمييز بين الأطفال في المستويات المعرفية المختلفة تم استخدام معادلة كا<sup>2</sup> لحساب الفروق بين توزيع درجات الأطفال في الإربعاعي الأعلى والإربعاعي الأدنى بالنسبة لكل فقرة على حدة. وقد جاءت جميع القيم دالة إحصائية عند مستوى دالة (٠٠١)، وهذا يشير إلى قدرة جميع فقرات القائمة على التمييز بين الأفراد الذين يقعون في الإربعاعين الأعلى والأدنى وبالتالي بين الأطفال الموهوبين وغيرهم من الأطفال العاديين.

وقد تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على القائمة ككل وعلى الأبعاد الخمسة كل على حدة، وقد جاءت الفروق دالة إحصائية في بُعدي الدافعية والخصائص اللغوية لصالح الإناث، وفي بُعد

باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٣٩) وهي جميعها قيم مرتفعة ومقبولة إحصائياً. وبالنسبة للأبعاد الخمسة للقائمة تم حساب معامل الثبات لكل بُعد، وقد تراوحت معاملات الثبات (٠,٨٨١ - ٠,٦٥٩) وهي جميعها قيم مقبولة إحصائياً، وقد جاء معامل ثبات التفكير الرياضي / المنطقي أقل الأبعاد ثباتاً، وربما كان ذلك بسبب قلة عدد فقرات هذا البُعد، ويمكن تحسين ثبات هذا البُعد بزيادة عدد فقراته.

وتم حساب الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات القائمة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٣٧ - ٠,٦٥٠) وهي جميعها قيم مقبولة إحصائياً، وهذا يعكس أن القائمة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. وتم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد القائمة الخمسة وبعضها البعض أيضاً، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٨٧ - ٠,٦٧) وهي قيم مقبولة إحصائياً، وهذا يشير إلى تجانس أبعاد القائمة. كما جاءت العلاقات

عمليات النمو الطبيعية خلال هذه المراحل العمرية بشكل ملحوظ، وهذا يقدم دليلاً آخر على صدق القائمة في التعرف على الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة العمرية.

وأخيراً تم حساب الرتب المئوية لكل من الدرجة الكلية وللأعمار الثلاثة على حدة، بحيث يمكن استخدامها في تفسير الدرجات الخام بعد تطبيق القائمة على الأطفال في المراحل العمرية المختلفة، كما تسهل اختيار الأطفال الذين تقع درجاتهم ضمن أعلى ١٥٪ على القائمة. وهذا يجعل القائمة أداة سهلة الاستخدام، إذ لا يحتاج تفسير درجة الطفل عليها إلى درجة عالية من التخصص. وهذه النتائج جمعتها تؤكد ملاءمة القائمة للاستخدام في عمليات الفرز الأولى، ويعطي الثقة للقائمين على تحديد الموهوبين في مؤسسة الملك عبد العزيز في صلاحية القائمة كأحد الإجراءات الأولية التي يمكن استخدامها للتعرف على الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال.

ومن الجدير بالذكر أن هناك بعض الدراسات التي استخدمت اختبارات الذكاء لحساب صدق المحك الخارجي لترشيحات

التفكير الرياضي المنطقي لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإإناث في بُعد خصائص التعلم والخصائص الشخصية. وهذه النتائج تتفق مع ما ذكرته معظم الدراسات في هذا المجال التي تؤكد تفوق الإناث على الذكور في الجوانب اللغوية ، وتفوق الذكور على الإناث في القدرة الرياضية، وهذا يؤكّد بشكل غير مباشر صدق القائمة وقدرة المعلمات على تقويم الخصائص السلوكية للأطفال بشكل جيد.

وقام الباحثان بحساب الفروق بين المراحل العمرية الثلاث باستخدام تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد ANOVA ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متواسطات درجات الأطفال في الأعمراء الثلاثة عند مستوى دلالة (٠٠١) لصالح الأعمراء الأكبر سنًا ، وقد كانت هذه الفروق أكثر وضوحاً بين المرحلتين الأكبر سنًا في مقابل المرحلة الأصغر (٣-٤ سنوات)، وهذا يشير إلى تطور الخصائص الدافعية واللغوية وخصائص التعلم والخصائص الشخصية والتفكير الرياضي المنطقي لدى الأطفال بتقدم العمر. وهذه النتيجة منطقية (إذ تعكس تطور

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد العزيز - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهوبيين السعوديين وتقنيتها

الجهد من أجل تطوير أدوات تناسب البيئة والثقافة العربية ورفع الوعي لدى معلمات رياض الأطفال والمراحل الأولى من التعليم الأساسي بأهم خصائص الأطفال المهوبيين، وقد جاءت الدراسة الحالية في هذا السياق لتلبی حاجة ضرورية في واقع رعاية الأطفال المهوبيين في البيئة السعودية.

### **التوصيات**

١. إجراء دراسة للتعرف على مدى فعالية وكفاءة ترشيحات معلمات رياض الأطفال كوسيلة للتعرف على الأطفال المهوبيين باستخدام قائمة الخصائص السلوكية للأطفال المهوبيين.
٢. إقامة برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال بغرض تدريبهم على كيفية استخدام الأداة ومناقشة فقراتها وكيفية ملاحظة الخصائص المختلفة المتضمنة في القائمة.
٣. تطوير قوائم أخرى للتعرف على الأطفال المهوبيين في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي في البيئة السعودية، الذين يتم ترشيحهم من قبل مدارسهم للاشتراك في البرامج الصيفية التي تقيمها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

المعلمين مثل دراسة النافع وأخرون (٢٠٠٠م)، إلا أن رينزوبي (٢٠٠٢م) يرى أنه لا يوجد منطق معقول وراء استخدام اختبار الذكاء كمحك في هذه الدراسات، وأنه من الأفضل استخدام أداء الطالب الفعلي في البرامج الإثرائية كمحك للحكم على مدى فاعلية ترشيحات المعلمين، فهناك العديد من الخصائص التي يأخذها المعلمين في الاعتبار عند عملية الترشيح التي قد لا تعكسها درجة الطالب في اختبارات الذكاء مثل الخصائص الدافعية والخصائص الشخصية. لذا فإن دراسة مستقبلية للتأكد من صدق هذه القائمة ينبغي أن تستخدممحك الأداء الفعلي للطلاب الذين سيتم ترشيحهم باستخدام هذه القائمة. ويجب التنبيه هنا إلى أن استخدام هذه القائمة، على الرغم من سهوله تطبيقها ووضوح عباراتها، شأنها شأن جميع أدوات التعرف والاكتشاف في حاجة إلى تدريب معلمات رياض الأطفال على استخدامها ومناقشة العبارات التي تضمنتها معهن لضمان قدر أكبر من الصدق في تطبيق القائمة. إن مجال الكشف على المهوبيين في سن مبكرة في البيئات العربية في حاجة إلى مزيد من

- أكاديمية التربية الخاصة، العدد الرابع (ص ص ٩٣-١٥٨). • الفهيد، سعد (١٩٩٣م). فاعلية وكفاءة تقديرات المدرسين في الكشف عن الموهوبين في الذكاء والتفكير الابتكاري. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- النافع، عبدالله؛ القاطعي، عبدالله؛ الحازم، مطلق؛ الضبيان، صالح؛ السليم، الجوهرة (٢٠٠٠م). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتكنولوجيا، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الزعبي، محمد و الطلافحة، عباس SPSS (٢٠٠٣م). النظام الإحصائي SPSS فهم وتحليل البيانات. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
- معاجيني، أسامة (١٩٩٧م). أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصنوف الدراسية العاديّة كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية، المجلة التربوية، جامعة الكويت المجلد ١١، العدد ٤٣، (ص ص ٧٥-٧٦).

٤. إجراء دراسة لحساب صدق القائمة من خلال الأداء الفعلي للأطفال الذين يتم ترشيحهم باستخدام القائمة في البرامج الإثرائية التي يشاركون فيها.
٥. تحسين ثبات بُعد التفكير الرياضي/ المنطقي وذلك بزيادة عدد فقراته.

### المراجع العربية

- الروسان، فاروق و السرور، نادية (١٩٩٨م). تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس GIFT للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية في عينة أردنية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلة العربية للتربية.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٦م). أساليب التعرف والكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، المملكة العربية السعودية (ص ص ١١٧-١٤٣).
- الدماطي، عبد الغفار (٢٠٠٤م). تقييم قائمة جونسون للكشف عن الموهوبين والمتفوقين في البيئة السعودية. مجلة

- Education of the Gifted and Talented* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.,
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. F. (1990). *Identifying and Educating Gifted Students at the Secondary Level*. Unionville, New York: Trillium Press.
  - Feldman, D. H. (1991). *Nature's Gambit: Child Prodigies and the Development of Human Potential*. New York: Teachers College, Columbia University.
  - Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. In J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 285-305). New York: Cambridge University Press.
  - Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn & Bacon.
  - Gardner, H. (1983). *Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
  - Gross, M. (1993). *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge.
  - Gross, M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
  - Hill, R. (1992, March). *Finding Creativity for Children*. Paper presented at the Paper prepared for the Leadership Accessing Symposium (ERIC Document reproduction service NO ED348169).
  - Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origins, structure and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To Be Young and Gifted* (pp. 171-203).

### المراجع الأجنبية

- Austega. (2004). *Characteristics Checklist for Gifted Children*. Retrieved 20/1/2007, from the World Wide Web: <http://www.austega.com/gifted/characteristics.htm>
- Bryant, M. A. (1989). Challenging gifted learners through children's literature. *Gifted Child Today*, 12(4), 45-48.
- Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Hunsaker, S. L., Bland, L. C., & Moon, T. (1995). *Instruments and Evaluation Designs Used in Gifted Programs*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Chen, E. Y., Wang, E. T., Lo, C. S., Chen, M. C., & Kuo, C. C. (2004, July 31-August 4). *See the Gifted from Ingenuous Words and Archives of Gifted Preschoolers*. Paper presented at the 8th Asia-Pacific Conference on Giftedness, Daejon, Koria.
- Coleman, M. R. (2003). *The Identification of Students Who Are Gifted*. Retrieved 27/1/2007, from the World Wide Web: <http://www.ldonline.org/article/5632>
- Coleman, M. R., & Gallagher, J. (1995). State identification policies: Gifted students from special populations. *Roeper Review*, 17(4), 268-275.
- Csikszentimihalyi, & Wolfe. (2000). Developmental psychology and giftedness. In K. A. Heller & F. J. Monks & R. J. Stenberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2 ed., pp. 141-155). Oxford: Elsevier.
- Davis, A., & Rimm, B. (2004).

- definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Rooper Review*, 11(18-25).
  - Renzulli, J. S. (2005). Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 68-79.
  - Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
  - Rogers, K. B., & Silverman, L. K. (1997, November). *Personal, Social, Medical and Psychological Factors in 160+ IQ Children*: National Association for Gifted Children 44th Annual Convention, Little Rock, AK.
  - Rogers, M. T. (1986). *A Comparative Study of Developmental Traits of Gifted and Average Children*. Unpublished Ph.D, University of Denver, Denver, CO.
  - Silverman, L. K. (1997). *Characteristics of giftedness scale: A review of the literature*. Retrieved, from the World Wide Web:
  - Silverman, L. K. (1997-2004). *Characteristics of giftedness scale: A review of the literature*. Retrieved April 25, 2005, from the World Wide Web:  
[www.gifteddevelopment.com/Articles/Characteristics\\_Scale.htm](http://www.gifteddevelopment.com/Articles/Characteristics_Scale.htm)
  - Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness? *Topics in Early Childhood Psychology*, 1, 1-10.
  - Norwood, New Jersey: Ablex.
  - Li, R. (1996). *A theory of Conceptual Intelligence: Thinking, Learning, Creativity, and Giftedness*. Westport: Praeger.
  - Liu, J. (1999). Educational innovation: a gifted program at Beijing Number 8 high school. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10(2), 69-80.
  - Monks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness. In K. A. Heller & F. J. Monks & R. J. Stenberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2 ed., pp. 141-155). Oxford: Elsevier.
  - National Research Council. (2002). *Minority Students in Special and Gifted Education*. Washington, DC: National Academy Press.
  - Neber, H. (2004). Teacher identification of students for gifted programs: Nomination to a summer school for highly gifted programs. *Psychology Science*, 46(3), 348-362.
  - Pardeck, J. T., Pardeck, J. A., & Callahan, D. (1990). An exploration of an assessment instrument measuring beliefs about and understanding of gifted children. *Education*, 111, 548-552.
  - Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: The Free Press.
  - Purcell, J. H., & Renzulli, J. S. (1998). *Total Talent Portfolio*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
  - Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a

- Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1986). Are children becoming more creative? *The Journal of Creative Behavior*, 20(1), 1-13.
- Walberg, H. J. (1995). Nurturing children for adult success. In M. W. Katzko & F. J. Monks (Eds.), *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Abilities*. Assen, NL: VanGrcum.
- Wiman, R., & Sandhu, J. (2004). *Integrating Appropriate Measures for People with Disabilities in the Infrastructure Sector*: GTZ & STAKES.
- Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 153-156.
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music. In K. A. Heller & F. J. Monks & R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2 ed., pp. 95-110). New York: Elsevier.
- Worthington, J. (2001). *Parents are the Best Source of Information about their Children's Abilities*. Retrieved January 25, 2007, from the World Wide Web: <http://www.uq.edu.au/news/article=2690>
- Childhood Special Education, 6(1), 23-38.
- Slabbert, J. A. (1994). Creative in education revisited: reflection aid of Progression. *The Journal of Creative Behavior*, 28(1), 60-69.
- Smutny, J. F. (1997). *Teaching Young Gifted Children in the Regular Classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.
- Smutny, J. F. (Ed.). (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise: An Anthology*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Smutny, J. F. (2000). *How to Stand up for Your Gifted Child: Making the Most of Kids' Strengths at School and at Home*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.
- Staines, J. W., & Mitchell, M. J. (1982). *You and Your Toddler: The Second Year*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Tannenbaum, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (2 ed., pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon.

## The Behavioral Characteristics of Kindergarten Gifted Children in Saudi Arabia: Construction and Validation of a Scale

*Abdullah M. Aljughaiman, Ph.D.*  
 Dean of Al-hassa Teachers' College  
 King Faisal University

*Usama M. Abdel-Majeed, Ph.D.*  
 King Abdul-Aziz and his Companions Foundation for Giftedness and Creativity  
 Associate Professor of Educational Psychology – University of Sohag, Egypt

**Abstract:** This study aimed at developing a scale of behavioral characteristics of kindergarten-gifted children to be used in nominating children for gifted programs in Saudi Arabia. To achieve this goal, a blueprint of the scale was developed based on pertinent literature of the behavioral characteristics of gifted children. The blueprint of the scale was submitted to a jury of specialists in the field of gifted education to decide on its appropriateness and applicability in the Saudi context. Some modifications were made on the blueprint of the scale based on the recommendations of the jury members. Then the scale was applied by (50) kindergarten female teachers who have evaluated (539) male and female kindergarten children in the neighborhoods of Riyadh, Jeddah and the Eastern Provenance in Saudi Arabia. To establish the factorial structure of the scale, a factor analysis was run on the results of the pre-administration. This yielded five dimensions of behavioral characteristics including: motivation and the desire to learn, language characteristics, learning styles, personality traits, and logical/math thinking characteristics. Reliability of the scale was calculated using the split-half and  $\alpha$  Cronbach formula. In addition, the discriminative power of the scale items was calculated. Results indicated that a difference does exist between males and females in various scale dimensions. Statistically significant differences in the dimensions of motivation and language characteristics were found favoring female children. Results have also shown that there exists a statistically significant difference between males and females in the dimension of the logical/mathematical thinking favoring male children. In addition, ANOVA results revealed the existence of differences between three stages of age for the advantage of the older ages. Generally, results of the study indicated that the scale is valid for use in identifying gifted children between (3-6) years of age.

**Keywords:** Identification of gifted children, Behavioral characteristics scale, kindergarten-gifted children

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد العجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين وتقديرها

### ملحق (١) قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال المهووبين السعوديين من سن ٣ - ٦ سنوات

الجنس	المنسقة	اسم الطالب				
العمر		المدرسة				
مدة معرفته بالطالب		اسم المعلمة				
عامان أو أكثر	عام	فصل دراسي				
		المؤهل العلمي				
		التخصصي				
نادرًا	قليلًا	أحياناً	كثيراً	دائماً	العبارة	م
٥	٤	٣	٢	١	١ يتم بجميع الأشياء	
٥	٤	٣	٢	١	٢ لديه اهتمامات متنوعة	
٥	٤	٣	٢	١	٣ يقضي وقتاً طويلاً في الأعمال التي يتم بها	
٥	٤	٣	٢	١	٤ لديه الرغبة في الاندماج في الأعمال التي يتم بها	
٥	٤	٣	٢	١	٥ محب للاستطلاع	
٥	٤	٣	٢	١	٦ يشعر بالسعادة في أداء المهام التي تتطلب عملاً ذهنياً عميقاً	
٥	٤	٣	٢	١	٧ يمتلك مواهب متعددة	
٥	٤	٣	٢	١	٨ يبدي اهتماماً بالقراءة بدرجة تفوق أقرانه	
٥	٤	٣	٢	١	٩ لديه رغبة قوية في الاستكشاف	
٥	٤	٣	٢	١	١٠ يستمتع بتطوير وبناء أشياء جديدة	
٥	٤	٣	٢	١	١١ لا يحتاج إلى قدر كبير من التوجيه الخارجي أثناء	
					التعلم	
٥	٤	٣	٢	١	١٢ لديه مفردات كثيرة ومتنوعة	
٥	٤	٣	٢	١	١٣ يستخدم عدداً كبيراً من الكلمات بسهولة ودقة	
٥	٤	٣	٢	١	١٤ يستخدم جملة مركبة تفوق مستوى عمره	

	العبارة	م	دانياً	كثيراً	أحياناً	قليلًا	نادرًاً	٥	٤	٣	٢	١
١٥	يطرح أسئلة متنوعة ودقيقة											
١٦	لديه قدرة على شرح تفاصيل دقيقة باستخدام جمل طويلة وأفكار مكتملة											
١٧	يعبر عن أفكاره بلغة واضحة											
١٨	إجاباته وردوده فريدة ودقيقة											
١٩	يمتلك قدرة عالية على الملاحظة											
٢٠	لديه ذاكرة ممتازة											
٢١	يتقن المهارات الجديدة بسرعة وكفاءة											
٢٢	سريع البداهة											
٢٣	لديه ميل قوي للتتساؤل عن الأشياء											
٢٤	بدأ القراءة في وقت مبكر مقارنة بأقرانه											
٢٥	لديه قدرة عالية على إدراك العلاقات بين الأشياء											
٢٦	لديه القدرة على مداومة الانتباه لفترات طويلة											
٢٧	يستوعب المفاهيم المركبة بسهولة											
٢٨	لديه مثابرة عالية											
٢٩	يظهر مستوى مرتفع من الاستقلالية											
٣٠	مظاهر حركة زائدة											
٣١	نشيط ولديه مستوى طاقة عال											
٣٢	لديه قدرة على قيادة زملائه في الفصل											
٣٣	لديه حس فكاهي جيد											
٣٤	لديه خيال واسع											
٣٥	يمتلك جرأة في الحديث											
٣٦	يفضل اللعب مع من هم أكبر منه سنًا											

د. عبدالله محمد، ود.أسامة محمد عبد العجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين السعوديين وتقديرها

م	العبارة	نادرًا	قليلًا	أحياناً	كثيراً	دانًا
٣٧	يظهر مهارات جسدية عالية	٥	٤	٣	٢	١
٣٨	لديه حساسية عالية للنقد من الغير	٥	٤	٣	٢	١
٣٩	يعامل مع الأرقام بسهولة تفوق أقرانه	٥	٤	٣	٢	١
٤٠	لديه قدرة عالية على فهم العمليات الحسابية	٥	٤	٣	٢	١
٤١	يمتلك مهارات منطقية متطرفة	٥	٤	٣	٢	١
٤٢	لديه قدرة عالية على فك وتركيب الأشياء	٥	٤	٣	٢	١
٤٣	يستوعب المفاهيم المجردة بسهولة أكبر من أقرانه	٥	٤	٣	٢	١

#### ملحق(٢) الرتب المئوية المقابلة للدرجة الكلية على القائمة

الدرجة الخام	الدرجة المئوية								
٧٦	٥١	١٦٦	٢٦	٩٨	١				
١٩٩	٧٧	١٨٣	٥٢		٢٧	١١٦	٢		
	٧٨		٥٣	١٦٧	٢٨	١٢٥	٣		
٢٠٠	٧٩	١٨٤	٥٤	١٦٨	٢٩	١٣٣	٤		
	٨٠	١٨٥	٥٥		٣٠	١٣٦	٥		
	٨١	١٨٦	٥٦	١٧٩	٣١	١٣٩	٦		
	٨٢	١٨٧	٥٧	١٧٠	٣٢	١٤١	٧		
٢٠١	٨٣		٥٨	١٧١	٣٣	١٤٥	٨		
٢٠٢	٨٤	١٨٨	٥٩		٣٤	١٤٨	٩		
	٨٥		٦٠	١٧٢	٣٥	١٥٠	١٠		
	٨٧	١٨٩	٦١	١٧٣	٣٦	١٥٢	١١		
٢٠٤	٨٨	١٩٠	٦٢		٣٧	١٥٤	١٢		

**الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) - الرياض (١٤٢٩/٥/٢٠٠٨)**

الدرجة الخام المئوية	الدرجة المئوية	الدرجة الخام المئوية						
٢٠٥	٨٨	١٩١	٦٣	١٧٤	٣٨	١٥٥	١٣	
	٨٩	١٩٢	٦٤	١٧٥	٣٩	١٥٦	١٤	
٢٠٦	٩٠		٦٥		٤٠	١٥٧	١٥	
٢٠٧	٩١		٦٦	١٧٦	٤١	١٥٨	١٦	
٢٠٨	٩٢	١٩٣	٦٧		٤٢	١٥٩	١٧	
	٩٣		٦٨	١٧٧	٤٣	١٦٠	١٨	
٢٠٩	٩٤	١٩٤	٦٩	١٧٨	٤٤	١٦١	١٩	
٢١٠	٩٥	١٩٥	٧٠		٤٥	١٦٢	٢٠	
٢١١	٩٦		٧١	١٧٩	٤٦	١٦٣	٢١	
٢١٢	٩٧	١٩٦	٧٢	١٨٠	٤٧		٢٢	
٢١٣	٩٨	١٩٧	٧٣	١٨١	٤٨	١٦٤	٢٣	
٢١٤	٩٩		٧٤		٤٩	١٦٥	٢٤	
		١٩٨	٧٥	١٨٢	٥٠		٢٥	

**ملحق (٢) الرتب المئوية المقابلة للدرجة الكلية على القائمة للأعمار الثلاثة**

الدرجة الكلية ٦-٥ سنوات	الدرجة الكلية ٤-٣ سنوات	الدرجة الكلية ٤-٣ سنوات	الدرجة المئوية
١٩١	١٨٩	١٧٨	٧٦
١٩٢	١٩٠	١٧٩	٧٧
١٩٣	١٩١	١٨٠	٧٨
١٩٤	١٩٢	١٨١	٧٩
١٩٥	١٩٣	١٨٢	٨٠
١٩٦	١٩٤	١٨٣	٨١

د. عبد الله محمد، ود.أسامه محمد عبد المجيد - إعداد قائمة خصائص الأطفال المهووبين السعوديين ولتقديرها

١٩٧	١٩٥	١٨٤	٨٢
١٩٨	١٩٦	١٨٥	٨٣
١٩٩	١٩٧	١٨٦	٨٤
٢٠٠	١٩٨	١٨٧	٨٥
٢٠١	١٩٩	١٨٨	٨٦
٢٠٢	٢٠٠	١٨٩	٨٧
٢٠٣	٢٠١	١٩٠	٨٨
٢٠٤	٢٠٢	١٩١	٨٩
٢٠٥	٢٠٣	١٩٢	٩٠
٢٠٦	٢٠٤	١٩٣	٩١
٢٠٧	٢٠٥	١٩٤	٩٢
٢٠٨	٢٠٦	١٩٥	٩٣
٢٠٩	٢٠٧	١٩٦	٩٤
٢١٠	٢٠٨	١٩٧	٩٥
٢١١	٢٠٨	٢٠٠	٩٧
٢١٢	٢٠٩	٢٠٢	٩٧
٢١٣	٢١٠	٢٠٣	٩٨
٢١٤	٢١١	٢٠٤	٩٩

الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية ومعلماتها على ضوء آرائهم، وعلاقة تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية بسلوكهم التدريسي الملاحظ من المشرفين

اللّفظ

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية المهنية الالازمة لعلمي اللغة العربية ومعلماتها في الموقف الصفي على ضوء آرائهم، وعلاقة تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية بسلوكهم التدريسي الملاحظ من المشرفين. شملت عينة الدراسة (٥٤) معلماً ومعلمة، (٣٠) معلماً و (٢٤) معلمة. اختيروا عشوائياً من المدارس (موضوع الدراسة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبيانه محكمة تضمنت (٢٠) مهارة تتعلق بالموقف الصفي، لتحديد درجة الحاجة للتدريب، واستخدمت بطاقة ملاحظة محكمة تضمنت (٢٤) مهارة؛ لتحديد درجة السلوك التدريسي للمعلم، بلغ ثبات الاستيانة (٧٨,٠)، وثبات بطاقة الملاحظة (٨٤,٠).

وكشفت الدراسة النتائج الآتية:

تتراوح احتياجات المعلمين والمعلمات التدريبية على ضوء آرائهم بين الاحتياجات المتوسطة وبين الاحتياجات القليلة، وتتركز احتياجات المعلمين التدريبية على ضوء ملاحظات المشرفين على درجة الاحتياج المتوسط، وتتراوح احتياجات المعلمات التدريبية على ضوء ملاحظات المشرفين بين الاحتياجات الكبيرة والاحتياجات المتوسطة.

كما كشفت الدراسة عن علاقة إيجابية بين تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم وملحوظة المشرفين لسلوكهم في الموقف الصفي، كما كشفت عن علاقة سلبية بين تقديرات المعلمات لاحتياجاتهن وملحوظة المشرفين لسلوكهم.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

### **Abstract**

This study aimed at identifying the training needs of Arabic languages teachers from their points of view, and its relation with their teaching behavior as is seen by Arabic supervisors.

The sample of study consisted of (54) teachers, (30) males & (24) females.

They were chosen randomly from the population of the study in order to achieve the aims of the study questionnaire consisted of (20) items assessing (24) class rooms skills.

A chick list was also used assessing 24 skills. The reliability of the questionnaire was

(0.78) and the check list (0.84).

The teacher's needs were either moderate or few from their points of view, as far the supervisor's view, these needs were seen great or moderate.

The study revealed also that there is a positive relation between the teachers and the supervisors view.

It also revealed that there is a negative relation between the teacher's estimates of their needs the supervisor's observation of their behavior.

The study concluded with a number of recommendations.

التربوي، غير أن تنوع الاختصاص يقتضي ضرورة متابعة تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ لأن اللغة العربية لغة حساسة، تتأثر مفرداتها من ناحية الشكل والمعنى باستبدال حركة بحركة، وحرف بحرف، وعلامة ترقيم بأخرى؛ لذا فاللغة العربية بحاجة إلى المعلم الكفاء المتمكن من مادة تخصصه، المضطلع على طرائق التدريس المختلفة.

وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن معلمي اللغات في كثير من دول العالم، يعانون من ضعف حاد في المعارف اللغوية، وتصور قاصر لفهم طبيعة اللغات القومية والأجنبية (Parrott, 1999). ويرى بعض خبراء التدريب أن أهم دواعي التدريب في أثناء الخدمة جسر الفجوة بين النظرية والتطبيق، ومساعدة المعلمين على الاضطلاع على ما يستجد في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، وتطوير كفاياتهم المهنية. ولن يتحقق ذلك إلا إذا قام التدريب على الحاجات الفعلية الآتية والمتنبأة لمعلمي اللغة على ضوء آرائهم.

## مقدمة

يُعدُ التدريب في أثناء الخدمة لغاية التنمية أو التطوير حلقة مكملة لحلقات الإعداد قبل الخدمة، ولا يستغني أي عامل عن ذلك الاطلاع على ما يستجد في مجال عمله، وإذا كان التدريب ضرورة ملحة لكل صاحب مهنة، فإن مهنة التعليم تمثل ضرورة أكثر إلحاحاً؛ لأن المعلم هو الأساس الذي يعتمد عليه في إعداد جميع أصحاب المهن الأخرى، لذا كان لزاماً عليه مسايرة التطورات المختلفة في عصر التكنولوجيا وعصر تفجر المعرفة؛ كي يتسمى بكل معلم الإحاطة التامة بكل متطلبات عمله الحالي، ومتابعة ما هو جديد، وأن يكون صادقاً مع نفسه موضوعياً في تقدير احتياجاته التدريبية حتى لا يصييه الصدأ الثقافي، فتكون الفجوة واسعة بين معارفه ومعلوماته ومتطلبات التطور من جهة، وحالات التلاميذ من جهة أخرى. فمعلم اللغة العربية بحاجة كسائر معلمي المواد الأخرى للتدريب على مستجدات الفكر

التدريبية؛ ذلك أن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس ب مدى معرفة الاحتياجات التدريبية للمتدربين وحصرها وتجميعها، وكذلك تحليل التقارير الإشرافية للمعلمين، وتحليل الامتحانات المدرسية العامة للطلبة الذين يعلمهم هؤلاء المعلمون والمعلمات، والإفادة من آراء مديري المدارس ومديراتها، وإنما يعتمد معظمهم على التخطيط لعقد دورات قصيرة مختلفة، لا سيما في مطلع العام الدراسي، فإن مثل هذه الدورات قلما تكون مبرمجة في إطار تدريبي شامل ومتكملاً يؤدي إلى تلبية الحاجات الفعلية لمختلف فئات المعلمين.

وتعد القضايا الجدلية فيها يتعلق بتقدير الاحتياجات التدريبية الجهة الأكثر كفاءة في تقديرها، إذ ذهب بعضهم إلى الاعتقاد بأن المشرفين التربويين هم الأقدر على القيام بهذه المهمة بحكم احتكارهم بالمعلمين، بينما ذهب آخرون إلى القول بأن المعلمين والمعلمات هم أفضل من يقوم بهذا الدور، وذلك من منطلق أن المعلم إذا قدر حاجته التدريبية فإنهما ستكون أقرب إلى الواقع، كما أن دافعية المعلمين نحو التدريب ستكون أفضل، إذ إن منحهم فرصة المشاركة في تخطيط برنامج التدريب يمنحهم الشعور بالأهمية والرضا النفسي (Ryour,

كما وأشارت بعض الدراسات إلى جدوى التدريب في أثناء الخدمة، وضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناءً على معايير علمية دقيقة، مثل دراسة فيرجس (Viregas, 1992) ودراسة (الجزار والقرشي، ١٩٩٨)، لضمان نجاح الدورات التدريبية في مساعدة المعلمين على النمو العلمي والمهني، فتجاهل تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة على أساس علمية، واللجوء إلى التقديرات الشخصية والتتخمينات له مردود سلبي لا يحقق الأهداف المرجوة من التدريب. كما أجرت أوبريان (Obrian, 1993) دراسة ميدانية بهدف الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول مدى تلبية البرامج لاحتياجاتهم الأساسية، وخلصت الدراسة إلى أن معدى البرامج لم يتركوا الفرصة للمتدربين في تحديد ما يناسبهم على ضوء احتياجاتهم التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع رأي (الدويك، ١٩٩٥) الذي أشار إلى أن غالبية القائمين على تدريب المعلمين لا يولون عملية تدريب المعلمين مهنياً في أثناء الخدمة الاهتمام الذي تستحقه، من حيث الاعتماد على معايير معينة للتدريب، كاستفتاء المعلمين والمعلمات أنفسهم للتعرف إلى احتياجاتهم

د. محمد إبراهيم الغطيب ود. منصور حسن الفول؛ الاحتياجات التدريبية المهمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

الطلاب، وأساليب التدريس والاتصال، والمهارات الشخصية، والواجبات الإدارية في مرتبة أعلى من التي وضعها معلمو المرحلة الثانوية، وتبين أنه ليس ثمة فروق ذات دلالة لأثر متغيرات المؤهل والجنس في تقدير الحاجات التدريبية.

- وأجرى ويد (Wade, 1985) دراسة تحليلية لبحوث تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بهدف تعرف ما الذي يجعل إعداد المعلمين مختلفاً في أنواعها، وتوصل إلى أن برامج التدريب في أثناء الخدمة التي تقوم على الملاحظة والتغذية الراجعة أكثر فاعلية من تلك التي لا تستخدم هذه الطرق.

- وهدفت دراسة تيلما (Tillema, 1994) إلى تعرف ما إذا كانت الآثار المرتبطة على برامج التدريب القائمة سواء على المفاهيم أو الخبرة تعتمد بالدرجة الأولى على مدىأخذها في الاعتبار لأداء المعلمين ومرئياتهم، إذ استخدم عدداً من الاختبارات للوقوف على معلومات ومرئيات المعلمين، وطلب من أفراد عينة الدراسة القيام بالتدريس قبل التدريب وبعده وتسجيل التدريس في الحالتين، وأظهرت الدراسة أن ما يكتسبه المتدرب من المعلومات يتأثر بها لديه من رؤية سابقة، وأنه كلما كان

1981) غير أن توصيات إحدى الدراسات جاءت لتؤكد أن هذه العملية يجب أن تتم بصورة مشتركة وتعاونية بين جميع الأطراف المعنية بالتدريب (الطراونة، والشلول، ٢٠٠٠م). وبناءً على ما ورد في هذه المقدمة من أهمية دور المعلمين والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية، جاءت هذه الدراسة لحصر الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالمهارات التدريبية اللازمة للموقف الصفي على ضوء آراء معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية، واختبار موضوعية هذه الآراء بدلالة سلوكهم التدريسي الملاحظ من المشرفين في الموقف الصفي.

### **الدراسات السابقة**

حضر الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، تم ترتيبها وعرضها على النحو الآتي:

- قام ديفز (Davis, 1984) بدراسة لتحديد احتياجات المعلمين التدريبية في أثناء الخدمة، كما يراها مدير المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زادت خبرة المعلمين زادت الأهمية التي يولونها لاحتياجاتهم في أثناء الخدمة، كما أن معلمي المرحلة الابتدائية وضعوا الحاجة إلى الكفاءات المتصلة بالتعامل مع سلوك

العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وإعداد قائمة بالكفايات المهنية، ووضع أنموذج مقترن لتطوير المعلمات مهنياً.

وكان من أهم نتائجها:

- اتفقت آراء المعلمات والمشرفات على الحاجات الآتية: صياغة الأهداف سلوكياً في المجال الوجداني، وإثارة الدافعية، وتوفير بيئة مناسبة لتعليم العلوم، ومعرفة التطورات الحديثة في مجال المادة وطرق التدريس، وتنمية القيم الدينية.

- اختلفت آراء المعلمات والمشرفات في الحاجات الآتية: المعلمات يرين حاجتهن لمعرفة وفهم العلاقة بين الحقائق والمفاهيم، والاستفادة من نتائج التقويم في تحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطالبات، والمشرفات يرين حاجة المعلمات لمعرفة وفهم خصائص النمو للطالبات، وتقويم الجوانب المختلفة من السلوك: معرفية، مهارية، وجدانية.

- إعداد أنموذج تدريسي نظري لمعلمات العلوم خاص بمهارات محددة، وقد اشتمل على الأهداف السلوكية والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم.

- وأجرت العواد (٢٠٠٠ م) دراسة حول "تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات رياض

التدريب في هذا الاتجاه زاد ما يكتسبه المتدرب من معلومات.

- كما قام نصر (٢٠٠٠ م) بإجراء دراسة على معلمي اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام في المحافظات الشمالية في الأردن؛ لتعرف الاحتياجات التدريبية الملحة القائمة لدى المعلمين المذكورين، وقد كشفت دراسته أن جميع الكفايات المهنية موضوع القياس تقع في دائرة الحاجة إلى التدريب.

- وأجرت الهشامي (٢٠٠٣ م) دراسة لتعرف الاحتياجات التدريبية الازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان، حيث أعدت قائمة الاحتياجات التدريبية الازمة لمعلمي اللغة العربية وبعد تطبيقها خلصت إلى التأثير الآتية:

- جميع محاور الدراسة احتياجات تدريبية قائمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

- برامج التدريب بشكل عام لا تراعي الاحتياجات التدريبية الازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

- كما أجرت الفهيد (١٩٩٩ م) دراسة حول "الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض"، إذ هدفت الدراسة إلى تعرف أبرز الحاجات المهنية لمعلمات

د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الغول؛ الاحتياجات التدريبية المنهية الازمة في الموقف الصفي لمعلم اللغة العربية

٢- إكساب المعلمين معارف علمية ومهنية جديدة في مجال تخصصاتهم، وتعرف التقنيات الحديثة والاستفادة منها.

- وأجرت الشبل (٢٠٠٢م) دراسة عن "الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءة معلمات محو الأمية بمدينة الرياض من وجهة نظر كل من المشرفات والمعلمات والمديرات"، إذ هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات التدريبية الازمة لرفع كفاءة معلمات محو الأمية.

وكان من أهم نتائجها:

١- قلة خبرة المعلمات، ما يؤكّد حاجتهن لبرامج تدريبية متخصصة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

٢- أبرز مجالات الحاجات التدريبية: الأهداف، وخصائص المتعلمات، وطرق التدريس، والمهارات التربوية، والتقويم.

- وأجرى النجادي (٢٠٠٣م) دراسة حول "الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة" إذ هدفت الدراسة إلى تعرف أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في الجوانب الآتية: الأكاديمية، والمهنية، والتقويمية.

وكان من أهم نتائجها: وجود اتفاق بين

الأطفال في مجال المنهج المدرسي" إذ هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في عناصر المنهج: الأهداف، والمحظى، والخبرات التعليمية، والتقويم.

وكان من أهم نتائجها:

١- الحاجة التدريبية عالية في مجال: الخبرات التعليمية، والتقويم.

٢- الحاجة التدريبية متوسطة في مجال: الأهداف، والمحظى.

- وأجرى الغامدي (٢٠٠١م) "دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين: مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترن من وجهة نظر القادة التربويين والمتخصصين والمشرفين التربويين". وهدفت الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التعليم العام، وبناء برنامج تدريبي مقترن لمعلمي التعليم العام على ضوء حاجاتهم التدريبية من وجهة نظر القادة التربويين والمتخصصين والمشرفين التربويين، وكان من أهم نتائجها:

١- ترتيب المجالات من حيث أولوية التدريب على النحو الآتي: التقويم، تحطيط التعليم وتنفيذ، الاتصال والتفاعل، تقنيات التعليم ووسائله.

وعلى ضوء آراء الموجهين.

وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ما يراه المعلمون وما تراه المعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية في محاور الدراسة الآتية: تخطيط الدروس، وتقويم الطلبة وتنمية معارف ومهارات المعلم، في حين توجد فروق دالة إحصائياً بين ما يراه المعلمون وما تراه المعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية في محور تنفيذ الدروس، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين ما يراه المعلمون ووجهة نظر الموجهين فيما يتعلق بمحاور الاستبانة الآتية: تنفيذ الدروس، وتقويم الدروس، وتنمية معارف ومهارات المعلم في حين لا توجد فروق بينهما فيما يتعلق بمحور تخطيط الدروس، وتم بناء تصور مقتراح لأنموذج تدريسي لعلمي التاريخ يتضمن أهم الاحتياجات التدريبية التي نالت اهتمام المعلمين والمعلمات والموجهين.

وقام هندي (٢٠٠٥ م) بدراسة هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة (الإعدادية) والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين واستقصاء علاقة تلك الاحتياجات بجنس المعلم وسنوات خبرته، وأظهرت نتائج

أفراد عينة الدراسة في تحديد مدى الحاجة لأكثر من ٥٠٪ من الحاجات التدريبية.

- وأجرى العبد الجبار (٢٠٠٤ م) دراسة حول "البرامج التدريبية اللازمـة لعلمي التربية الخاصة" إذ هدفت الدراسة إلى تعرف أهم البرامج التدريبية اللازمـة لعلمي التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

وكان من أهم نتائجها: ترتيب البرامج حسب الأبعاد من قبل مجتمع الدراسة كما يأتي: البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقويم والتشخيص.

- وأجرى الجزار والقرشـي (١٩٩٨ م) دراسة حول "تصور مقترن لبرنامج تدريبي علمي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية" وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أهم الاحتياجات التدريبية كما يعبر عنها معلمـو التاريخ ومعلمـاته في المرحلة الثانوية؟

- ما أهم الاحتياجات التدريبية كما يعبر عنها موجهـو التاريخ؟

- ما التصور المقترن لـ برنامج تدريبي علمي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء أهم الاحتياجات من وجهة نظر المعلمـين والمعلمـات

د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الفول؛ الاحتياجات التدريبية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

الخدمة الالزمة لعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء /الأردن، على ضوء آراء المعلمين والمعلمات والمسيرفين، وبعد استفتاء المعلمين والمعلمات والمسيرفين؛ لتحديد درجة الاحتياج للتدريب على كل مهارة من مهارات الاستفتاء، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- الاحتياجات التدريبية المهنية الملحة من وجهة نظر المسيرفين بلغت اثنين وثلاثين حاجة تدريبية وهي تمثل ٤٥٪ تقريباً من الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة.

- الاحتياجات التدريبية المهنية الملحة من وجهة نظر المعلمين بلغت ثلاط حاجات تدريبية؛ وهي تمثل ٥٠٪ تقريباً من الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة.

- الاحتياجات التدريبية المهنية الملحة (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر المعلمات حاجتان فقط وهي تمثل ٣٨٪ تقريباً من الاحتياجات التدريبية موضوع الدراسة.

### **تعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية فيها:**

يتبيّن من الدراسات السابقة ما يأتي:  
- إن بعض الدراسات جعلت الجنس

الدراسة أن أهم الحاجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات ست حاجات، كما اتفق الموجهون مع المعلمين على أهمية ست حاجات تدريبية، وقد كشفت الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً في متوسطات تقدير الحاجات بين المعلمين والموجهين في المقياس ككل. وعن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس ولصالح المعلمين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير المعلمين للحجاجات تعود إلى متغير الخبرة.

- وأجرى الزهراني (٢٠٠٥م) دراسة حول "الاحتياجات التدريبية في السعودية" على ضوء آراء المعلمين والمسيرفين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية في محاور: القرآن الكريم، والتجويد، والتوحيد، والحديث، والفقه، والتخطيط، وأساليب التدريس، والتعامل مع الطلاب، والتقويم، كانت درجة الحاجة لها متوسطة من وجهة نظر المعلمين، والاحتياجات التدريبية في جميع المحاولات المذكورة، كانت درجة الحاجة لها كبيرة من وجهة نظر المسيرفين التربويين. كما أجرى الخطيب (٢٠٠٦م) دراسة للتعرف إلى الاحتياجات التدريبية المهنية في أثناء

المعلمين، ودراسة (Tillema 1994) التي كانت الأداة فيها جملة من الاختيارات.

- إن العينة في الدراسات المذكورة كانت على النحو الآتي:
- العينة مجموعة بحوث تدريب المعلمين، في دراسة (Wade, 1985).
- العينة من مديرى المدارس، في دراسة (Davis, 1984).
- العينة من المشرفات والمديرات والمعلمات، في دراسة (الشبل، ٢٠٠٢ م).
- العينة من المعلمين في دراسة (النجادي، ٢٠٠٣ م) ودراسة (العبد الجبار، ٢٠٠٤ م).
- العينة من المعلمين والمشرفين، في دراسة (الزهاراني، ٢٠٠٥ م).
- العينة من المعلمين والمعلمات والمشرفين في دراسة (الجزار والقرشي، ١٩٩٨ م)، ودراسة (الخطيب، ٢٠٠٦ م).
- العينة من القادة التربويين والمتخصصين والمشرفين في دراسة (الغامدي، ٢٠٠١ م).
- تتشابه هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتتشابه مع بعضها في أن عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات والمشرفين مثل: دراسة (الجزار والقرشي، ١٩٩٨ م) ودراسة (الهندي، ٢٠٠٥ م).

والخبرة والمرحلة متغيرات مستقلة مثل دراسة (Davis, 1984) أو الخبرة والجنس مثل دراسة (Tillema, 1994) أو الخبرة والجنس والوظيفة مثل دراسة (هندي، ٢٠٠٥ م) أو الجنس والوظيفة مثل دراسة (الخطيب، ٢٠٠٦ م) ودراسة (الجزار والقرشي، ١٩٩٨ م) أو الجنس (ذكور وإناث) مثل دراسة (Wade, 1985) أو الجنس (إناث) والوظيفة (معلم، ومشرف) مثل دراسة (الفهيد، ١٩٩٩ م) ودراسة (الشبل، ٢٠٠٢ م) أو الجنس (إناث) مثل دراسة (العواود، ٢٠٠٠ م) أو الجنس (ذكور) والوظيفة مثل دراسة (الغامدي، ٢٠٠١ م) ودراسة (الزهراني، ٢٠٠٥ م) أو الجنس (ذكور) مثل دراسة (النجادي، ٢٠٠٣ م) ودراسة (العبد الجبار، ٢٠٠٤ م) أو الجنس والمرحلة مثل دراسة (نصر، ٢٠٠٠ م) ودراسة (الهشامي، ٢٠٠٣ م).

- إن التغير التابع الرئيس في الدراسات السابقة هو تقدير المعلمين والمعلمات لاحتياجاتهم التدريبية، باستثناء دراسة (Tillema, 1994) التي كان التغير فيها الأثار المترتبة على برامج التدريب.

- إن الأداة المستخدمة في معظم الدراسات كانت استبانة باستثناء دراسة (Wade, 1985) التي كانت الأداة فيها تحليل بحوث تدريب

فعالية وكفاءة البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه لتلبية احتياجاته (معرض، ١٩٩٢م) فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة تبايناً بين آراء المشرفين وأراء المعلمين والمعلمات في تحديد الاحتياجات التدريبية الازمة للمعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة، مثل: دراسة (الجزار والقرشي، ١٩٩٨م) ودراسة (هندي، ٢٠٠٥م) ودراسة (الزهراوي، ٢٠٠٥م) ودراسة (الخطيب، ٢٠٠٦م). ونتيجة لهذا التباين في نتائج الدراسات جاءت هذه الدراسة لتحاول الوقوف على الواقع عن طريق الكشف بأسلوب علمي عن العلاقة بين الاحتياجات التدريبية المنهية الازمة لعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في أثناء الخدمة على ضوء آرائهم وأدائهم الفعلي في الموقف الصفي في مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ وذلك بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات الموقف الصفي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) على ضوء آراء المعلمين والمعلمات، ثم الزيارات الفعلية للمعلمين والمعلمات في فصولهم الدراسية؛ للاطلاع على أدائهم التدريسي.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما الاحتياجات التدريبية المنهية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في

ورقة (الخطيب، ٢٠٠٦م)، تتشابه مع معظم الدراسات السابقة في موضوع الدراسة "الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة" إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في أدوات الدراسة المستخدمة، إذ استخدمت الاستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لعلمي اللغة العربية ومعلماتها، على ضوء آرائهم وتقديرهم، واستخدمت بطاقة ملاحظة لتقويم سلوكيات المعلمين والمعلمات على ضوء ملاحظات المشرفين لهم في المواقف الصيفية، فتحدد مصداقية وموضوعية المعلمين والمعلمات في تحديد احتياجاتهم التدريبية على ضوء ما تسفر عنه نتائج تقويم الأداء التعليمي، وتتحدد أيضاً الاحتياجات التدريبية الفعلية على ضوء هذه الإجراءات.

### **مشكلة الدراسة وأسئلتها**

لقد أصبح من المسلم به في الأوساط التدريبية عامة، وفي مجال تدريب المعلمين بخاصة، أن البرامج التدريبية يجب أن تضم بحيث تقابل الاحتياجات التدريبية للمتدربين، وأن أي نشاط ينبغي أن يهدف إلى تلبية تلك الاحتياجات وإشباعها، وبقدر الدقة والموضوعية في تحديد تلك الاحتياجات تتحدد

### **أهداف الدراسة**

#### **تهدف الدراسة إلى:**

- تعرف الاحتياجات التدريبية المهنية لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة، في مرحلة التعليم الأساسي المتعلقة بمهارات مجالات الموقف الصفي الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بناءً على تقديراتهم الذاتية لمستوى معرفتهم الآنية.
- كشف حدود معرفة المعلمين لدخلات كل مهارة من مهارات الموقف الصفي، حتى يمكن تضمين البرامج التدريبية إلى الجهات التربوية المختصة للمعلمين في أثناء الخدمة، وتضمين خطط المواد الدراسية التي تقرها كليات العلوم التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين قبل الخدمة.
- كشف العلاقة بين تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية لمهارات الموقف الصفي، وتقويم المشرفين لسلوكهم (أدائهم التدريسي الفعلي في المواقف الصافية) للوقوف على مدى موضوعية المعلمين والمعلمات في تقدير احتياجاتهم التدريبية.

#### **حدود الدراسة**

تتحدد نتائج هذه الدراسة فيما يأْتي:

اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلة الأساسية،

مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة،

على ضوء آرائهم؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة على ضوء آرائهم؟

٣- ما الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة، على ضوء ملاحظات المشرفين لسلوك المعلمين في الموقف الصفي؟

٤- ما الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة، على ضوء ملاحظات المشرفين لسلوك المعلمات في الموقف الصفي؟

٥- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين السلوك المعلن من المعلمات (تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية) وسلوكهم الملاحظ في الموقف الصفي من المشرفين؟

٦- هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين السلوك المعلن من المعلمات (تقديرهن لاحتياجاتهن التدريبية) وسلوكهن الملاحظ في الموقف الصفي من المشرفين؟

د. محمد ابراهيم الخطيب ود. منصور حسن الغول؛ الاحتياجات التربوية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

في مهارات التدريس الأساسية في الموقف الصفي (التخطيط، التنفيذ، والتقويم) والمهارات الأكاديمية المتعلقة بـإادة التخصص، وقد صنف البحث درجة الاحتياج إلى ثلاثة مستويات: كبيرة، ومتوسطة، وقليلة، ويقابلها العلامات (١، ٢، ٣) على الترتيب.

**التدريب في أثناء الخدمة** In-service Training يقصد به تدريب المعلم وفق خطة معينة بعد الالتحاق بالمهنة، ويأتي نتيجة تطوير المعرف والمهارات بشكل مستمر، ويهدف إلى رفع كفاءتهم العلمية والتعليمية بصفة مستمرة (اللقاني والجمل، ١٩٩٩م).

ويقصد به في هذا البحث، تدريب المعلمين على المهارات الالزمة للموقف التعليمي الصفي على ضوء حاجاتهم الناتجة عن النقص في الإعداد قبل الخدمة، وهذا ما يسميه الباحثان الاحتياجات التربوية الآنية.

### المراحل الأساسية

التي تمثل الصنوف العشرة الأولى من السلم التعليمي الرسمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتشمل الصنوف من الأول الأساسي حتى العاشر الأساسي (الخواضة والشوحة، ٢٠٠٥م).

العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الباذلة الوسطى في عمان / الأردن.

- المهارات الأدائية للمعلم والمعلمة لل المجالات الثلاثة: التخطيط، التنفيذ، والتقويم التي تعد من متطلبات الموقف الصفي.

- اعتقاد هذه الدراسة على استبانة ذات مقياس ثلاثي متدرج، يقيس درجة احتياج كل فرد من أفراد عينة الدراسة للتدريب على كل مهارة من المهارات الأدائية للموقف الصفي، وعلى بطاقة ملاحظة يستخدمها المشرفون ذات مقياس ثلاثي متدرج تقيس درجة أداء كل فرد من أفراد عينة الدراسة لكل مهارة من المهارات الأدائية للموقف الصفي.

### التعريفات الإجرائية للمصطلحات

**الاحتياجات التربوية** Training Needs for Teachers معلومات ومهارات واتجاهات ومعارف معينة يراد تنميتها أو تعديلها استجابة لتغيرات أو تطورات تنظيمية، أو تكنولوجية، أو إنسانية، أو نتيجة تغيرات وظيفية لمواجهة تطورات، أو توسيعات، أو رغبة في حل مشكلات قائمة أو متوقعة (رزق، ٢٠٠١م).

ويقصد بها في هذا البحث الضعف الأدائي

التدريبية المهنية للمعلمين، وخرجت في صورتها النهائية بعد الاسترشاد بآراء المحكمين وذوي الاختصاص، كما أعطى لكل مستوى درجة مقياس رقمي لتوضيح درجة أهميتها من (٣) إلى (١) حيث يعني الرقم (٣) أن درجة الاحتياج للتدريب على المهارة بدرجة كبيرة، ويعني الرقم (٢) أن الاحتياج للتدريب على المهارة بدرجة متوسطة، ويعني الرقم (١) أنه لا حاجة للتدريب عليها.

كما صمم الباحثان بطاقة ملاحظة لتقدير الأداء التدريسي للمعلم في الموقف الصفي (الملحق ٢) انبثقت عن مهارات الاستبانة المذكورة، ذات مستويات ثلاثة لدرجة الأداء في الموقف الصفي، وأعطي لكل مستوى مقياس رقمي لتوضيح درجة الأداء، إذ كان المقياس الرقمي يعكس المقياس الرقمي للاستبانة (١) إلى (٣) لغایات إحصائية، حيث يعني الرقم (١) أن درجة الأداء عالية وهو يقابل رقم (١) في الاستبانة، بمعنى إذا كان المعلم لا حاجة له للتدريب على أية مهارة فيمثل ذلك رقم (١)، والمفروض في حالة الأداء (إذا كان المعلم موضوعياً) أن يأخذ رقم (١) في بطاقة الملاحظة التي تعني أن درجة الأداء عالية، وهكذا فرق (٢) يعني أن درجة الأداء متوسطة ودرجة

### **الموقف الصفي**

الحصة الدراسية التي لا تتجاوز مدتها الزمنية ٤٥ دقيقة، إذ يتم فيها التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ مع بعضهم، والبيئة المحيطة بهم؛ لإثراء المادة موضوع الدرس.

### **إجراءات الدراسة**

#### **مجتمع الدراسة وعيّنتها**

تكون مجتمع الدراسة من (٢٤١) معلماً ومعلمة (١١٦) معلماً و (١٢٥) معلمة)، يدرسون اللغة العربية، موزعين في (١٢٢) مدرسة أساسية تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الوسطى، وتم اختيار (١٢) مدرسة عينة للدراسة من المدارس القريبة لمكان عمل الباحثين وبطريقة عشوائية تم اختيار (٥٤) معلماً ومعلمة (٣٠) معلماً و (٢٤) معلمة) من المدارس المذكورة (عينة للدراسة)، إذ تعادل ٤٢٪ من مجتمع الدراسة.

### **أدوات الدراسة**

لتحقيق أهداف البحث طور الباحثان استبانة ذات مستويات ثلاثة للتعرف على درجة احتياج المعلم للتدريب على كل مهارة من المهارات موضوع الاستبانة (الملحق ١)، وقد تم تصميم الاستبانة بعد الإفاده من دراسة بعض الأبحاث والدراسات المتعلقة بالاحتياجات

د. محمد إبراهيم الغريب ود. منصور حسن الفول؛ الاحتياجات التدريبية المبنية الالازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

مجال التنفيذ، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية، ملحق (١).

كما تكانت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولى - قبل عرضها على المحكمين - من أربع وعشرين مهارة: ست مهارات تمثل مجال التخطيط، وأربع عشرة مهارة تمثل مجال التنفيذ، وأربع مهارات تمثل مجال التقويم، وقد أدخل المحكمون تعديلات على بطاقة الملاحظة، إضافة وحذفًا، إذ قرر غالبيتهم إضافة مهارتين إلى مجال التخطيط، وحذف مهارتين من مجال التنفيذ، حتى خرجت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، ملحق (٢)، ثم عرضت أدوات الدراسة مرة ثانية على المحكمين فأقروها، وبذلك تُعدُّ أدوات الدراسة صالحة ومحققة لأهدافها، وعُدَّ هذا الإجراء بمثابة صدق المحكمين لأدوات الدراسة.

### ثبات أدوات الدراسة

لحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عشرة معلمين لم يشتركوا في عينة الدراسة، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على المجموعة نفسها، واستخدم الباحثان الطريقة العامة لإيجاد معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨)، تقريباً، وهو معامل ثبات مناسب لأهداف هذه الدراسة، ولإيجاد ثبات

الاحتياج متوسطة. ورقم (٣) يعني أن درجة الأداء ضعيفة ودرجة الاحتياج كبيرة.

وقد تضمنت كل من الاستبانة وبطاقة الملاحظة ثلاثة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وهناك اختلاف في عدد المهارات المتممة لكل مجال من المجالات المذكورة في الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وقام الباحثان بتوحيد القيم للاستبانة وبطاقة الملاحظة لغاية الإجراءات الإحصائية.

### صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق أدوات الدراسة، ومدى تحقيقها للدراسة التي وضع من أجلها، عرضت في صورتها المبدئية على سبعة متخصصين في المناهج وطرائق التدريس، واللغة العربية، العاملين في كليات التربية والأداب؛ لإبداء رأيهم في مدى شمولية أدوات الدراسة لما وضعت من أجله، إذ تكونت الاستبانة في صورتها الأولية - قبل عرضها على المحكمين - من ثلاث وعشرين كفاية: خمس كفايات تمثل في مجال التخطيط، وثلاث عشرة كفاية تمثل مجال التنفيذ، وأربع كفايات تمثل مجال التقويم، وقد أدخل المحكمون تعديلات على الاستبانة إضافة وحذفًا، إذ قرر غالبيتهم حذف كفاية من مجال التخطيط، وكفايتين من

لزياراته الميدانية للمدارس موضوع الدراسة؛ ملاحظة الأداءات الفعلية للمعلمين (الدراسة) في المواقف الصحفية، وتبعد بطاقة الملاحظة لكل معلم، بناءً على أدائه لكل مهارة، ويشارك المشرف في ملاحظة أداء المعلم / المعلمة في الموقف الصفي مدير / مديرية المدرسة التي يقوم المشرف بزيارتها بالطريقة نفسها التي استخدمها المشرف، بصفة المدير / المديرة مشرف تربوي مقيم، وفي نهاية الزيارات الصحفية في المدرسة المذكورة، يطبق المشرفان معادلة اتفاق الملاحظين لمهارات البطاقتين لكل معلم / معلمة، للحصول في النهاية على بطاقة ثالثة تتضمن التقديرات المستحقة لأداء المعلم / المعلمة في الموقف الصفي.

#### **تغريب نماذج أدوات الدراسة**

بعد تطبيق أدوات الدراسة قام الباحثان بتحديد درجة كل أفراد العينة على كل مجال من مجالات أدوات الدراسة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بناءً على التقديرات الرقمية للمستويات الثلاثة في كل أداة من أدوات الدراسة، وتوحيد القيمة الرقمية في أدوات الدراسة لغاية إحصائية، وبناء على آراء المحكمين فقد اعتمدت التقديرات الرقمية المذكورة في جدول رقم (١)، لتوضح درجة

بطاقة الملاحظة، قام أحد الباحثين بزيارة خمس مدارس في المنطقة موضوع الدراسة، مستعيناً بمديري المدارس للاحظة التدريس في الموقف الصفي لعشرة معلمين من معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية، باستخدام بطاقة الملاحظة موضوع الدراسة؛ ليرصد كل منها بصورة مستقلة الأداء التدريسي للمعلم، ثم استخدم الباحثان طريقة الانحرافات لإيجاد معامل الارتباط بين ملاحظات الباحث وملاحظات مدير المدارس للمعلمين المذكورين، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مناسب لأهداف هذه الدراسة (السيد، ١٩٧٩).

#### **تطبيق أدوات الدراسة**

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الوسطى في الفترة الواقعة بين ٢٣ / ٥ / ٢٠٠٦م، بناءً على موافقة مدير التربية والتعليم المعتمدة على مدارس المنطقة المذكورة، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة لتبعيتها بموضوعية بعد الإفاداة من تعليمات الاستبانة، وبعد أسبوع قام أحد الباحثين - بصفته مشرفاً تربوياً سابقاً لمادة اللغة العربية في مراحل التعليم العام مدة ثلاث عشرة سنة قبل التحاقه بالتعليم الجامعي - بتنظيم جدول

د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الغول، الاحتياجات التدريبية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

المستويات التدريبية الثلاثة الرقمية (الحاجة  
الحاجة قليلة للتدريب).  
كبيرة للتدريب، الحاجة متوسطة للتدريب،

### جدول رقم (١)

#### تحديد القيمة الرقمية للمستويات الثلاثة (الحاجة كبيرة للتدريب، متوسطة، قليلة)

النهاية العظمى	بحاجة قليلة للتدريب	النهاية المعتدلة	بحاجة متوسطة للتدريب	النهاية العظمى	بحاجة كبيرة للتدريب	المجال
١٥	أقل من ٩ من النهاية العظمى	١٥	من ٩ إلى أقل من ١٢	١٥	من ١٢ فأكثر من النهاية العظمى	التخطيط
٣٣	أقل من ١٩,٨٪ من النهاية العظمى	٣٣	من ١٩,٨ إلى ٢٦,٤٪ من النهاية العظمى	٣٣	٢٦,٤٪ من النهاية العظمى فأكثر	التنفيذ
١٢	أقل من ٧,٢٪ من النهاية العظمى	١٢	من ٧,٢ إلى ٩,٦٪ من النهاية العظمى	١٢	٩,٦٪ فأكثر من النهاية العظمى	التقويم

### نتائج الدراسة

لإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي

نصه: "ما الاحتياجات التدريبية المهنية الالزمة في

الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم

### أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

النسب المئوية، ومعاملات الارتباط.

الدراسة بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات مجال التنفيذ وعلى مهارات مجال التقويم، بينما وجد الباحثان أن (٧٣,٣٪) من عينة الدراسة بحاجة قليلة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، و (٦٦,٧٪) من عينة الدراسة حاجتهم قليلة للتدريب على مهارات مجال التنفيذ، و (٦٠٪) من عينة الدراسة حاجتهم قليلة للتدريب على مهارات مجال التقويم. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الأساسي في أثناء الخدمة، على ضوء آرائهم؟؟؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل الاستبيانات الموزعة على عينة الدراسة من المعلمين؛ لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي لكل منهم على المهارات موضوع الدراسة، فوجد الباحثان أن ٢٠٪ من عينة الدراسة بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات مجال التنفيذ، و (١٣,٣٪) من عينة الدراسة بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات مجال التقويم، و (٦٧٪) منهم بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، و (٢٦,٧٪) من عينة

#### جدول رقم (٢)

عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمين ونسبتهم المئوية حسب درجات احتياجاتهم للتدريب في كل مجال من مجالات الموقف الصفي على ضوء آرائهم

الاحتياج للتدريب بدرجة قليلة		الاحتياج للتدريب بدرجة متوسطة		الاحتياج للتدريب بدرجة كبيرة		المجال
%	ن	%	ن	%	ن	
%٧٣,٣	٢٢	%٦٦,٧	٢	%٢٠	٦	التخطيط
%٦٦,٧	٢٠	%٢٦,٧	٨	%٦,٦	٢	التنفيذ
%٦٠	١٨	%٢٦,٧	٨	%١٣,٣	٤	التقويم

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل نتائج الاستبيانات الموزعة على عينة الدراسة من المعلمات؛ لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي لكل منهم على المهارات موضوع

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما الاحتياجات التدريبية المهنية الالزامية في الموقف الصفي لملحقات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة، على ضوء أدائهم؟؟؟"

**د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الغول؛ الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية**

بحاجة متوسطة للتدريب على مجال التقويم، بينما وجد (٥٨,٤٪) منهون بحاجة قليلة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، و (٥٠٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة قليلة للتدريب على مهارات مجال التنفيذ، و (٢٥٪) منهون بحاجة قليلة للتدريب على مهارات مجال التقويم. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الدراسة، فوجد أن (٨,٣٪) من عينة الدراسة بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، وعلى مهارات مجال التقويم، ولا حاجة كبيرة لديهن للتدريب على مهارات مجال التنفيذ، و (٣٣,٣٪) بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، و (٥٠٪) منهون بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات مجال التنفيذ، و (٦٦,٧٪) منهون بحاجة مجال التنفيذ، و (٣) جدول رقم

**عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمات، والنسبة المئوية حسب درجات الاحتياجات للتدريب في كل مجال من مجالات الموقف الصفي على ضوء آرائهم**

الاحتياج للتدريب بدرجة قليلة		الاحتياج للتدريب بدرجة متوسطة		الاحتياج للتدريب بدرجة كبيرة		المجال
%	ن	%	ن	%	ن	
٥٨,٤	١٤	٣٣,٣	٨	٨,٣	٢	التخطيط
٥٠	١٢	٥٠	١٢	-	-	التنفيذ
٢٥	٦	٦٦,٧	١٦	٨,٣	٢	التقويم

تطبيق معادلة اتفاق الملاحظين على بطاقات الملاحظة وجد الباحثان أن (٦٠,٧٪) من عينة الدراسة من المعلمين بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات التخطيط، و (٢٠٪) من عينة الدراسة من المعلمين بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات التنفيذ والتقويم، و (٨٠٪) من عينة الدراسة بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، و (٧٣,٣٪) من عينة الدراسة بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات مجال التنفيذ،

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة، على ضوء ملاحظات المشرفين لسلوك المعلمين في الموقف الصفي؟"

تم تحليل بطاقة الملاحظة المستخدمة من المشرف، وبطاقة الملاحظة المستخدمة من مدير المدرسة، بصفته مشرفاً مقيماً لملاحظة أداء أفراد عينة الدراسة من المعلمين في المواقف الصافية، وبعد

الدراسة بحاجة قليلة للتدريب على مهارات التنفيذ، و(٤٠٪) من عينة الدراسة بحاجة قليلة للتدريب على مهارات التقويم، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

و (٤٠٪) من عينة الدراسة بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات التقويم، و(٣٠٪) من عينة الدراسة من المعلمين بحاجة قليلة للتدريب على مهارات مجال التخطيط، و (٦٧٪) من عينة

#### جدول رقم (٤)

عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمين، والنسبة المئوية حسب درجات احتياجاتهم للتدريب في كل مجال من مجالات الموقف الصفي، على ضوء ملاحظات المشرفين لأدائهم

الاحتياج للتدريب بدرجة قليلة		الاحتياج للتدريب بدرجة متوسطة		الاحتياج للتدريب بدرجة كبيرة		المجال
%	ن	%	ن	%	ن	
%١٣,٣	٤	%٨٠	٢٤	%٦,٧	٢	التخطيط
%٦,٧	٢	%٧٣,٣	٢٢	%٢٠	٦	التنفيذ
%٤٠	١٢	%٤٠	١٢	%٢٠	٦	التقويم

مشففة مقيمة للاحظة أداء أفراد عينة الدراسة من المعلمات في الموقف الصفي، وبعد تطبيق معادلة اتفاق الملاحظين على بطاقات الملاحظة وجد الباحثان أن (٢٥٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، و (٥٠٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة كبيرة للتدريب على مهارات التقويم، و (٦٦,٧٪) من عينة الدراسة بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات التخطيط،

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة في الموقف الصفي لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، في أثناء الخدمة، على ضوء ملاحظات المشرفين لسلوك المعلمات في الموقف الصفي"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل بطاقة الملاحظة المستخدمة من المشرف، وبطاقة الملاحظة المستخدمة من مدير المدرسة بصفتها

د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الفول؛ الاحتياجات التربوية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

قليلة للتدريب على مهارات التخطيط، ولا توجد حاجة لمعلمة واحدة بالتدريب على مهارات التنفيذ و(١٦,٧٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة قليلة للتدريب على مهارات التقويم. والجدول (٥) يوضح ذلك.

و(٧٥٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات التنفيذ، و(٣٣,٣٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة متوسطة للتدريب على مهارات التقويم، و(٨,٣٪) من عينة الدراسة من المعلمات بحاجة

#### جدول (٥)

عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمات، والنسبة المئوية حسب درجات الاحتياج للتدريب في كل مجال من مجالات الموقف الصفي، على ضوء ملاحظات المشرفين لأدائهن

الاحتياج للتدريب بدرجة قليلة		الاحتياج للتدريب بدرجة متوسطة		الاحتياج للتدريب بدرجة كبيرة		المجال
%	n	%	n	%	n	
%٨,٣	٢	%٦٦,٧	١٦	%٢٥	٦	التخطيط
-	-	%٢٥	١٨	%٢٥	٦	التنفيذ
%١٦,٧	٤	%٣٣,٣	٨	%٥٠	١٢	التقويم

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة

(بيرسون) لحساب معاملات الارتباط بين

متغيرين، (تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التربوية،

وسلوکهم الملاحظ في الموقف الصفي) في

المجالات الثلاثة المتعلقة بالموقف الصفي:

(التخطيط، التنفيذ، والتقويم). والجدول رقم (٦)

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه:

هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين السلوك

المعلم من المعلمين (تقديرهم لاحتياجاتهم

الトレبيه) وسلوكهم الملاحظ في الموقف الصفي

من المشرفين؟

يوضح ذلك.

## جدول (٦)

## حساب معاملات الارتباط بين السلوك المعلن من المعلمين والسلوك الملاحظ من المشرفين

المجال	ن	معاملات الارتباط المحسوبة	معاملات الارتباط الجدولية	الدلالة الإحصائية
التقويم	٣٠	٠,٦٢٧	٠,٣٦١	دالة إحصائية
التنفيذ	٣٠	٠,٦١٨	٠,٣٦١	دالة إحصائية
الخطيط	٣٠	٠,٤٨١	٠,٣٦١	دالة إحصائية

(بيرسون) لحساب معاملات الارتباط بين متغيرين، (تقدير المعلمات لاحتياجات التدريبية وسلوكيات الملاحظ في الموقف الصفي) في المجالات الثلاثة المتعلقة بالموقف الصفي: (الخطيط، التنفيذ، والتقويم). والجدول رقم

(٧) يوضح ذلك.

للإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: "هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين السلوك المعلن من المعلمات (تقديرهن لاحتياجاتهن التدريبية) وسلوكيات الملاحظ في الموقف الصفي من المشرفين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معادلة

## جدول (٧)

## حساب معاملات الارتباط بين السلوك المعلن من المعلمات والسلوك الملاحظ من المشرفين

المجال	ن	معاملات الارتباط المحسوبة	معاملات الارتباط الجدولية	الدلالة الإحصائية
الخطيط	٢٤	٠,٠٧٠	٠,٤٠٤	غير دالة إحصائياً
التنفيذ	٢٤	٠,٣٦٥	٠,٤٠٤	غير دالة إحصائياً
التقويم	٢٤	٠,٢٨٩	٠,٤٠٤	غير دالة إحصائياً

التعليم الأساسي في أثناء الخدمة على ضوء آرائهم"؟

درجات الحرية:  $N - 2 = 0.05 = \alpha$

## مناقشة النتائج

يلاحظ أن النسب الثبوية لاحتياجات المعلمين للتدريب بدرجة كبيرة على مهارات المجالات موضوع الدراسة (الخطيط، التنفيذ، والتقويم) كانت على التوالي: (٢٠٪، ٢٣٪، ٢٧٪).

بعد دراسة نتائج السؤال الأول، الذي نصه "ما الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة

المعلمات في التدريب بدرجة قليلة على مهارات المجالات الثلاثة موضوع الدراسة، تمثلها النسب الآتية على التوالي: (٤٥٪، ٥٠٪، ٥٨٪) ويلاحظ من نتائج الإجابة عن السؤالين السابقين انخفاض الحاجة الكبيرة للتدريب على المجالات الثلاثة للدراسة، وتركزت الاحتياجات التدريبية في المجالات المذكورة بين الاحتياجات المتوسطة والاحتياجات القليلة على ضوء آراء المعلمين والمعلمات، وهذا يدل (تقريباً) على التوافق بين آراء الجنسين، وتتفق هذه التبيجة مع ما توصل إليه (Davis, 1984) في دراسته لعدم وجود أثر لتغير الجنس على تقدير الحاجات التدريبية، ومع ما توصل إليه (الجزار والقرشي، ١٩٩٨م) و(الخطيب، ٢٠٠٦م) إذ أشارت الدراسات المذكورة إلى تراوح الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات على ضوء آرائهم بين الاحتياجات المتوسطة للتدريب والاحتياجات القليلة، وتختلف هذه التبيجة عن التبيجة التي توصل إليها (هندي، ٢٠٠٥م) في دراسته التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متطلبات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس ولصالح المعلمين.

كما جاءت هذه التبيجة مخالفة لما توصلت إليه دراسة نصر (٢٠٠٠م) التي كشفت أن جميع الكفايات المهنية تقع في دائرة الحاجة إلى

(٦٦٪، ٦٠٪، ٦٣٪) وهذا يدل على انخفاض نسبة الحاجة الكبيرة لأفراد عينة الدراسة من المعلمين للتدريب على المهارات موضوع الدراسة حسب آراء المعلمين، بينما كانت الحاجة للتدريب على مهارات المجالات المذكورة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بدرجة متوسطة، وتمثلها النسب المئوية الآتية على التوالي: (٦١٪، ٦٧٪، ٦٦٪) وال الحاجة للتدريب على مهارات المجالات المذكورة: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بدرجة قليلة وتمثلها النسب المئوية الآتية على التوالي (٣٪، ٢٣٪، ٦٠٪) وهذه النسب عالية. كما يلاحظ أن نتائج الإجابة عن السؤال الأول لا تختلف كثيراً عن نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، الذي نصه: "ما الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة على ضوء آرائهم؟ إذ يلاحظ أن النسب المئوية لاحتياجات المعلمات للتدريب بدرجة كبيرة على مهارات المجالات موضوع الدراسة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) كانت على التوالي (٢٨٪ - ٨٪)، واحتياجات المعلمات للتدريب بدرجة متوسطة على مهارات المجالات موضوع الدراسة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) تمثلها النسب الآتية على التوالي: (٣٪، ٦٦٪، ٥٠٪)، واحتياجات

في الموقف الصفي؛ للوصول إلى الاحتياجات التدريبية الالزامية له بعد إجراءات الملاحظة من المشرفين، إذ إن نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ما الاحتياجات التدريبية المهنية الالزامية في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة على ضوء ملاحظات المعلمين في الموقف الصفي؟" تكشف تقديرات المشرفين لاحتياجات المعلمين التدريبية في مجالات الدراسة الثلاثة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

ويلاحظ أن النسب المئوية لاحتياجات المعلمين للتدريب بدرجة كبيرة على مهارات المجالات موضوع الدراسة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) على ضوء ملاحظات المشرفين، كانت على التوالي: (٦٢٪، ٢٠٪، ٢٠٪) وهذا يدل على انخفاض نسبة الحاجة الكبيرة لأفراد عينة الدراسة من المعلمين للتدريب على المجالات موضوع الدراسة حسب ملاحظات المشرفين، بينما كانت الحاجة للتدريب على المجالات المذكورة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بدرجة متوسطة وتمثلها النسب المئوية الآتية على التوالي: (٨٠٪، ٤٠٪، ٢٣٪) وال الحاجة للتدريب على المجالات المذكورة بدرجة قليلة وتمثلها النسب المئوية الآتية على التوالي: (٣٪، ٢٪، ٤٪) المعلمون لاحتياجاتهم التدريبية، وتقدير المشرفين لآرائهم في الموقف الصفي.

التدريب دراسة (الهشامي ، ٢٠٠٣) التي أثبتت أن جميع حاور الدراسة احتياجات تدريبية قائمة لعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. ومن الملاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت بالبحث احتياجات التدريبية للمعلمين بعامة، ومعلمي اللغة العربية بخاصة، قائمة على الجانب النظري، ومعتمدة في تحديد احتياجات التدريبية للمعلمين على آرائهم المعلنة، التي تخضع لعوامل شخصية، غالباً ما تكون الاستبانة المستخدمة في البحث أو الدراسة ليست محل اهتمام المعلم، وإنما تعتبرها عملية روتينية لا تعتمد على الموضوعية في الإجابة أو الاختيار، فيميل الفرد المعنى بالإجابة إلى الجانب المريح الذي يحبه المشاركة، وهذا بدوره يؤدي إلى جوانب سلبية كثيرة تعود على العملية التعليمية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية المعلنة من المعلمين والمعلمات تقع ضمن الحاجات المتوسطة وال حاجات القليلة للتدريب، وهذه الظاهرة سائدة في غالبية الدراسات التربوية تحتاج إلى تقصي أسبابها ومعرفتها، ليس بالاستبانة وإنما بوسائل حديثة أخرى.

وللوقوف على احتياجات التدريبية الالزامية للمعلمين والمعلمات، صمم الباحثان بطاقة ملاحظة (Observation) لأنها هي الأداة الأكثر ملاءمة في تقويم سلوكيات المعلم والمعلمة

د. محمد إبراهيم الخطيب و د. منصور حسن الغول : الاحتياجات التدريبية المبنية الازمة في الموقف الصفي لتعلم اللغة العربية

(٢٥٪، ٢٥٪، ٥٠٪) بينما كانت الحاجة للتدريب على المجالات المذكورة (الخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بدرجة متوسطة وتمثلها النسب المئوية الآتية على التوالي: (٦٦٪، ٧٥٪، ٣٣٪).  
والحاجة للتدريب على المجالات المذكورة بدرجة قليلة وتمثلها النسب المئوية الآتية على التوالي: (٢٪، ٧٪، ٨٪). ويلاحظ من هذه النتائج أن الاحتياجات التدريبية الازمة للمعلمات تقع ضمن دائرة الاحتياجات الكبيرة، والاحتياجات المتوسطة للتدريب، على ضوء ملاحظات المشرفين. وبالنظر إلى جدول (٨) يمكن تقدير مدى موضوعية المعلمات في تقييم احتياجاتهن التدريبية.

ويوضح جدول (٨) ذلك.

كما أن نتائج الإجابة عن السؤال الرابع "ما الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمـة في الموقف الصفي لعلمـات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة على ضوء ملاحظـات المشرفين لسلوك المعلمـات في الموقف الصفي؟" كشفـت عن تقدـيرات المشرفين لاحتياجـات المعلمـات التدربـية في مجالـات الدراسة الثلاثـة (التخطـيط، والتنفيذ، والتقويم) ويلاحظـ أن النسبـة المثـوية لاحتياجـات المعلمـات للتدريب بدرجـة كبيرة على مهـارات المجالـات موضوع الدراسة (التخطـيط، والتنفيذ، والتقويم) على ضوء ملاحظـات المشرفـين، كانت على التـوالـي:

جدول (٨)

**الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمعلمات على ضوء آرائهم، واحتياجاتهم التدريبية على ضوء ملاحظات المشرفين لأدائهم في الموقف الصفي**

الاحتياجات للتدریب بدرجة قليلة		الاحتياجات للتدریب بدرجة متوسطة		الاحتياجات للتدریب بدرجة كبيرة		الاحتياجات للتدریب بدرجة قليلة		الاحتياجات للتدریب بدرجة متوسطة		الاحتياجات للتدریب بدرجة كبيرة		المجال
حسب آراء المشرفين	حسب آراء المعلمين	حسب آراء المشرفين	حسب آراء المعلمين	حسب آراء المشرفين	حسب آراء المعلمين	حسب آراء المشرفين	حسب آراء المعلمين	حسب آراء المشرفين	حسب آراء المعلمين	حسب آراء المشرفين	حسب آراء المعلمين	
%٨,٣	%٥٨,٤	%٦٦,٧	%٣٢,٣	%٢٥	%٨,٣	%١٣,٣	%٧٧,٣	%٨٠	%٦,٧	%٦,٧	%٧٠	التخطيط
%٠	%٥٠	%٧٥	%٥٠	%٢٥	-	%٦,٧	%٦٦,٧	%٧٧,٣	%٧٦,٧	%٤٠	%٦,٦	التنفيذ
%١٦,٧	%٢٥	%٣٢,٣	%٦٦,٧	%٥٠	%٨,٣	%٦٠	%٦٠	%٤٠	%٢٦,٧	%٢٠	%١٤,٣	ال Bewertung

**يلاحظ من هذه النتائج أن تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية دالة على**

من المشرفين ارتباطاً سلبياً في المجالات الثلاثة للدراسة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)؟ نعم توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمات لاحتياجاتهم التدريبية وتقديرات المشرفين لسلوكهم الملاحظ في الموقف الصفي، بمستوى دالة (٥٠,٥٪) ومن المحتمل أن يكون من داعي هذه النتيجة عدم دراسة المعلمات الاستثنائية دراسة واعية متأنية، وعدم الافتراض في تقدير الاحتياجات بصورة واقعية، أم عدم الرغبة في حضور الدورات التدريبية.

فالبرامج التدريبية التي تساعد على النمو المهني المستمر، وتحسين مستوى الأداء، هي التي تقوم على التعاون الفعال في تقدير الاحتياجات التدريبية على ضوء آراء المعلمين والمعلمات، وتقديرات المشرف الناتجة عن أسلوبه في تحليل سلوك المعلمين والمعلمات في الموقف الصفي؛ لتحديد المهارات التي تحتاج إلى تعديل أو تقدير عن طريق ما تمثله تغيرات تشكل بمجموعات في نهاية الأمر طريقة، أو أسلوباً تعليمياً جديداً، يكون له أثر ملموس في تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Wade, 1985) في دراسته إلى أن برنامج التدريب في أثناء الخدمة التي تقوم على الملاحظة والتغذية الراجعة أكثر فاعلية من تلك التي لا تستخدم

موضوعاتهم في تقدير احتياجاتهم التدريبية بشكل حقيقي، بعكس تقدير المعلمات لاحتياجات التدريبية الازمة لهن في الموقف الصفي بصورة واقعية، بدلالة تقديرات المشرفين لأداء أفراد عينة الدراسة من الجنسين في المواقف الصافية، وبدلالة التائج التي أظهرتها الإجابة عن السؤالين الخامس والسادس في هذه الدراسة، إذ كشفت الإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه "هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين السلوك المعلن من المعلمين (تقديرهم لاحتياجاتهم التدريبية) وسلوكهم الملاحظ في الموقف الصفي من المشرفين؟" ارتباطاً إيجابياً بين تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية وسلوكهم الملاحظ من المشرفين، في المجالات الثلاثة لدراسة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وبمعنى آخر، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية (سلوكهم المعلن) وبين تقديرات المشرفين لسلوكهم الملاحظ في الموقف بمستوى دالة (٥٠,٥٪)، كما كشفت الإجابة عن السؤال السادس الذي نصه "هل يوجد ارتباط دال إحصائياً بين السلوك المعلن من المعلمات (تقديرهن لاحتياجاتهم التدريبية) وسلوكهم الملاحظ في الموقف الصفي

د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الفول؛ الاحتياجات التدريبية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

للمجالات المذكورة، وهي على التوالي:

. (٢٢٪، ٦٦٪، ٦٠٪)

- الاحتياجات التدريبية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة على ضوء ملاحظات المشرفين لأدائهم في الموقف الصفي، تتركز على الاحتياجات التدريبية المتوسطة لمجالات الموقف الصفي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وهي على التوالي: (٨٠٪، ٧٣٪، ٢٪)، من عينة الدراسة من المعلمين، ما عدا مجال التقويم الذي يركز أيضاً على الاحتياجات التدريبية القليلة بنسبة (٤٠٪) من عينة الدراسة المذكورة.

- العلاقة إيجابية بين الاحتياجات التدريبية الالزمة في الموقف الصفي لعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة، على ضوء آرائهم، تراوح بين الاحتياجات التدريبية المتوسطة لمجالات الموقف الصفي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وهي على التوالي: (٢٢٪، ٢٪، ٥٠٪، ٢٥٪) من عينة الدراسة من المعلمات، وبين الاحتياجات القليلة لمجالات المذكورة وهي على التوالي: (٤٪، ٥٠٪، ٢٥٪، ٤٪) من عينة الدراسة من المعلمات.

## الاستنتاجات

يتضح بعد إجراء الدراسة الحالية ما يأتي:

- اعتمدت جميع الدراسات المذكورة في هذه الدراسة على المعرفة النظرية والأراء الشخصية في تحديد الاحتياجات التدريبية الالزمة للمعلمين والمعلمات، ولم تستخدم الجانب الأدائي أو التطبيقي في تحديد الاحتياجات المذكورة، للوقوف على معلومات (Tillema, 1994) التي اعتمدت على مجموعة من الاختبارات؛ للوقوف على معلومات (Wade, 1985) التي اعتمدت على تحليل بحوث تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وتوصل إلى أن برامج تدريب المعلمين التي تقوم على الملاحظة والتغذية الراجعة والمران أكثر فاعلية من تلك التي لا تستخدم هذه الطرق.

- الاحتياجات التدريبية المهنية الالزمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة، على ضوء آرائهم، تراوح بين الاحتياجات التدريبية المتوسطة لمجالات الموقف الصفي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وهي على التوالي: (٦٪، ٧٪، ٢٦٪، ٢٦٪) من عينة الدراسة من المعلمين، وبين الاحتياجات القليلة

الرغبات، بل لا بد من الاستعانة بأدوات أخرى لتحديد المطلوب؛ لأن الاستبانة لا تقيس كثيراً من المهارات، ولا تتحقق الأهداف المنشودة بدرجة حقيقة نتيجة لعدم الاكتاث بها وعدم الواقعية في الإجابة عن بنودها.

- أن يركز مشرفو اللغة العربية في زيارتهم الميدانية للمعلمين والمعلمات على جوانب الاحتياجات التي أظهرتها الدراسة؛ لأنهم بحاجة إلى تنمية وتطوير فيها، ومتابعة الإرشادات والتوجيهات في تحسين أداء المعلمين والمعلمات في الموقف الصفي.

- تنظيم الزيارات الصافية المتبادلة بين المعلمين وبين المعلمات بإشراف مدير / مديرة المدرسة لتنمية وتطوير الخبرات التربوية المتعلقة بالموقف الصفي.

- تفعيل دور الأنشطة التربوية التعزيزية للمعلمين والمعلمات في المدرسة، وذلك بتخصيص ساعتين كل شهر، لعقد ندوة تربوية بإدارة معلمين اثنين (معلمتين اثنتين) لعرض مهارة من مهارات الموقف الصفي، واستخدام التقنيات المناسبة، فيدور النقاش حولها، ليتم معرفة الآخرين بها من جميع الجوانب التخطيطية والتنفيذية والتقويمية.

- الاحتياجات التدريبية الازمة في الموقف الصفي لمعلمات اللغة العربية في المرحلة المذكورة على ضوء ملاحظات المشرفين لأدائهن في الموقف الصفي، تراوح بين الاحتياجات التدريبية الكبيرة لمجالات الموقف الصفي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وهي على التوالي: (٢٥٪، ٢٥٪، ٥٠٪) من عينة الدراسة من المعلمات، وبين الاحتياجات المتوسطة لمجالات الموقف الصفي الثلاثة المذكورة، وهي على التوالي: (٦٦,٧٪، ٣٣,٣٪، ٧٥٪) من العينة المذكورة.

- العلاقة سلبية بين الاحتياجات التدريبية الازمة لمعلمات اللغة العربية المعنونة، وسلوكهن الملاحظ من المشرفين في الموقف الصفي.

- الاستبانة في هذه الدراسة أداة غير ملائمة لتعرف أهداف الدراسة؛ بسبب عدم دراستها دراسة واعية جادة، وبخاصة من عينة الدراسة من المعلمات اللائي لم يظهرن الحقيقة التي تخدم العملية التعليمية.

### **التصويبات**

على ضوء الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- عدم الاعتماد على الاستبانة بصفتها منفردة في تحديد قدرة من القدرات أو رغبة من

## المراجع

### المراجع العربية

- الجزار، نجفه قطب، والقرشي، أمير إبراهيم (١٩٩٨م). تصور مقترن لبرنامج تدريسي لعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية (ج.م.ع)، ١٣(٣)، ٦٨-٣.
- الزهراني، عبد المجيد بن عثمان (٢٠٠٥م). الحاجات التدريبية لعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- السيد، فؤاد البهبي (١٩٧٩م). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشبل، مي مصطفى (٢٠٠٢م). الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءة معلمات حمو الأممية بمدينة الرياض من وجهة نظر كل من المشرفات والمعلمات والمديرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الطراونة، خليف، والشلول، سليمان (٢٠٠٠م). الحاجات التدريبية لعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في إقليم الجنوب، الأردن، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، عمان، الجامعة الأردنية، ٢٧(٢)، ٣٤٣-٣٦٣.
- العبد الجبار، عبد العزيز محمد (٢٠٠٤م). البرامج التدريبية لعلمي التربية الخاصة،
- الخطيب، محمد (٢٠٠٦م). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة الالزمة لعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء /الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، العدد (٤)، مجلد (٧).
- الخوالدة، محمد، والشوحة، أحد (٢٠٠٥م). القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الأربع العليا من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، م (٣)، ع (١)، ١٣٨-١٧٥.
- الدويك، تيسير (١٩٩٥م). الإشراف التربوي، مطابع الاستقلال، عمان، ص ٢٤.
- رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠٨م). تحديد الاحتياجات التدريبية لعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة، مجلة كلية التربية،

- التدرис، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- معرض، صلاح الدين، ورزرق، حنان (٢٠٠١م). الإدراة التعليمية بين النظرية والتطبيق، المكتبة الحديثة، المنصورة.
- التجادي، عبد العزيز راشد (٢٠٠٣م). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة الملك سعود "العلوم التربوية والدراسات الإسلامية" الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، ج (٢)، م (١٥)، ٧٩٧-٨٣٦.
- نصر، حдан علي (٢٠٠٠م). الحاجات التدريبية الملحة لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م (٢٧)، ع (٢)، ٢٤٥-٢٦٠.
- الهشامي، رحمة بنت عبدالله (٢٠٠٣م). الاحتياجات التدريبية الالازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، مسقط، جامعة السلطان قابوس.
- هندي، صالح ذياب (٢٠٠٥م). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين، دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، م (٣٢)، ع (٢).
- رسالة التربية وعلم النفس، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ع (٢١)، ١٣٩-١٧٩.
- العواد، منى حمد (٢٠٠٠م). تحديد الحاجات التدريبية لعلماء رياض الأطفال في مجال المنهج المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الغامدي، أحمد محمد (٢٠٠١م). دراسة وصفية لتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين: مدخل لبناء برنامج تدريبي مقترن من وجهة نظر القادة التربويين والمختصين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج والتدرис.
- الفهيد، منيرة سعد (١٩٩٩م). الحاجات التدريبية لعلماء العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- اللقاني، أحد، والجمل، علي (١٩٩٩م). معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق

### المراجع الأجنبية

- Davies P.C. (1984). Teacher and Principals of Teacher, Teaching and Teacher Education, 45(3): 815.
- Obrian, S.B. (1993). Child care Teacher perception of In-Service and Training needs, EDD, Diss, Abs, Int, 45(B): 2882.
- Parrott, Martin (1999). Tasks for Language Teacher, A Resource Book for Training and Development, Cambridge University Press.
- Ryour, J.A. Shanker (1981). The In Service Needs of Biology Teachers American Biology Teacher, 431: 51-52.
- Tillema, H. (1994). Training and Professional Expertise's Bridging the Gap Between New Information and Pre-Existing Beliefs of Teachers, Teaching and Teacher Education, 10(6): 601-615.
- Wade, R.K. (1985). What Makes A Difference in-Service Teacher Education A Meta-Analysis of Research. Educational Leadership, 42: 54-68.
- Vriegas, Maria Esther (1992). Teachers perception of professional needs, and its effect on their attitude toward in service training, classroom observation and interaction with researchers, Dis, Abs, Inter, Vol 52, No. 9.

## محلق رقم (١)

**استبانة لتحديد الاحتياجات التدریسية لمعلمى اللغة العربية في المهارات التدریسية الالازمة في الموقف  
الصفي للمرحلة الأساسية**

الزميل الفاضل / الزميلة الفاضلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ، ،

يهدف الباحثان إلى التعرف على الدرجة الحقيقة لحاجة المعلم للتدریب على كل مهارة من المهارات التدریسية الالازمة للموقف الصفي على ضوء آرائكم، يرجى التكرم بتبليغ المعلومات الشخصية أولاً، ثم قراءة بنود الاستبانة، وضع علامة (X) في الخانة المناسبة أمام كل بند لتحديد درجة الاحتياج، وفقكم الله لخدمة العملية التعليمية.

وأقبلوا فائق الاحترام ، ،

الباحثان

د. محمد إبراهيم الخطيب و د. منصور حسن الغول : الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

درجة الاحتياج			المهارات	المجال
لا حاجة	متوسطة	كبيرة		
			أصول التخطيط اليومي للدرس	الخطيط
			أساسيات صياغة المدف السلوكى	
			أساسيات التدريس	
			أساليب اختيار الوسائل التعليمية والأنشطة	
			اختيار أسلوب التقويم المناسب	
			أساليب التمهيد للدرس	
			الأسس التي يقوم عليها عرض الدرس	
			دور المعلم في الموقف الصفي	
			مهارات المعلم اللغوية	
			تعليم اللغة العربية عن طريق الوحدة	
			دور التلميذ في الموقف الصفي	التنفيذ
			أنواع الوسائل التعليمية	
			طرق إثارة دافعية التلميذ للتعلم	
			أسلوب التهيئة المادية للمدرس	
			أساليب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	
			تقبل آراء التلاميذ	التقويم
			أساليب التقويم المتنوعة	
			أنواع أسئلة التقويم	
			أسلوب طرح الأسئلة	
			التغذية الراجعة	

## ملحق رقم (٢)

## بطاقة ملاحظة لتقدير الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية اسم المدرس

درجة الأداء			المهارات	المجال
ضعيفة	متوسطة	عالية		
			يتصوّغ أهدافاً سلوكية تحقق محتوى الدرس	الخطيط
			يتصوّغ أهدافاً سلوكية تشمل المجالات الثلاثة للأهداف (المعرفي والأدائي والوجداني)	
			يتصوّغ أهدافاً سلوكية حسب الصياغة السليمة	
			يختار الأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف	
			يختار الوسائل التعليمية المادفة	
			يختار الأنشطة الصحفية واللاصفية لتحقيق أهداف الدرس	
			يكتب أسلوب التقويم المناسب لكل هدف	
			يتبع الناحية التنظيمية في كتابة خطة الدرس	
			يمهد لدرسه بشكل متسلسل	
			يشجع على مشاركة التلاميذ في الدرس	
			يتصوّب أخطاء التلاميذ للتعلم	التنفيذ
			يشير دافعية التلاميذ بأنشطة متنوعة	
			يكلف التلاميذ بأنشطة متنوعة	
			يستخدم الوسائل في الوقت المناسب من الدرس	
			ينطق اللغة العربية نطقاً سليماً	
			يكتب كتابة صحيحة على السبورة	
			يربط بين فرع الدرس وفروع اللغة الأخرى	

د. محمد إبراهيم الخطيب ود. منصور حسن الفول؛ الاحتياجات التدريبية المهنية الازمة في الموقف الصفي لعلمي اللغة العربية

			يجمع بيئته مادية ونفسية في الصف	
			يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	
			تقبل آراء التلاميذ بطريقة لائقة	
			يستخدم أسلوب التقويم المناسب	
			يطرح أسئلة مثيرة للتفكير	التقويم
			يراعي أصول طرح السؤال في الدرس	
			يستفيد من إجابات التلاميذ في تغيير أسلوبه التدريسي	

## واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية وأهم الآليات اللازمة لتطويره<sup>\*</sup>

إعداد

د. فهد بن سلطان السلطان

أستاذ اجتماعيات التربية المشارك كلية التربية-قسم التربية - جامعة الملك سعود

**ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على برامج التعاون القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدينة الرياض، وإلى تحديد الصعوبات التي تحول دون إقامة علاقة تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي، إضافة إلى تعرف المزايا والفوائد المتوقعة من إقامة برامج التعاون، وأهم الآليات اللازمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من مديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية للبنين، التابعين لإدارة التعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٨٤١) مديرًا، واختار الباحث عينة عشوائية طبقية قوامها (٢١٢) مفردة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة طبقت عليها أداة الدراسة (الاستبانة). واستخدم الباحث برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة من خلال بعض أساليب الإحصاء الوصفي لتحديد استجابات أفراد العينة نحو الأبعاد المختلفة لعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لا تزال ضعيفة، وإلى وجود معوقات ذات أهمية كبيرة تحول دون إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده، ومن أهمها: محدودية الصالحيات المنوحة لمديرى المدارس في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والافتقار إلى الكوادر الإدارية المتخصصة في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود اختلافات دالة إحصائيًّا بين رؤية مديرى المدارس لواقع التعاون الحالى بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية، واختلاف موقع المدرسة في مدينة الرياض، واختلاف طبيعة المبني المدرسي.

\* بدعم من مركز البحث التربوية - جامعة الملك سعود.

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

**Cooperation between school and local  
Community in Riyadh Area, Saudi Arabia: current relations and  
mechanisms for improvement  
by. Dr. Fahad S. Alsultan**

The purpose of this study was to determine how effective the current relationship between school and local community in the Riyadh area. It also aims at identifying the properties of such programs, the mechanisms and means they utilize, and the obstacles that stand in the way of their implementation. The researcher used the descriptive methodology. The study's population consists of (841) principals of elementary, intermediate and high schools in the Riyadh area. A random sample of (212) participants responded to a questionnaire. The study's findings indicated that a very low cooperation and relationship currently exist. The study's findings also highlighted: mechanisms to improve cooperative programs It also unveiled the benefits gained by schools and local community through cooperative programs. Furthermore, the study also included a number of recommendations and proposals

لذا اتجهت المجتمعات الحديثة إلى النظر إلى

المدرسة ليس بوصفها مؤسسة تعليمية فحسب،  
بل إلى كونها مؤسسة تعليمية ذات وظيفة  
اجتماعية تقوم على خدمة المجتمع وتنمية موارده  
وإشباع احتياجاته.

وفي هذا الإطار يبرز مفهوم "مدرسة  
المجتمع" بحيث لا يقتصر دور المدرسة في ضوء  
هذا المفهوم على تعلم وتعليم الطلاب فحسب،  
 وإنما يتعدى ذلك إلى الدور الحيوى الذي تمارسه  
في تطوير محيطها والتفاعل معه. إن مفهوم  
مدرسة المجتمع المعتمد على النظام التفاعلي  
المفتوح للتعايش وتبادل المنافع مع المجتمع، يؤكّد  
أن المدرسة المعاصرة تستمد كينونتها من افتتاحها  
وتفاعلها مع قضايا مجتمعها وحاجاته (مركز  
التدريب التربوي، ١٩٩٤م).

ويدعو مفهوم مدرسة المجتمع إلى وضع

### **مقدمة**

يعد التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي  
أحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة والرفع  
من كفاءاتها في المجالين التربوي والعلمي.  
وتوضح الأدبيات في مجال التطوير التربوي أهمية  
هذه العلاقة وحيويتها في تحسين مستوى كفاءة  
الخرجات المدرسية، وربط الأطر النظرية المعرفية  
للمدرسة بواقع المجتمع. ونظرًا إلى العلاقة  
العضوية الوثيقة بين التربية والمجتمع فإن المدرسة  
لا يمكنها أن تعمل بمعزل عن النظام الاجتماعي  
أو المجتمع ككل. وعلى الرغم من الاستقلالية  
النسبية للمدرسة إلا أنه لا يمكن اعتبارها مؤسسة  
مكتفية بذاتها، وإنما طبيعة دورها تجعلها مرتبطة  
ارتباطاً وثيقاً بمؤسسات المجتمع بحيث تتأثر بها  
وتأثير فيها (العوفي، ٢٠٠٢م).

هذا فحسب، وإنما يساعدتهم أيضًا على فهم طبيعة النظام الثقافي والاجتماعي، وتحديد الدور الذي يمكن أن يؤده على الصعيد الاجتماعي، ويسمهم في تحقيق التكيف والتفاعل مع النظام السائد في المجتمع (السيد، ١٩٩٣ م).

إن التربية الشاملة تتطلب دون شك مزيداً من التعاون والتنسيق بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة، بما في ذلك الأسرة لكونها المحضن الأول للطفل، والمسجد بقيمه الروحية والاجتماعية، والمؤسسات الاقتصادية بما تملكه من موارد وإمكانات، والمؤسسات الإعلامية بما لديها من ثقافة وترويج. وهذا التعاون يسهم في تطوير الأداء التربوي، و يؤدي إلى التخفيف من ضغوط الأذدواجية القيمية والمعرفية التي قد يتعرض لها الطالب من خلال تعدد مصادر التلقي والتوجيه.

إن التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي يفتح آفاقاً واسعة أمام العاملين في المجال التربوي للاستفادة من مصادر المجتمع المحلي الاقتصادية والمعرفية والتكنولوجية في تطوير العملية التربوية، وتطوير مستوى التحصيل الدراسي للطلاب (Castambis 1998). كما أن الارتفاع بمستوى التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي يؤدي إلى زيادة إسهام المدرسة في

مرافق المدرسة وإمكاناتها في خدمة المجتمع المحلي، وفي مقدمتها الاستخدام المشترك لمباني المدرسة ومنشآتها واستخدام الساحات والملعب لإقامة المهرجانات الاجتماعية والرياضية والعروض المسرحية، والاستفادة من الخبرات المتوافرة في المدرسة لإقامة الدورات التدريبية وفضول حوا الأمية وغيرها من أوجه التعليم المستمر (الطاونة وسواقد، ١٩٩٦ م).

ويأتي الاهتمام بتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع في إطار العلاقة الوظيفية المتزامنة لكون المدرسة نتاجاً للبيئة الاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية ل مجتمعها، ولكونها المحضن الطبيعي للأفراد الذين تتشكل هويتهم وتطور مهاراتهم وخبراتهم من خلال المدرسة ليصبحوا بعد تخرجهم قوة بناء وتحديث للمجتمعات التي نشأوا فيها.

ولما كانت أبعاد العملية التربوية تحددها طبيعة المجتمع الذي تعمل فيه، فإن الدور المتوقع للمدرسة يتطلب إعداد الأفراد لمارسة أدوارهم المستقبلية من خلال اكتشاف ميولهم وقدراتهم وبما يتناسب مع حاجات المجتمع . ومن خلال هذه العملية يتحول كل ما يتعلم الطالب من معلومات وخبرات ومهارات إلى رصيد معرفي يساعدهم على ممارسة دورهم في المجتمع وليس

**د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**

الم المحلي ومرافقه، وتنمية قيمة الانتهاء المتبادل بين الطلاب ومجتمعهم (Berner & Dittus, 2001). كما يقود التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى تبادل الأفكار والخبرات، ورفع مستوى التحصيل لدى الطلاب، وتحقيق التكامل في العملية التربوية، والمساهمة في تطوير المدرسة، والترابط بين النظريّة والواقع المجتمعي، وتحقيق التكامل بين المدرسة ومؤسسات التنشئة التربوية الاجتماعية (سنقر، ٢٠٠٥م؛ عبداللطيف، ٢٠٠٧م).

وعلى الرغم مما يحققه التعاون من مزايا وفوائد كبيرة، فإن مستوى التعاون في المملكة العربية السعودية بين المدرسة والمجتمع المحلي لا يزال محدوداً وفي نطاقات ضيقة (جمال الليل، ١٤٢٣هـ؛ المحرج، ٢٠٠٢م)، إذ تقتصر مجالات التعاون الحالية على عقد مجالس الآباء والأمهات، ودعوة بعض أولياء الأمور والمتخصصين والدعاة إلى إلقاء بعض المحاضرات التوعوية (إدارة تعليم الرياض، ١٤٢٧هـ).

وأشارت دراسة مجلس التعاون الخليجي حول التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون (مجلس التعاون الخليجي، ٢٠٠٢م) إلى أن العلاقة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات المجتمع في دول المجلس - بالإضافة إلى ندرتها-

حركة التنمية المجتمعية وتفاعلها معها، وإلى زيادة تبادل الخبرات العلمية والتربوية، وإلى زيادة تفعيل الاستفادة من الإمكانيات البشرية والمادية التي تمتلكها المدرسة، وإلى تحديد حاجات المجتمع المحلي وحل المشكلات التي تواجهها.

وتتضمن هذه الدراسة أربعة أبعاد رئيسة هي: الإطار العام للدراسة، والدراسات السابقة، وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، وخلاصة الدراسة ووصياتها.

### **أولاً: الإطار العام للدراسة**

#### **١ / مشكلة الدراسة**

أضحى مفهوم الشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي مفهوماً تربوياً شائعاً تنشر تطبيقاته في كثير من دول العالم المتقدم (مجلس التعاون الخليجي، ٢٠٠٢م)، (العمجي، ٢٠٠٧م)، Castambis, Abrams & Gibbs, 1998، (2005). وقد أسفر هذا الاهتمام عن ظهور عدد من التجارب والصيغ والإجراءات الرامية إلى تفعيل هذه العلاقة وتنميتها.

ويعزى انتشار التطبيقات العملية للتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى كونه يحقق عدداً من الميزات للعملية التعليمية منها: توفير موارد مالية إضافية لتمويل المدارس، وربط المدرسة بالبيئة المحيطة، والاستفادة من إمكانات المجتمع

استجابات عينة الدراسة تعزى إلى  
المتغيرات التالية (المرحلة الدراسية -  
طبيعة المبني المدرسي - ملكية المدرسة -  
موقع المدرسة بمدينة الرياض)؟

## ٢/١ أهداف الدراسة

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- (١) التعرف على البرامج والفعاليات التعاونية القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
  - (٢) تحديد المعوقات التي تحول دون إقامة علاقات تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
  - (٣) تحديد المزايا والفوائد المتوقعة من إقامة برامج التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.
  - (٤) معرفة أهم الآليات اللازمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.
  - (٥) الكشف عنها إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (المرحلة الدراسية - طبيعة المبني المدرسي - ملكية المدرسة - موقع المدرسة بمدينة الرياض).

## ٣/١ أهمية الدراسة

تبين أهمية الدراسة من الموضوع الذي

يمكن وصفها بأنها اجهادات أولية يغلب عليها غياب المغزى الحقيقي للشراكة بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع، كما كشفت الدراسة ضعف العلاقة بين المدرسة وعنابر المجتمع المحلي مثلاً في الأسرة والقطاع الخاص وغيرها من المؤسسات المجتمعية، وقلة الوعي المجتمعي بوظائف المدرسة التعليمية، وعدم الاعتراف بأن التعليم مسؤولية مجتمعية. في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

- ما واقع التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض؟ وما سبل تطويره وتفعيله؟ ويترفرع عنه الأسئلة الآتية:
- (١) ما البرامج والفعاليات التعاونية القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي؟
  - (٢) ما المعوقات التي تحول دون إقامة علاقات تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي؟
  - (٣) ما المزايا والفوائد المتوقعة من إقامة برامج التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي؟
  - (٤) ما أهم الآليات اللازمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي؟
  - (٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

د. فهد بن سلطان السلطان؛ واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

- |   |  |
|---|--|
| <p><b>الحدود البشرية:</b></p> <p>مدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.</p> <p><b>الحدود الموضوعية:</b></p> <p>دراسة واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض والمعوقات التي تحول دون تطوير هذا التعاون، والفوائد والمزايا المترتبة على فعالية هذا التعاون، والآليات اللازمة لتطوير هذا التعاون.</p> <p><b>الحدود الزمانية:</b></p> <p>طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٨ / ١٤٢٧ هـ.</p> <p><b>مصطلحات الدراسة</b></p> <p><b>(أ) المجتمع المحلي:</b></p> <p>يعرف قاموس علم الاجتماع المجتمع المحلي بأنه "مجموعة من الأفراد والجماعات تعيش في موقع جغرافي واحد وترتبط بينها علاقات اجتماعية وثقافية ودينية"، وبعبارة أخرى هو "البيئة أو الكيان الذي يشمل الأفراد والمؤسسات والرقة الجغرافية في منطقة ما" (غيث، ١٩٧٩ : ٧٣). ويعرفه سرحان بأنه "مجموعة من الأفراد يعيشون في</p> | <p>تناقشه، ذلك أن تعزيز التعاون والشراكة بين المجتمع المحلي والمدرسة أصبح ضرورة تربوية ملحة، كما تعود أهمية الدراسة إلى العوامل الآتية:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(١) ندرة الدراسات حول موضوع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي على مستوى المملكة العربية السعودية.</li> <li>(٢) يؤمن أن تسهم الدراسة في توضيح الواقع الحالي، والمعوقات التي تواجه تطوير مستوى التعاون والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي.</li> <li>(٣) يتوقع أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية وإدارات التعليم التابعة لها. كما يؤمن أن يستفيد منها مدير المدارس السعودية في تطوير علاقتهم بمؤسسات المجتمع المحلي.</li> <li>(٤) يؤمن أن تسهم الدراسة في تشجيع باحثين آخرين من الميدان التربوي لإجراء دراسات أخرى حول التعاون والشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي من منظور آخر وفي مناطق أخرى من المملكة.</li> </ol> <p><b>٤/١ حدود الدراسة</b></p> <p>اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:</p> <p><b>* الحدود المكانية:</b></p> <p>المدارس الأهلية والحكومية بنين بمدينة الرياض.</p> |
|---|--|

- (هـ) المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي يلتحق بها الطالب بعد حصولهم على شهادة إتمام الدراسة المتوسطة، ومدة الدراسة بها ثلاثة سنوات. (الحامد وآخرون، ٢٠٠٣م).
- (وـ) العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي: يقصد بها البرامج والأنشطة والفعاليات التي يتم تنفيذها مشاركة بين المدرسة ومؤسسات وأفراد المجتمع المحلي. (عبداللطيف، ٢٠٠٧م، العجمي، ٢٠٠٧م).
- ٦/١ منهجية الدراسة وإجراءاتها
- ١/٦ منهج الدراسة
- استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويتها وتحليلها والربط بين مدلولاتها، من أجل تفسيرها والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في تحسين الواقع وتطويره، وبحيث يعبر عن الظاهرة موضوع الدراسة تعبيراً كمياً وكيفياً (عمر، ١٩٩٣م).
- ٢/٦ مجتمع الدراسة وعيتها
- يتكون مجتمع الدراسة من مديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة الثانوية للبنين التابعين لإدارة التعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٤٨١) مديرًا، منهم (٤٨١) مديرًا بالمرحلة منطقه أو بيئة طبيعية محددة النطاق كمجموعة أهل القرية أو القبيلة أو أحد أحياء المدينة" (سرحان، ١٩٨١: ٢٨١).
- ويقصد به في هذه الدراسة المجتمع المصغر الذي توجد فيه المدرسة وأقرب ما يمثله الحي الذي توجد فيه المدرسة.
- (بـ) المدرسة: ويقصد بها في هذه الدراسة المؤسسة التعليمية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية وتغطي إحدى المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، أو تغطيها جميعاً. (الحامد وآخرون، ٢٠٠٣م).
- (جـ) المرحلة الابتدائية:
- هي المرحلة التي يلتحق بها الطالب الذين أتموا السادسة من العمر، ومدة الدراسة بها ست سنوات. (السبيل وآخرون، ٢٠٠٥م).
- (دـ) المرحلة المتوسطة:
- هي المرحلة التي يلتحق بها الطالب بعد حصولهم على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات. (السبيل وآخرون، ٢٠٠٥م).

### د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

والمجتمع المحلي، والآليات الالزمة لتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. بالإضافة إلى المعلومات الأساسية الخاصة بالمتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة (المراحل الدراسية، وملكية المدرسة، وطبيعة المبني المدرسي، وموقع المدرسة بمدينة الرياض).

قام الباحث بعرض أداة الدراسة على أحد عشر محكماً من أقسام علم النفس، والتربية، والمناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود بهدف التتحقق من صدق المحتوى، وترتبط العبارات، وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وسلامتها اللغوية ووضوحاها. كما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (٣٦) مديرًا يمثلون المراحل التعليمية المختلفة بالتساوي لحساب الصدق البنائي ومعامل ثبات أدلة الدراسة. وقد بلغ معامل الصدق البنائي لمحاور الدراسة (٠,٨٧ - ٠,٨٩ - ٠,٨٢ - ٠,٧٥) على

التوازي، ويبلغ معامل الثبات لأداة الدراسة ككل (٠,٨٥). وقد تضمنت أداة الدراسة في صورتها النهائية (٥٢) عبارة موزعة على محاورها الأربع بالتساوي (انظر الملحق رقم ١).

#### ٤/٦ المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج الخزنة

الابتدائية، و(٢٤٦) مديرًا بالمرحلة المتوسطة، و(١٤٤) مديرًا بالمرحلة الثانوية (إدارة تعليم الرياض [www.riyadhedu.gov.sa](http://www.riyadhedu.gov.sa)).

وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية مماثلة لمجتمع الدراسة بواقع ٣٥٪، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية.

#### جدول رقم (١)

#### توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية	المجموع
المرحلة التعليمية	ابتدائي	١٠٧	٥٠,٥	٢١٢
	متوسط	٦٠	٢٨,٣	
	ثانوي	٤٥	٢١,٢	
ملكية المدرسة	حكومية	١٨٦	٨٧,٧	٢١٢
	أهلية	٢٦	١٢,٣	
طبيعة المبني	حكومي	١٢١	٥٧,١	٢١٢
	مستأجر	٩١	٤٢,٩	
موقع المدرسة في مدينة الرياض	شمال	٣٤	١٦,٠	٢١٢
	شرق	٤٣	٢٠,٣	
	جنوب	٢٨	١٣,٢	
	غرب	٦٧	٣١,٦	
	وسط	٤٠	١٨,٩	

#### ٣/٦ أدلة الدراسة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة قام بتطوير استبيانة مكونة من أربعة محاور هي: واقع التعاون حالياً بين المدرسة والمجتمع المحلي، والمعوقات التي تحول دون إقامة علاقات تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والفوائد المتوقعة من إقامة علاقة تعاونية بين المدرسة

## ثانياً الدراسات السابقة:

أجرى جمال الدين ورسمي (٢٠٠٤) دراسة حول التعليم والمشاركة المجتمعية في مصر، أوضحت مفهوم الشراكة المجتمعية، وأهدافها، وأهميتها في مجال تطوير التعليم وتحسينه. وقدمت الدراسة عدداً من الآليات الالزمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع. وقد بينت نتائج الدراسة أن أهم معوقات تطوير التعاون بين المدرسة والمجتمع تمثل في: ضعف الدافعية نحو المشاركة المجتمعية، وعدم تفاعل مؤسسات المجتمع مع قضايا التعليم ومشكلاته، واعتماد مؤسسات التعليم على الدعم والتمويل الحكومي. كما أوضحت نتائج الدراسة عدداً من العوامل الثقافية التي ساعدت على ضعف مشاركة التعليم المجتمعية، وتمثل في: انتشار مفاهيم الفردية والاتكالية على الدولة، وضعف ثقافة الحوار والشفافية، وعدم بروز مفاهيم مؤسسات المجتمع المدني وتطبيقاتها.

وفي دراسة أجراها عوض (٢٠٠٤) حول أهداف مجالس الآباء والمعلمين واحتياجاتها من أجل استقصاء واقع مجالس الآباء والمعلمين في جمهورية مصر العربية وطريقة تشكيلها، إلى جانب تحديد المعوقات التي تحول دون قيامها بدورها، أوضحت أن أبرز المعوقات التي تواجه

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة من خلال بعض أساليب الإحصاء الوصفي (مثل: التكرارات، والنسب المئوية، والمتosteات، والانحراف المعياري، لتحديد استجابات أفراد العينة للأبعاد المختلفة لعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وترتيب الأهمية النسبية للعبارات التي تتضمنها هذه الأبعاد)، وبعض أساليب الإحصاء الاستدلالي (مثل معامل الارتباط لتحديد معاملات الصدق البنائي ومعاملات ثبات أداة الدراسة، واختبار (t)، واختبار Anova لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات ملكية المدرسة، وطبيعة المبني المدرسي، والمرحلة التعليمية، وموقع المدرسة في مدينة الرياض).

وقد تم استخدام معادلة الوزن النسبي لبيان الفارق للتميز بين أهمية العبارة التي تضمنتها عبارات أداة الدراسة وأبعادها على النحو الآتي: (أهمية مرتفعة جداً (٤,٢٠) فأكثر، وأهمية مرتفعة (من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وأهمية متوسطة (من ٣,٣٩ إلى ٢,٦٠) وأهمية منخفضة (من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩)، وأهمية منخفضة جداً (١,٧٩) فأقل).

**د. فهد بن سلطان السلطان : واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بجامعة الرياض بالمملكة العربية السعودية**

نسبة إلى حد كبير، وأن دعم مؤسسات المجتمع المدني للعملية التربوية "غير كافٍ بالمرة"، وإلى قصور المشاركة المجتمعية في دعم العملية التعليمية. كما أفضت الدراسة إلى أن ثلث فئات هي: مجالس الآباء، وأولياء الأمور، ومجلس الأمناء - تسهم إلى حد ما - في دعم العملية التربوية والتفاعل معها.

أما العجمي (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسة ميدانية موسعة حول أهداف المشاركة المجتمعية للمدرسة والمجتمع وألياتها، وتحديد أهم مجالات الشراكة المطلوبة. وشملت عينة الدراسة أربع فئات هي: مدير المدارس الابتدائية، وأولياء الأمور المشاركون في مجالس الآباء والمعلمين، وأعضاء الجمعيات الأهلية بالمجتمع المحلي، وأعضاء المجالس المحلية بمدن محافظة الدقهلية وقرابها. واستخدم الباحث الاستبانة لجمع معلومات الدراسة الميدانية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقاً تاماً بين أفراد عينة الدراسة حول أن أهداف الشراكة المجتمعية تسعى إلى الحد مما يعياني منه الطلاب من مشكلات تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي، إضافة إلى أن الشراكة تقود إلى تحسين مخرجات المدرسة بها يتافق مع معايير الجودة الشاملة. كما أوضحت الدراسة أهمية تفعيل سياسة اللامركزية في إدارة التعليم،

تفعيل مجلس الآباء والمعلمين في مصر تمثل في: عزوف عدد كبير من الآباء وأولياء الأمور عن حضور اجتماعات الجمعية العمومية للأباء والمعلمين، وضعف الصلة بين أعضاء مجلس الآباء من جهة والمعلمين من جهة أخرى. إذ يسعى بعض أولياء الأمور للحصول على مكاسب شخصية، وعدم توافر الإمكانيات المالية لمجالس الآباء والمعلمين، وعدم قناعة أولياء الأمور بأهمية تلك المجالس في المجال التربوي والتعليمي لأنائهم، وعدم توافر آليات اتصال مستمرة لتعزيز التواصل بين المعلمين والآباء.

وفي مجال أدوار مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التربوية قام نخلة وعوض (٢٠٠٥) بدراسة ميدانية للتعرف على مدى فعالية الأدوار التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية، واستخدم الباحثان أسلوب المقابلة الشخصية، إضافة إلى تطبيق استبانة شملت (٣٥٢) مديرًا ووكيلًا وأخصائيًا اجتماعيًا بالمدارس المتوسطة (الإعدادية) في ست محافظات مصرية. وقد كشفت الدراسة عن الدور المحدود لفتين من مؤسسات المجتمع المدني هما: رجال الأعمال، والجمعيات الأهلية، وأن مشاركة الأحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية في العملية التعليمية

التي يتوقع أن يمارسونها.

(٣) اختلفت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الدور والصلاحيات التي يجب أن يمارسها مدير المدرسة على المستوى الإداري والأكاديمي.

وقد أوصت الدراسة بأهمية عقد اللقاءات وتكثيف التواصل لوضع الاستراتيجيات المشتركة لتعزيز التعاون في مجال تحسين الوضع الأكاديمي.

وتوصلت دراسة موسعة شملت مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية (Berner & Dittus, 2001) إلى أن ٦٥٪ من المدارس الأمريكية طورت برامج تعاونية في مجال التوعية الصحية، وقد غطت هذه البرامج تنسيق أنشطة تشارك فيها الأسر ومؤسسات المجتمع المحلي، وتتضمن مجالات التوعية الصحية والتربية البدنية، ومارسة بعض الأنشطة الرياضية التي يشارك الآباء والأمهات وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته في تنظيمها وتنظيمها.

ونشرت الإدارة التعليمية بولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية دليلاً موسعاً قام بإعداده عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية وعلم الاجتماع (Bothel, 2000). وقد هدف الدليل إلى ربط المدارس في المناطق الريفية

وأهمية إصدار تشريعات جديدة لتنظيم العلاقة وتشجيع العمل الجماعي، إضافة إلى توفير الكتب والنشرات الدورية عن مجالات الشراكة وال المجالات التي يمكن الإسهام والتعاون فيها إضافة إلى تنشيط دور وسائل الإعلام في بث الوعي في نفوس أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته بأهمية مشاركتهم في إثراء العملية التربوية.

وفي دراسة استطلاعية أجراها كل من أرامس وجيبس (Abrams & Gibbs, 2000) على مدرسة ابتدائية في شمال كاليفورنيا بهدف التعرف على المعوقات و مجالات التطوير لبرنامج العلاقة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي. وقد استخدم الباحثان أسلوب الملاحظة والمقابلة النوعية، إضافة إلى استبيان شملت عدداً من موظفي المدرسة وعددًا من أفراد المجتمع المحلي. وقد توصلت الدراسة إلى ثلاثة نتائج رئيسية:

- (١) اختلف وجهات نظر عينة الدراسة (موظفي المدرسة - أولياء الأمور - أفراد المجتمع المحلي) حول أسباب ضعف مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- (٢) اختلف وجهات نظر موظفي المدرسة وأفراد المجتمع المحلي حول طبيعة مشاركة أولياء الأمور في العمل المدرسي والأدوار

**د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية**

أولياء الأمور في العملية التربوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مشاركة الآباء وتعاونهم في العملية التربوية تقود إلى تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب (Castambis, 1998).

وأجرى الطراونة وسواقد (١٩٩٥م) دراسة لاستقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع كما يراها مديرو ومديرات مدارس محافظة الكرك بالأردن، والوقوف على العقبات التي تحول دون قيام علاقة قوية بينهما. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في محافظة الكرك والبالغ عددهم (٢٠٢) مدير ومديرة. وتم توزيع استبانة مفتوحة على عينة الدراسة عن طريق الاتصال المباشر. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ضعيفة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وأن درجة هذه العلاقة لا تختلف باختلاف جنس طلاب المدرسة أو مستواها. كما أشارت الدراسة إلى أن من أهم المعوقات التي تواجهه تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تدنيوعي واهتمام أولياء الأمور بوصفهم مشاركين في العملية التربوية، وكذلك عزلة المدرسة عن المجتمع، وعدم توافر الإمكانيات المالية لعقد اللقاءات مع أولياء الأمور.

وقد أعد حاتمة (١٩٩٦م) دراسة حول

بمجتمعاتها المحلية، وقد تحددت أهداف البرنامج الذي طور بناءً على هذا الدليل إلى ربط المدارس بالبيئة والمجتمع المحلي لتحقيق الأهداف التالية:

- (١) التزام الطلاب بالقوانين والأنظمة المحلية.
- (٢) تنمية الروابط بين الطلاب ومجتمعاتهم المحلية.
- (٣) تنمية روح المواطنة الصالحة لدى الطلاب.
- (٤) تنمية روح العمل الجاد والمنتج.
- (٥) تعزيز الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي.

وقد أجرت الجمعية الوطنية للتربية دراسة فيدرالية بالولايات المتحدة الأمريكية شملت عينتها (١٣,٨٥٠) من الآباء الذين يدرس أبناؤهم في الصف الثاني عشر (الصف الأخير من المرحلة الثانوية) بهدف مقارنة مستوى التحصيل بين الطلاب الذين يشاركون آباءً لهم ويتعاونون مع المدرسة، والطلاب الذين لا يشاركون آباءً لهم ولا يتواصلون مع المدرسة بصورة مستمرة، وأثر ذلك في التحصيل الدراسي لأولئك الطلاب. ولتحقيق هذه الغاية تم الاطلاع على السجلات المدرسية ونتائج الطلاب الأكاديمية، والسجلات الأكاديمية للطلاب، وكذلك مدى مشاركة

الباحثان استبانة وزعت على عينة عشوائية من المدارس الثانوية في مختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت. وقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية أفراد العينة ترى ضرورة تقديم المدرسة الثانوية الخدمات الاجتماعية والثقافية للمجتمع، إضافة إلى تقديم خدماتها التوعوية والاجتماعية للأسر التي ينتمي إليها الطلاب.

وأجرى المحرج (٢٠٠٠م) دراسة حول دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع العلاقة بين المدرسة الثانوية بمدينة الرياض ومجتمعها المحلي، ومعرفة دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية هذه العلاقة. واقتصرت الدراسة على بعض مؤسسات المجتمع المحلي وهي البيت، والمسجد، والإعلام، وإدارة مكافحة المخدرات، والمرور، والدفاع المدني. واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات. وقد أوضحت الدراسة اتفاق إدارات المدارس الثانوية مع مسؤولي مؤسسات المجتمع المدني المختارة الذين تمت مقابلتهم على ضعف العلاقة بين المدارس الثانوية النهارية والحكومية للبنين بمدينة الرياض وبين مؤسسات المجتمع المحلي المختارة في الدراسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف اهتمام إدارات المدارس الثانوية بتنمية علاقتها مع مؤسسات المجتمع المحلي بما في

مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الريفي، بهدف الكشف عن الدور الذي تقوم به المدرسة في تنمية المجتمع الريفي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وشملت عينة الدراسة (٢٣) مدرسة للإناث والذكور، وطبقت استبانة من إعداد الباحث على المديرين والمدرسين والأخصائيين الاجتماعيين بتلك المدارس. وأوضحت نتائج الدراسة أن المدارس التي خضعت للدراسة تسمح لأهالي المنطقة باستخدام مرافقها، كما تنظم المدارس الندوات لحل بعض مشكلات البيئة المحلية، إضافة إلى تشجيع الطلاب على المساعدة في أعمال التسجيل وتنظيم الشواطئ والمرافق الأخرى في المجتمع. كما أشارت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون - إلى جانب إجراء الدراسات والبحوث عن حاجات المجتمع المحلي - أهمية دراسة واقع المؤسسات الاجتماعية في المجتمع والخدمات التي يمكن أن تقدمها للمدرسة. وأجرى الباحثان الصراف والمدهود (١٩٨٩م) دراسة حول دور الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية في تنمية المجتمع في دولة الكويت. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الخدمات التي ينبغي أن تقوم بها الإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية لأسر الطلاب والطالبات، والبيئة المحلية، والمجتمع. واستخدم

**د. فهد بن سلطان السلطان؛ واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية**

التجارب المحلية والإقليمية والدولية، مما أسمهم في تطوير أداة الدراسة، ومقارنة واقع التعاون الدولي بواقع الممارسة التعاونية على المستوى المحلي في المملكة العربية السعودية وبشكل خاص بمستوى الممارسة والتطبيق التعاوني بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض.

**ثالثاً، تحليل تنتائج الدراسة ومناقشتها**

وأقيمت دراسة لبيان الواقع الحالي بين المدرسة

**والمجتمع المحلي**

لتحقيق أهداف الدراسة تم تفريغ السؤال الرئيسي، وهو: ما واقع التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض؟ وما سبل تطويره وتفعيله؟

وقد تمت الإجابة عن الأسئلة الفرعية كما يلي:

**١/٣ إجابة السؤال الأول: ما البرامج والفعاليات التعاونية بين المدرسة والمجتمع المحلي؟**

يوضح الجدول رقم (٢) استجابات أفراد عينة الدراسة (مديري مدارس التعليم العام للبنين بمدينة الرياض) نحو البرامج والفعاليات التعاونية القائمة.

ذلك المساجد ووسائل الإعلام والأجهزة الأمنية المحلية. كما أوضحت الدراسة أن التركيز ينصب بصورة كبيرة من قبل إدارات المدارس الثانوية على تنمية العلاقة مع الأسرة وأولياء الأمور.

**التعليق على الدراسات السابقة**

أوضحت الدراسات السابقة - خصوصاً المحلية والعربية منها - ضعف مستوى التعاون بين المدرسة و مجتمعها المحلي. إلا أن جملة الدراسات يتفق على أهمية تنمية هذه العلاقة التعاونية وضرورتها، وعلى الآثار التربوية والاجتماعية التي تتحقق للمدرسة والمجتمع المحلي. وقد استخدم جملة هذه الدراسات الأساليب الوصفية التحليلية. (العمجي، ٢٠٠٧م)، (عوض، ٢٠٠٥م)، و(نخلة وعوض، ٢٠٠٥م) و(دراسة الجمعية الوطنية للتربية ، ١٩٩٨م) و(الطراونة وسواعد، ١٩٩٥م) وحتماً (١٩٩٦م) و(المرج، ٢٠٠٠م) اذ جنح أغلب هذه الدراسات إلى استقصاء الواقع الحالي والبحث عن المعوقات التي تواجهه تطوير هذه العلاقة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تطوير الإطار النظري للدراسة والتعرف على

## جدول (٢)

## استجابات أفراد عينة الدراسة نحو البرامج والفعاليات التعاونية القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي

رقم العبرة	العبارة	الفترة	يحدث دائياً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	يحدث إطلاقاً	متوسط الوزن النسبي	الأحرف المعياري	الترتيب	مستوى التعاون
٥	تعاون المدرسة مع بعض المؤسسات الصحية لنشر الوعي الصحي بين الطلاب	ت	٤٧	٦٨	٦٠	٢٢	١٥	٣,٥٢	١,٠٥	١	مرتفع
		%	٢٢,٢	٣٢,٠	٢٨,٣	١٠,٤	٧,١				
٦	تعاون المدرسة مع بعض القطاعات الأمنية	ت	٤٨	٦٢	٥٤	٣٢	١٦	٣,٤٤	١,٠٤	٢	مرتفع
		%	٢٢,٧	٢٩,٢	٢٥,٥	١٥,١	٧,٥				
٩	تولى المدرسة العمل والتنسيق مع عدد من الجهات الحكومية والأهلية لتنظيم الأنشطة والبرامج الطلابية	ت	١٧	٣٤	٦٧	٦٣	٣١	٢,٧٣	١,١٠	٣	متوسط
		%	٨,٠	١٦,١	٣١,٦	٢٩,٧	١٤,٦				
٣	يقوم العديد من الدعاة والمتقين بزيارة المدرسة وإلقاء المحاضرات التوعوية	ت	١٣	٢٦	٧٦	٦٢	٣٥	٢,٦٢	١,٠٩	٤	متوسط
		%	٦,١	١٢,٣	٣٥,٨	٢٩,٣	١٦,٥				
٨	تنظم المدرسة عدداً من المعارف لخدمة المجتمع	ت	١٠	٢٧	٨١	٦٠	٣٤	٢,٦٢	٠,٩٩	٥	متوسط
		%	٤,٧	١٢,٧	٣٨,٢	٢٨,٣	١٦,١				
١	تعاون المدرسة مع بعض مؤسسات القطاع الخاص	ت	٩	١٩	٦٧	٧٣	٤٤	٢,٤٢	١,٠٢	٦	ضعيف
		%	٤,٢	٩,٠	٣١,٦	٣٤,٤	٢٠,٨				
٢	تعاون المدرسة مع بعض المؤسسات الإعلامية	ت	٧	١٣	٤٨	٨٠	٦٤	٢,١٥	٠,٩٧	٧	ضعيف
		%	٣,٣	٦,١	٢٢,٧	٣٧,٧	٣٠,٢				
١٣	تنظم المدرسة محاضرات توعوية يحضرها أفراد المجتمع المحلي	ت	٣	١٥	٥١	٦١	٨٢	٢,٠٤	١,٠٢	٨	ضعيف
		%	١,٤	٧,١	٢٤,٠	٢٨,٨	٣٧,٧				

**د. فهد بن سلطان المسلطان؛ واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**

وعدم وعي أو اهتمام أولياء الأمور بدورهم كمشاركين في العملية التربوية. ومع ما كشفت عنه دراسة (المرجع، ٢٠٠٠) من اتفاق إدارات المدارس الثانوية مع مسؤولي مؤسسات المجتمع المدني الذين تمت مقابلتهم على ضعف العلاقة بين المدارس الثانوية الحكومية النهارية للبنين

يتضح من الجدول رقم (٢) أن مستوى التعاون الحالي بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده بمدينة الرياض ضعيف بمتوسط (٢٠,٣٦)، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الطراونة وسواقد، ١٩٩٥م) من وجود علاقة ضعيفة بين المدرسة والمجتمع المحلي،

تعاون ضعيف بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده وبخاصة في مجالات التعاون مع المؤسسات الإنتاجية والمؤسسات الإعلامية، وفي مجال توعية أفراد المجتمع المحلي، وفي مجال المشاركة في تخطيط البرامج الدراسية، ومتابعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وتطورها.

وقد دللت عبارتان على مستوى تعاون ضعيف جداً في مجال تأمين بعض الموارد المالية للمدارس، وفي مجال فتح مرافق المدرسة وملاءتها لمؤسسات المجتمع المحلي وأفراده، مما يدل على أن المدرسة في الوقت الحالي لا تتعاون بفعالية في هذا الجانب، ولعل ذلك يعود إلى محدودية الصلاحيات المنوحة لمديري المدارس، وإلى عدم توافر الأنظمة والتشريعات المقنة بذلك في الوقت الحالي.

**٢/٣ إجابة السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون إقامة علاقات تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي؟**

يوضح الجدول رقم (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة (مديري مدارس التعليم العام للبنين بمدينة الرياض) تجاه المعوقات التي تحول دون إقامة علاقات تعاونية مع المجتمع المحلي.

بمدينة الرياض وبين مؤسسات المجتمع المحلي، وتتفق هذه النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة (نخلة وعوض، ٢٠٠٥) من قصور المشاركة المجتمعية في دعم العملية التعليمية، ومن محدودية في دعم مؤسسات المجتمع المدني لها.

ويوضح الجدول السابق وجود عبارتين تعبان عن مستوى تعاون مرتفع وبخاصة في المجالين الصحي والأمني قد يعزى إلى وجود رغبة ودافعية لدى القطاعات الصحية والأمنية في رفع الوعي الصحي والأمني لدى الطلاب ومنسوبي المدارس، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسة (Burner & Dittus, 2001) من أن كثيراً من المدارس الأمريكية نجحت في تطوير برامج تعاونية في مجال التوعية الصحية.

كما يتضح من الجدول وجود ثلاث عبارات تمثل (٢٣,١٪) من مجموع عبارات المحور الأول تعبان عن مستوى تعاون متوسط في مجالات تنظيم البرامج والأنشطة الطلابية، وإلقاء محاضرات توعية للطلاب من قبل الدعاة وكبار المثقفين في المجتمع المحلي، وتنظيم المعارض لخدمة المجتمع.

وقد حظيت ست عبارات تمثل (٤٦,٢٪) من مجموع العبارات بالمحور الأول على مستوى

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

### جدول (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه المعوقات التي تحول دون

#### إقامة علاقة تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي

رقم العbara	العبارة	الفترة	موافق تماماً	موافق	مما ينفي موافق	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	مما ينفي موافق	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التعاون
٦	ضعف المخصصات المالية للمدرسة لا يساعد على إقامة برامج للمجتمع المحلي	ت	١٤٩	٤٨	١١	٤	٠	٤,٦١	٠,٦٨	١	مرتفع جداً	
		%	٧٠,٣	٢٢,٦	٥,٢	١,٩	٠					
٥	لا يتوافر كادر إداري مساند متخصص في تطوير العلاقة مع المجتمع المحلي	ت	١٣٤	٥٨	١٢	٧	١	٤,٥٠	٠,٧٥	٢	مرتفع جداً	
		%	٦٣,٢	٢٧,٣	٥,٧	٣,٣	٠,٥					
٤	زيادة أعباء المعلمين التدريسيية لا تساعد على تطوير التعاون مع المؤسسات المجتمعية	ت	١٢١	٦٣	٢٤	٢	٢	٤,٤١	٠,٧٣	٣	مرتفع جداً	
		%	٥٧,٢	٢٩,٧	١١,٣	٠,٩	٠,٩					
٨	عدم توافر المراقب المدرسي المناسب لا يساعد على إقامة برامج للمجتمع المحلي	ت	١٠٧	٦١	٢٩	١٣	٢	٤,٢٢	٠,٩٦	٤	مرتفع جداً	
		%	٥٠,٥	٢٨,٨	١٣,٧	٦,١	٠,٩					
١٢	اعتماد مؤسسات المجتمع وأفراده بأن المدرسة مسؤولة وحدها عن العملية التعليمية	ت	٨٤	٨٠	٤١	٤	٣	٤,١٢	٠,٨٣	٥	مرتفع	
		%	٣٩,٧	٣٧,٧	١٩,٣	١,٩	١,٤					
٣	حدودية الصالحيات المنوحة لمدير المدرسة لتطوير التعاون مع المجتمع المحلي	ت	٩٠	٧١	٣٨	١٠	٣	٤,١١	٠,٩٦	٦	مرتفع	
		%	٤٢,٥	٣٣,٥	١٧,٩	٤,٧	١,٤					
١٣	عدم توافر نماذج ذاتية يمكن الاستفادة منها في تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي	ت	٦٨	٩٤	٣٩	٧	٤	٤,٠١	٠,٩٠	٧	مرتفع	
		%	٣٢,١	٤٤,٣	١٨,٤	٣,٣	١,٩					

## الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستان) - الرياض - ٥١٤٢٩ / ٢٠٠٨م

مستوى التعاون	الترتيب	الانحراف المعياري	متوسط الوزن النسبي	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً	الفئة	العبارة	رقم العبارة			
مرتفع	٨	٠,٨٦	٣,٩٧	٥	٨	٣٩	٩٦	٦٤	ت	قلة الوعي المجتمعي بالخدمات وال المجالات التي يمكن أن تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي	٩			
				٢,٣	٣,٨	١٨,٤	٤٥,٣	٣٠,٢	%					
مرتفع	٩	٠,٩٤	٣,٨٩	٥	١١	٤٧	٨٨	٦١	ت	عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في برامج المدرسة	٧			
				٢,٣	٥,٢	٢٢,٢	٤١,٥	٢٨,٨	%					
مرتفع	١٠	١,٠٨	٣,٨٢	١١	١٤	٤٨	٦٧	٧٢	ت	الأنظمة واللوائح الحكومية لا تشجع المدرسة على إقامة علاقات تعاونية مع مؤسسات المجتمع المحلي	٢			
				٥,٢	٦,٦	٢٢,٦	٣١,٦	٣٤,٠	%					
متوسط	١١	١,١٤	٣,٣٣	٢٤	٣٨	٤٦	٥١	٥٣	ت	عدم توافر وسائل الاتصال الحديثة (الإنترنت - الخطوط الهاتفية المباشرة...) إلخ يعيق المدرسة في تواصلها مع المجتمع المحلي	١٠			
				١١,٣	١٧,٩	٢١,٧	٢٤,١	٢٥,٠	%					
متوسط	١٢	٠,٩٦	٣,٢٦	٣١	٢٧	٥٠	٥٨	٤٦	ت	عزوف أفراد المجتمع المحلي عن زيارة المدرسة	١١			
				١٤,٦	١٢,٧	٢٣,٦	٢٧,٤	٢١,٧	%					
منخفض	١٣	١,٠٠	٢,٥٥	٥٥	٦٠	٤٢	٣٥	٢٠	ت	عدم رغبة المؤسسات الأهلية في إقامة برامج تعاونية مع المدرسة	١			
				٢٥,٩	٢٨,٣	١٩,٨	١٦,٦	٩,٤	%					
معوقات ذات أهمية مرتفعة			٣,٩١	١١	١٦	٣٦	٦٧	٨٢	ت	متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أهمية المعوقات التي تحول دون إقامة علاقة تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي				
				٥,٢	٧,٥	١٧,٠	٣١,٦	٣٨,٧	%					

**د. فهد بن سلطان السلطان : واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بعدها بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**

الداعية نحو المشاركة المجتمعية، وعدم تفاعل مؤسسات المجتمع مع قضايا التعليم ومشكلاته، وضعف ثقافة الحوار والشفافية، تعد أهم عوائق فعالية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما كشفت عنه دراسة (Abrams & Gibbs, 2000) من اختلاف وجهات نظر موظفي المدرسة وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي حول طبيعة مشاركة الآباء في العمل المدرسي والأدوار التي يتوقع منهم أن يمارسوها.

ومع ذلك يعرض أفراد عينة الدراسة على بعض العوائق التي تضمنتها أداة الدراسة، وكشفت استجاباتهم عن أنها عوائق متوسطة الأهمية مثل عدم توافر وسائل الاتصال الحديثة بالمدارس، وعزوف أفراد المجتمع عن زيارة المدرسة، أو أنها عوائق ضعيفة الأهمية مثل عدم رغبة المؤسسات الأهلية في إقامة برامج تعاونية مع المدرسة.

**٣/٣ الإجابة عن السؤال الثالث: ما المزايا والفوائد المتوقعة من إقامة برامج**

**التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي؟**

يوضح الجدول رقم (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة (مديرى مدارس التعليم للبنين بمدينة الرياض) تجاه المزايا والفوائد.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن العوائق التي تحول دون إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفرادها تعد ذات أهمية مرتفعة بمتوسط (٣٩١)، على الرغم من وجود أربع صعوبات ارتفعت متوسطاتها عن (٤٢٠) وتشير إلى أهمية مرتفعة جداً، وترتبط بضعف المخصصات المالية للمدارس، والافتقار إلى الكادر التخصصي في تطوير العلاقة مع المجتمع، وزيادة أعباء المعلمين التدريسيين، وعدم توافر المرافق المدرسية في بعض المدارس، إلا أنه توجد ستة عوائق ذات أهمية مرتفعة من منظور أفراد عينة الدراسة، وتشير إلى الاعتقاد السائد في المجتمع حول مسؤولية المدرسة بمفردها عن العملية التعليمية، ومحدودية الصالحيات المنوحة لمديري المدارس في تطوير التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي، والافتقار إلى نماذج رائدة في تطوير هذا التعاون، وقلة الوعي المجتمعي بالخدمات التي يمكن أن تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة في البرامج المدرسية، وعدم تشجيع الأنظمة واللوائح على إقامة علاقات تعاونية مع مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده. وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (جمال الدين ورسمي، ٢٠٠٤م) من أن ضعف

## جدول (٤)

## متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الفوائد المترتبة على التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي

رقم العيادة	العنوان	الترتيب	الاحرف المعياري	متوسط الوزن النسبي	غير موافق (طلقاً)	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً	الفئة	العنوان	مستوى التعاون				
١	مشاركة المدرسة في التصدي للمشكلات الاجتماعية التي تضر المجتمع	١	٠,٦٣	٤,٤٨	٠	١	١٢	٨٣	١١٦	ت	إيجاد جو من التقدمة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٤				
					٠	٠,٥	٥,٧	٣٩,٢	٥٤,٦	%						
٢	ربط الطلاب بواقع المجتمع ومشكلاته	٢	٠,٧١	٤,٣٦	٢	٣	١٩	٨٠	١٠٨	ت	إثراء بيئة التعلم	٥				
					٠,٩	٤,١	٩,٠	٣٧,٧	٥١,٠	%						
٣	الاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي وخبراته	٣	٠,٧٠	٤,٣٣	٣	٢	١٥	٩٣	٩٩	ت	الاستفادة من مرافق ومؤسسات المجتمع المحلي في إقامة الأنشطة الطلابية	٦				
					١,٤	٠,٩	٧,١	٤٣,٩	٤٦,٧	%						
٤	تحسين مستوى تحصيل الطالب الأكاديمي	٤	٠,٧٠	٤,٣١	٢	٢	٢٢	٨٩	٩٧	ت	استفادة أفراد المجتمع المحلي من مرافق المدرسة	٨				
					٠,٩	٠,٩	١٠,٤	٤٢,٠	٤٥,٨	%						
٥	تطوير مؤسسات المجتمع المحلي	٥	٠,٧٢	٤,٢٧	٣	٢	٢٥	٨٧	٩٥	ت	توفير مصادر مالية إضافية للمدرسة	٦				
					١,٤	٠,٩	١١,٨	٤١,١	٤٤,٨	%						
٦	توفير بعض التجهيزات والتقنيات من تبرعات أفراد المجتمع المحلي	٦	٠,٧٥	٤,٢٤	٢	٦	٢١	٩٤	٨٩	ت	تعزيز الرقابة المجتمعية على المدرسة	١٠				
					٠,٩	٢,٨	٩,٩	٤٤,٣	٤٢,٠	%						
٧	تطوير المناهج الدراسية	٧	٠,٧٥	٤,١٤	٥	٤	٢٨	٩٤	٨١	ت	متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الفوائد الناتجة عن التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي	١٢				
					٢,٤	١,٩	١٣,٢	٤٤,٣	٣٨,٢	%						
٨	استفادة أفراد المجتمع المحلي من مرافق المدرسة	٨	٠,٩٤	٤,١١	٦	٧	٣٤	٧٦	٨٩	ت						
					٢,٨	٣,٣	١٦,١	٣٥,٨	٤٢,٠	%						
٩	تطوير مؤسسات المجتمع المحلي	٩	٠,٨٤	٤,٠٨	٣	٥	٣٨	٩٣	٧٣	ت						
					١,٤	٢,٤	١٧,٩	٤٣,٩	٣٤,٤	%						
١٠	توفير مصادر مالية إضافية للمدرسة	١٠	٠,٩٩	٤,٠٧	٥	١٣	٣٢	٧٥	٨٧	ت						
					٢,٤	٦,١	١٥,١	٣٥,٤	٤١,٠	%						
١١	توفير بعض التجهيزات والتقنيات من تبرعات أفراد المجتمع المحلي	١١	٠,٩٥	٤,٠٣	٥	١٢	٣٠	٨٠	٨٥	ت						
					٢,٤	٥,٧	١٤,١	٣٧,٧	٤٠,١	%						
١٢	تعزيز الرقابة المجتمعية على المدرسة	١٢	٠,٨٦	٣,٣٠	٢٥	٤٠	٣٨	٦٤	٤٥	ت						
					١١,٨	١٨,٩	١٧,٩	٣٠,٢	٢١,٢	%						
١٣	تطوير المناهج الدراسية	١٣	١,٠٢	٣,٢٥	٣٠	٤٣	٣٦	٦١	٤٢	ت						
					١٤,١	٢٠,٣	١٧,٠	٢٨,٨	١٩,٨	%						
متوسط أهمية مرتفع				٤,٧٠	٧	١١	٢٧	٨٢	٨٥	ت	متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الفوائد الناتجة عن التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي					
					٣,٣	٥,٢	١٢,٧	٣٨,٧	٤٠,١	%						

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

الدراسة تعد ذات أهمية مرتفعة، وتتصل بتحسين مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي، واستفادة أفراد المجتمع المحلي من مراقب المدرسة، وتطوير مؤسسات المجتمع المحلي والنهوض بها، وتوفير مصادر مالية إضافية للمدرسة، وتوفير بعض التجهيزات والتقنيات الالزمة للمدرسة من تبرعات أفراد المجتمع المحلي، إلى جانب فائدتين لها أهمية متوسطة هما: تطوير المناهج الدراسية، وتعزيز الرقابة المجتمعية على المدرسة. وتتفق هذه التائج مع ما توصلت إليه دراسة كاستامبيس (Castambis 1998) من أن التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي يفتح آفاقاً واسعة أمام العاملين في المجال التربوي للاستفادة من مصادر المجتمع المحلي الاقتصادية والمعرفية والتكنولوجية في تطوير العملية التربوية.

**٤/٣ الإجابة عن السؤال الرابع: ما أهم الآليات الالزمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي؟**  
يوضح الجدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة (مديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض) تجاه الآليات الالزمة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الفوائد الناجمة عن إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده تعد ذات أهمية مرتفعة بمتوسط (٤٠٧). وتشير استجابات أفراد عينة الدراسة إلى أن ست فوائد تمثل (٤٦٪) من مجموع الفوائد التي يتضمنها المحور الثالث من الدراسة ارتفعت متوسطات وزنها النسبي على (٢٠٪)، ما يشير إلى أهمية مرتفعة جداً، وهي الفوائد المرتبطة بالتصدي لل المشكلات الاجتماعية التي تضر المجتمع، وتوفير الثقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وربط الطلاب بالمجتمع ومشكلاته، وإثراء بيئه التعلم، والاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي وخبراته، والاستفادة من مؤسسات المجتمع المحلي ومرافقه في إقامة الأنشطة. وتتفق هذه التائج مع ما توصلت إليه دراسة بوثل (Bothel 2000) التي أعدها عدد من الخبراء والمحترفين في التربية وعلم الاجتماع من أن ربط المدرسة بالمجتمع المحلي يحقق عدداً من المزايا التي من بينها تنمية المواطنـة الصالحة لدى الطلاب، وتوسيعهم بالعمل الجاد والمنتج، وتعزيز الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي. بالإضافة على وجود خمس فوائد أخرى تمثل (٣٨,٥٪) من الفوائد التي تضمنتها أداة

## (٥) جدول

## استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الآليات الالزمة لتطوير التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي

رقم العبارة	الفئة	موافق تماماً	موافق	إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	متوسط الوزن النسي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التعاون
٢	ت	١٥٣	٥٠	٣	٤	٢	٤,٦٤	٠,٥٨	١	مرتفع جداً
		٧٢,٢	٢٣,٦	١,٤	١,٩	٠,٩				
١٢	ت	٦٤,١	٢٩,٧	٥,٢	٠,٥	٠,٥	٤,٥٧	٠,٦١	٢	مرتفع جداً
		١٣٦	٦٣	١١	١	١				
١	ت	٥٩,٥	٣٥,٨	٣,٣	٠,٩	١	٤,٥٣	٠,٦١	٣	مرتفع جداً
		٦٠,٨	٣٢,١	٦,١	٠,٥	٠,٥				
٦	ت	١٢٩	٦٨	١٣	١	١	٤,٥٢	٠,٦٣	٤	مرتفع جداً
		٦٠,٨	٣٢,١	٦,١	٠,٥	٠,٥				
٥	ت	٦٣,٢	٢٦,٩	٨,٥	٠,٩	١	٤,٥١	٠,٧٣	٥	مرتفع جداً
		٦٠,٤	٢٩,٧	٨,٠	١,٤	٠,٥				
٩	ت	١٢٨	٦٣	١٧	٣	١	٤,٤٨	٠,٧٣	٦	مرتفع جداً
		٦٠,٤	٢٩,٧	٨,٠	١,٤	٠,٥				

## د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

رقم العبرة	العبارة	الفئة	موافق تماماً	موافق	موافق على حد ما	غير موافق إطلاقاً	غير موافق	متوسط الوزن النسي	الاتجاه المعياري	الترتيب	مستوى التعاون
٤	التحفيف من القيد البروغرافية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي	ت	١٢٤	٧٣	١٠	٢	٣	٤,٧٤	٠,٦٤	٧	مرتفع جداً
		%	٥٨,٦	٣٤,٤	٤,٧	٠,٩	١,٤				
٨	دعوة المسؤولين في مؤسسات المجتمع المحلي إلى زيارة المدرسة والتعرف على برامجها	ت	١١٥	٨٠	١٥	١	١	٤,٤٥	٠,٦٥	٨	مرتفع جداً
		%	٥٤,٢	٣٧,٧	٧,١	٠,٥	٠,٥				
١٠	إقامة ندوات حوارية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع وأفراده	ت	١١٧	٧٥	١٧	٢	١	٤,٤٤	٠,٧٢	٩	مرتفع جداً
		%	٥٥,٢	٣٥,٤	٨,٠	٠,٩	٠,٥				
٣	تفعيل مجالس الآباء بصورة تخدم تطوير الشراكة مع المجتمع المحلي	ت	١١٦	٧٧	١٥	٣	١	٤,٤٣	٠,٦٧	١٠	مرتفع جداً
		%	٥٤,٧	٣٦,٣	٧,١	١,٤	٠,٥				
١٣	تسمية بعض مرافق المدرسة بأسماء المؤسسات أو الأفراد الداعمين مادياً ومعنوياً	ت	١٠٣	٦٤	٢٥	١٧	٣	٤,١٧	٠,٨٤	١١	مرتفع
		%	٤٨,٦	٣٠,٢	١١,٨	٨,٠	١,٤				
١١	دعوة أولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة والبرامج المدرسية	ت	٩١	٧٦	٢٩	١٢	٤	٤,١٢	٠,٧٥	١٢	مرتفع
		%	٤٢,٩	٣٥,٨	١٣,٧	٥,٧	١,٩				
٧	القيام بزيارات تعرفيّة من قبل مدير المدرسة والمعلمين المؤسسات المجتمع المحلي	ت	٨٥	٧٩	٣١	١١	٦	٤,٠٧	٠,٧٢	١٣	مرتفع
		%	٤٠,١	٣٧,٣	١٤,٦	٥,٢	٢,٨				
٩	متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أهمية الآليات اللازمة لتفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.	ت	١٢٠	٦٩	١٦	٥	٢	٤,٤٢	٠,٦٢	١٤	مستوى أهمية مرتفع جداً
		%	٥٦,٦	٣٢,٦	٧,٥	٢,٤	٠,٩				

النحوات الحوارية بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين لتطوير الشراكة مع المجتمع المحلي. وتفق النتائج التي توصلت إليها هذا الدراسة مع ما كشفت عنه دراسة (العجمي، ٢٠٠٧م) من أهمية إصدار تشريعات جديدة لتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى تنشيط دور وسائل الإعلام في بث الوعي في نفوس أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، وبأهمية مشاركتهم في إثراء العملية التربوية. كذلك تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (عوض، ٢٠٠٤م) من أهمية تعزيز الصلة بين أعضاء مجلس الآباء والمعلمين، والى توفير آليات مستمرة لتعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع، بما في ذلك توفير الكوادر المتخصصة القادرة على بناء جسور العلاقة والتعاون.

ويتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك ثلاثة آليات ذات أهمية مرتفعة في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وهي: تسمية بعض مرافق المدرسة بأسماء المؤسسات أو الأفراد الداعمين مادياً ومعنوياً، والإصرار على دعوة أولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة والبرامج المدرسية، والقيام بزيارات تعرفيّة من جانب المعلمين والطلاب لمؤسسات المجتمع المحلي.

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه توجد موافقة واضحة بين أفراد عينة الدراسة حول الآليات اللازمة لتطوير التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، ما يكشف عن أهمية مرتفعة جداً لتلك الآليات بمتوسط (٤٠,٤٢)، إذ ارتفعت متوسطات الوزن النسبي لعشر عبارات تمثل (٧٦,٩٪) من مجموع العبارات التي تضمنها المحور الرابع في الدراسة عن (٤,٢٠) وهي: الآليات الخاصة بإعطاء مزيد من الصلاحيات الإدارية لمديري المدارس في مجال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي، ودعوة الداعمين من أفراد المجتمع المحلي لحضور المناسبات المدرسية، وتطوير الأنظمة واللوائح التنظيمية الخاصة بالتعاون مع المجتمع المحلي، وتفعيل دور وسائل الإعلام في توعية مؤسسات المجتمع المحلي بأهمية التعاون مع المدرسة، واستحداث وظائف بالمدارس لتطوير العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي، وإعداد دورات تدريبية لمديري المدارس ورواد النشاط فيها في مجال تطوير العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، والتخفيف من البيروقراطية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي، ودعوة المسؤولين في المجتمع المحلي إلى زيارة المدرسة والتعرف إلى نشاطاتها في خدمة المجتمع، وإقامة

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

يوضح الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين لدالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه متغير المرحلة الدراسية.

الإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى المتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، ملكية المدرسة، طبيعة المبني المدرسي)؟

#### جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين لدالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المرحلة الدراسية

الدالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين	الأبعاد والمحاور
* ٠,٠٤	٣,٢٩٣	٢١٦,٣٩٠	٤٣٢,٧٧٩	٢	بين المجموعات	واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٦٥,٧٠٥	١٣٧٣٢,٣٤٥	٢٠٩	داخل المجموعات	
٠,٤٠٨	٠,٩٠١	٤٣,٩٥٧	٨٧,٩١٣	٢	بين المجموعات	معوقات التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٤٨,٧٩٤	١٠١٩٧,٩٤٦	٢٠٩	داخل المجموعات	
٠,١٤٥	١,٩٤٩	١٣٨,٢٤٤	٢٧٦,٤٨٨	٢	بين المجموعات	فوائد التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٧٠,٩٤٣	١٤٨٢٧,٠٨٧	٢٠٩	داخل المجموعات	
٠,٧٥٢	٠,٢٨٥	١٢,٣٣٣	٢٤,٦٦٦	٢	بين المجموعات	آليات تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٤٣,٢٥٩	٩٠٤١,١٣١	٢٠٩	داخل المجموعات	

\* دال إحصائياً عند مستوى (٠٠٥).

صالح الفروق الدالة إحصائياً نحو أي مرحلة تعليمية لصغر المتوسطات.

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة F أمام بقية الأبعاد (المعوقات، الفوائد، الآليات) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥) ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو أهمية تلك الأبعاد تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، وهذا يعني تشابه رؤية أفراد عينة الدراسة نحو بقية أبعاد التعاون بين

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥) أمام بعد واحد من أبعاد تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وهو بعد واقع التعاون الحالي بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده، مما يشير إلى وجود اختلافات طفيفة دالة إحصائياً باختلاف المرحلة التعليمية (ثانوية - متوسطة - ابتدائية) ولم يستطع اختبار شفيه أن يميز التباين

التبالين لدلالة استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متغير موقع المدرسة من مدينة الرياض.

المدرسة والمجتمع المحلي مهما اختلفت المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

والجدول رقم (٧) يوضح نتائج تحليل

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين لدلاله الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير موقع المدرسة

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين	الأبعاد والمحاور
*٠,٠٥	٢,٤٠٣	١٥٩,٧٣٣	٦٣٨,٩٣١	٤	بين المجموعات	وأقع التعاون بين المدرسة
		٦٦,٤٦٥	١٣٧٥٨,٢٥٥	٢٠٧	داخل المجموعات	والمجتمع المحلي
٠,١٠٥	١,٩٤٢	٩٥,١٤٣	٣٨٠,٥٣٥	٤	بين المجموعات	معوقات التعاون بين
		٤٨,٩٨٦	١٠١٤٠,١٠٢	٢٠٧	داخل المجموعات	المدرسة والمجتمع المحلي
٠,٢٥٠	١,٣٥٧	٩٦,٧٠٠	٣٨٦,٧٩٩	٤	بين المجموعات	فوائد التعاون بين المدرسة
		٧١,٢٦٩	١٤٧٥٢,٦٨٣	٢٠٧	داخل المجموعات	والمجتمع المحلي
٠,٢٥٤	١,٣٤٥	٥٦,٤٨٣	٢٢٥,٩٣٣	٤	بين المجموعات	آليات تفعيل التعاون بين
		٤١,٩٩٠	٨٦٩١,٩٣٠	٢٠٧	داخل المجموعات	المدرسة والمجتمع المحلي

\* دال احصائیاً عند مستوى (٥٠٪).

اتجاه الفروق الدالة إحصائياً لأي فئة من فئات المتغير لصغر المتطلبات.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة  
(ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٥٠٠٥)  
أمام بقية الأبعاد (المعوقات، الفوائد، الآليات)،  
ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة  
إحصائية بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو أهمية  
تلك الأبعاد تعزى إلى متغير موقع المدرسة، وهذا  
يعني تشابه رؤية أفراد عينة الدراسة نحو أهمية  
التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي مهما اختلف

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٥٠٠٥) أمام بُعد واحد من أبعاد تفعيل التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده وهو واقع التعاون الحالي بين المدرسة والمجتمع المحلي، مما يشير إلى وجود اختلافات طفيفة دالة إحصائياً تعزى إلى اختلاف موقع المدرسة من مدينة الرياض (شرق - غرب - شمال - جنوب - وسط)، ولم يستطع اختبار شيفيه تمييز صالح

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

موقع مدارسهم من مدينة الرياض.  
الثاني لدلالة الفروق الإحصائية بين استجابات  
أفراد عينة الدراسة نحو متغير ملكية المدرسة.  
والجدول رقم (٨) يوضح نتائج الاختبار

#### جدول رقم (٨)

نتائج الاختبار الثاني لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير ملكية المدرسة

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفئة	محاور الدراسة
٠,١٣١	١,٥٦	٨,٣٠	٢٨,٤٦٢	١٨٦	حكومية	واقع التعاون بين المدرسة
		٧,٣٨	٣١,٠٩١	٢٦	أهلية	والمجتمع المحلي
٠,٤٦٨	٠,٧٤	٦,٩٣	٥٢,٧٤٢	١٨٦	حكومية	معوقات التعاون بين
		٧,٨٣	٥١,٤٥٥	٢٦	أهلية	المدرسة والمجتمع المحلي
٠,٧٦٦	٠,٣٠	٨,٥٢	٥٤,٠٠٥	١٨٦	حكومية	فوائد التعاون بين المدرسة
		٨,٦٦	٥٤,٥٩١	٢٦	أهلية	والمجتمع المحلي
٠,٤٣٩	٠,٧٩	٦,٤٢	٥٨,٣٣٥	١٨٦	حكومية	آليات تفعيل التعاون بين
		٧,٦٥	٥٧,٠٠٠	٢٦	أهلية	المدرسة والمجتمع المحلي

يعني أن هناك رؤية متشابهة لدى أفراد عينة الدراسة نحو تقدير أهمية أبعاد تفعيل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي منها اختلفت ملكية المدرسة (أهلية – أو حكومية).

والجدول رقم (٩) يوضح نتائج اختبار (ت)  
لدلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متغير طبيعة المبني المدرسي.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت)  
غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥) في أي  
بعد من أبعاد تفعيل التعاون بين المدرسة  
ومؤسسات المجتمع المحلي، ما يشير إلى عدم  
وجود فروق بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو  
أبعاد تفعيل التعاون بين المدرسة ومؤسسات  
المجتمع تعزى إلى متغير ملكية المدرسة. وهذا

## جدول رقم (٩)

## نتائج الاختبار الثاني لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير طبيعة المبني المدرسي

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفئة	محاور الدراسة
٠,٠٠٢ **	٣,٢٠	٨,٤٢	٣٠,٢٧٣	١٢١	حكومي	واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٧,٦٢	٢٦,٦٩٠	٩١	مستأجر	
٠,٥٦٠	٠,٥٨	٦,٦٧	٥٢,٩٥٤	١٢١	حكومي	معوقات التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٧,٦٣	٥٢,٣٥٦	٩١	مستأجر	
٠,٨١٤	٠,٢٤	٨,٦٢	٥٣,٨٩٣	١٢١	حكومي	فوائد التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٨,٣٤	٥٤,١٧٢	٩١	مستأجر	
٠,١٣٩	١,٤٩	٦,٠٤	٥٨,٧٨٣	١٢١	حكومي	آليات تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي
		٧,١٦	٥٧,٣٧٩	٩١	مستأجر	

\* دال إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١).

التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي. كما يكشف الجدول رقم (٩) عن أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٥) أمام بقية أبعاد تفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي (المعوقات، الفوائد، الآليات)، ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو أهمية بقية أبعاد تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى متغير طبيعة المبني المدرسي. وهذا يعني أن أفراد عينة المدرسي اختللت طبيعة المبني المدرسي الذي يعملون فيه لديهم رؤية متشابهة نحو أهمية المعوقات والفوائد والآليات الالازمة لتفعيل التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.

ويتبين من الجدول رقم (٩) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١) أمام بعد واحد من أبعاد تفعيل التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده وهو بعد واقع التعاون الحالي بين المدرسة والمجتمع المحلي، ما يشير إلى وجود فروق جوهيرية دالة إحصائياً بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى متغير طبيعة المبني المدرسي، وأن هذا الاختلاف لصالح المدرسة الحكومية. وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة الذين يعملون في مبني مدرسي حكومي لديهم رؤية أفضل من نظرائهم الذين يعملون في مبني مدرسي مستأجر في تقدير أهمية واقع

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

(هـ) اسهام المجتمع المحلي في تأمين بعض الموارد المالية للمدرسة.

(٢) وجود معوقات ذات أهمية كبيرة تحول دون إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده ومن أهمها:

(أ) ضعف المخصصات المالية للمدارس.  
(ب) الافتقار إلى الموارد البشرية المتخصصة في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

(ج) محدودية الصالحيات المنوحة لمديري المدارس في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

(د) الافتقار إلى النماذج الرائدة في مجال تطوير التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

(هـ) قلة الوعي بالخدمات التي يمكن للمدرسة أن تقدمها للمجتمع المحلي.  
(٣) وجود فوائد ذات أهمية كبيرة ناتجة عن تأسيس علاقة تعاونية فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي ومن أهمها:

(أ) تعزيز الثقة والتواصل بين أفراد المجتمع المدرسي وأفراد المجتمع المحلي.

(ب) إثراء بيئة التعلم.  
(ج) ربط الطلاب بالمجتمع ومشكلاته.

**رابعاً: نتائج الدراسة وتوصياتها**

#### ٤/١ أهم نتائج الدراسة

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي في مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية لازال محدوداً، ولا يزال يخضع للأنماط التقليدية للتعاون. وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة تشير إلى شعور أفراد عينة الدراسة بأهمية الشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي إلا أن ذلك لم ينعكس بصورة مباشرة على تطوير العلاقة التعاونية وبرامج الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وفيما يأتي عرض لأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

(١) إن التعاون الحالي بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده ضعيف إلى ضعيف جداً وبخاصة في المجالات التالية:

(أ) مشاركة أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في التخطيط وتقديم البرامج والفعاليات التربوية والتعليمية.

(ب) التعاون مع مؤسسات القطاع الخاص.

(ج) التعاون مع المؤسسات الإعلامية والإنتاجية.

(د) استخدام مرافق المدرسة وملعبها من قبل أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي.

- اختلاف المرحلة الدراسية، واختلاف موقع المدرسة من مدينة الرياض، واختلاف طبيعة المبنى المدرسي لصالح المبنى الحكومي.
- (٦) عدم وجود اختلافات دالة إحصائياً بين رؤية مدير المدارس نحو كافة أبعاد العلاقة التعاونية بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى اختلاف ملكية المدرسة.
- (٧) وجود رؤية متشابهة لدى مدير المدارس نحو بقية أبعاد التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي (المعوقات التي تحول دون تطوير التعاون، والفوائد المتوقعة منه، والآليات اللازمة لتطويره) مما اختلفت المراحل التعليمية التي يعملون بها، ومما اختلفت طبيعة المبنى المدرسة الذي يعملون فيه، ومما اختلف موقع مدارسهم من مدينة الرياض.

#### ٢/٤ توصيات الدراسة

- في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث التوصيات التالية:
- (١) إعطاء مزيد من الصلاحيات الإدارية لمدير المدارس في مجال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- (٢) مشاركة أولياء الأمور في تنظيم وتنظيم بعض البرامج التربوية.

- (د) الاستفادة من خبرات المجتمع المحلي وإمكاناته في العملية التعليمية.
- (ه) توظيف مرافق المدرسة وإمكاناتها في خدمة النشاط المجتمعي.
- (٤) وافقت غالبية مديري المدارس (٨٩,٨٪) بدرجة كبيرة وكبيرة جداً على أهمية الآليات اللازمة لتفعيل التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتركز هذه الآليات على ما يلي:
- (أ) تفعيل مجالس الآباء بصورة تخدم تطوير الشراكة مع المجتمع المحلي.
- (ب) التخفيف من القيود البيروقراطية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- (ج) تفعيل دور الإعلام في توعية المجتمع المحلي بأهمية التعاون مع المدرسة.
- (د) استحداث وظائف إدارية جديدة بالمدارس لتطوير العلاقة بمؤسسات المجتمع المحلي وأفراده.
- (ه) إعداد دورات تدريبية لمدير المدارس ورavad النشاط بالمدارس في مجال تفعيل التعاون بين المدارس والمجتمع المحلي.
- (٥) وجود اختلافات دالة إحصائياً بين رؤية مدير المدارس نحو واقع التعاون الحالي بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى

**د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية**

(٤٠٤). التعليم والمشاركة المجتمعية في مصر : المفهوم، الواقع، طموحات المستقبل، دراسة قدمت إلى المؤتمر العربي الإقليمي (التعليم للجميع) المنعقد بالقاهرة خلال الفترة من ١ - ٣ يونيو ٢٠٠٤ م.

جمل الليل، هيفاء (١٤٢٣هـ). "نظرة مستقبلية نحو استراتيجية مؤسسية لمفهوم التعاون" ، ورقة عمل مقدمة إلى : ندوة مدارس المستقبل، الرياض : كلية التربية - جامعة الملك سعود.

حتملة، موسى (١٩٩٦م). " مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الريفي "، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، عدد (١٩)، ص ص ١٢٠ - ١٣٨ .

سرحان حامد، منير (١٩٨١م). في، اجتماعيات التربية بيروت : دار النهضة العربية. سنقر، صالح (٢٠٠٥م). المدرسة المجتمعية، أربد : كلية التربية، جامعة اليرموك. السيد، سميرة (١٩٩٣م) . علم اجتماع التربية، القاهرة : دار الفكر العربي.

الصراف، قاسم ودلال الدهود (١٩٨٩م). "دور الإدارة المدرسية للمرحلة الثانوية في تنمية المجتمع" ، المجلة التربوية، المجلس العلمي لجامعة الكويت، العدد (٦١)، ص ص ١٣٢ - ١٤٨ .

الطاونة، خليف وساري سواعد (١٩٩٦م). "استقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما يراها مدير ومدیرات مدارس تربية محافظة الكرك" ، أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك بالأردن،

- (٣) تعديل الأنظمة واللوائح الحكومية لتشجيع المدرسة على إقامة علاقات تعاونية مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- (٤) توفير الكادر الإداري المتخصص في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- (٥) توفير البيئة التعليمية والمناخ المدرسي المشجع على تحسين مستوى تحصيل الطالب الأكاديمي.
- (٦) إقامة ندوات دورية بين أفراد المجتمع المدرسي وأفراد المجتمع المحلي.
- (٧) توعية أفراد المجتمع المحلي بأن العملية التربوية مسؤولة مجتمعية، يشارك في تطويرها كافة أفراد المجتمع ومؤسساته.
- (٨) تشجيع أفراد المجتمع المحلي على زيارة المدرسة والمشاركة في برامجها ونشاطاتها.
- (٩) تفعيل تعاون أولياء الأمور في تأمين بعض الموارد المالية والعينية للمدرسة.
- (١٠) فتح مراافق المدرسة (الملاعب - المكتبة - قاعة الاجتماعات) أمام أفراد المجتمع المحلي.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

- إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٢٧هـ). العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ورقة عمل مقدمة إلى مجلس التربية والتعليم بمنطقة الرياض، الاجتماع الرابع، الدورة العاشرة، (١٤٢٦ - ١٤٢٧هـ).
- جمال الدين، نادية و رسمي رستم

"الاجتماعي"، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم بالأردن، المجلد (٣٥)، العدد (٤). ص ٢١ - ٢٨.

نخلة، ناجي، توفيق عوض (٢٠٠٤). "أدوار مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

السبيل، عبدالعزيز وآخرون (٢٠٠٥). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع. الحامد، محمد وآخرون (٢٠٠٣). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض، مكتبة الرشد.

## ثانياً : المراجع الأجنبية

Abrams, & T.Gibbs (2000). Planning for Changes : School -Community Collaboration in Full – Service elementary School. **Urban Education**, Vol. (35). No. (1), pp.384-407.

Berner, N&P Dittus (2001). Family and community involvement in School. **Journal of School Health**, Vol. (71), No. (7), pp.340-344.

Boethel, M. (2000) **Thriving together : Connecting Rural School improvement and community development**, Tx. USA Austin Southwest educational development Laboratory.

Castambis, S (1998). **Expanding knowledge of parental involvement in secondary educational**, Tx. USA Austin Southwest educational development Laboratory.

Cairney, T (2000) " Beyond the classroom walls : The rediscovery of the family and community as partners in education," **Educational Review**, Vol. (52), No. (2), pp.163-174.

المجلد (١٢)، العدد (٤) ص ص ٨٧ - ١١٩.

عبداللطيف، رشاد (٢٠٠٧). **تنمية المجتمع المحلي**، الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. العجمي، محمد (٢٠٠٧). **المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة**، المنصورة : المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

عمر، زياد (١٩٩٣). **البحث العلمي : مناهجه وتقنياته**، جدة : تهامة للنشر والتوزيع. عوض، توفيق عوض (٢٠٠٤). **أهداف مجالس الآباء والمعلمين واحتياقاتها على ضوء القرارات الوزارية**، القاهرة : وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.

العوفي، محمد (٢٠٠٢). "دور المدرسة الحديثة في خدمة المجتمع المحلي" ، رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، العدد (١)، ص ص ٧٩ - ٨٦.

غيث، محمد (١٩٨٩). **قاموس علم الاجتماع**، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب. مجلس التعاون الخليجي (٢٠٠٢). **التطوير الشامل للتعلم بدول مجلس التعاون**، الرياض : مجلس التعاون لدول الخليج.

المحرج، عبدالكريم (٢٠٠٠). **دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

**مركز التدريب التربوي** (١٩٩٤). **"المدرسة وحدة أساسية للتطوير التربوي**

د. فهد بن سلطان السلطان؛ واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

### ملحق (١)

#### أداة الدراسة

**بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ**

حفظه الله

سعادة الأخ مدير المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بين يديك استبانة لجمع المعلومات حول دراسة بعنوان (واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي وسبل تطويرها). وتتضمن الاستبانة أربعة محاور هي:

- أهم برامج التعاون والشراكة الحالية بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- المعوقات التي تحول دون إقامة علاقة تعاونية بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- المزايا والفوائد المتوقعة من إقامة برامج التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- الآليات والتوصيات المقترحة لتطوير مستوى التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي.

برجاء التكرم بقراءة عبارات الاستبانة قراءة متأنية ثم إبداء رأيك بوضع علامة (✓) في المربع أو الحقل الذي يناسب رأيك. مع العلم بأن المعلومات التي ستذلون بها ستتعامل بسرية تامة، ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

وتفضلاً بقبول وافر شكري وتقديرني على ما تبذله من وقت وجهد في الإجابة عن هذه الاستبانة.

ولكم تحياتي،

الباحث

### المعلومات الأساسية

يرجى التكرم بوضع إشارة (✓) أمام العبارة المناسبة

(١) المرحلة الدراسية

ابتدائية

متوسطة

ثانوية



(٢) ملكية المدرسة

حكومية

أهلية

(٣) طبيعة المبني المدرسي

حكومي

مستأجر

(٤) موقع المدرسة بمدينة الرياض

شمال

شرق

جنوب

غرب

وسط

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

**أولاً: محور واقع التعاون حالياً بين المدرسة والمجتمع**  
**فضلاً أضع علامة (✓) في الخانة التي تعبّر بصدق عن رأيك.**

العبارة	م	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة
لا يحدث إطلاقاً		يحدث نادراً	يحدث أحياناً	يحدث غالباً	يحدث دائمًا							
١	تعاون المدرسة مع بعض مؤسسات القطاع الخاص											
٢	تعاون المدرسة مع بعض المؤسسات الإعلامية											
٣	يقوم العديد من التدعاة والمتقفين بزيارة المدرسة وإلقاء المحاضرات التوعوية											
٤	يشارك أولياء الأمور في التخطيط والتنظيم لبعض البرامج المدرسية											
٥	تعاون المدرسة مع بعض المؤسسات الصحية لنشر الوعي الصحي بين الطلاب											
٦	تعاون المدرسة مع بعض القطاعات الأمنية											
٧	يتعاون أولياء الأمور في تأمين بعض الموارد المالية والعينية للمدرسة											
٨	تنظم المدرسة عدداً من المعارض لخدمة المجتمع											
٩	تتولى المدرسة العمل والتنسيق مع عدد من الجهات الحكومية والأهلية لتنظيم الأنشطة والبرامج الطلابية.											
١٠	تزود المدرسة الصحف المحلية برامجها وما تقوم به لخدمة المجتمع											
١١	تفتح المدرسة مرافقها (الملاعب - المكتبة - قاعة الاجتماعات) لأفراد المجتمع المحلي.											
١٢	تتولى لجنة من المعلمين متابعة العلاقة مع المجتمع المحلي وتطويرها											
١٣	تنظم المدرسة محاضرات توعوية يحضرها أفراد المجتمع المحلي											

**ثانياً: العوائق التي تحول دون إقامة علاقة تعاونية مع مؤسسات وأفراد المجتمع المحلي.**  
**فضلاً ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبّر عن مدى موافقتك.**

غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً	العبارة	M
					عدم رغبة المؤسسات الأهلية في إقامة برامج تعاونية مع المدرسة	١
					الأنظمة واللوائح الحكومية لا تشجع المدرسة على إقامة علاقات تعاونية مع مؤسسات المجتمع المحلي	٢
					محودية الصالحيات الممنوحة لمدير المدرسة لتطوير التعاون مع المجتمع المحلي	٣
					زيادة أعباء المعلمين التدريسيّة لا تساعده على تطوير التعاون مع المؤسسات المجتمعية	٤
					لا يتواجد كادر إداري مساند متخصص في تطوير العلاقة مع المجتمع المحلي	٥
					ضعف المخصصات المالية للمدرسة لا يساعد على إقامة برامج للمجتمع المحلي	٦
					عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في برامج المدرسة	٧
					عدم توافر المرافق المدرسية المناسبة لا يساعد على إقامة برامج للمجتمع المحلي	٨
					قلة الوعي المجتمعي بالخدمات وال المجالات التي يمكن أن تقدمها المدرسة للمجتمع المحلي	٩
					عدم توافر وسائل الاتصال الحديثة (الإنترنت - الخطوط الهاتفية المباشرة .. إلخ) يعيق المدرسة في تواصلها مع المجتمع المحلي	١٠

د. فهد بن سلطان السلطان: واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

					عزوف أفراد المجتمع المحلي عن زيارة المدرسة.	١١
					اعتقاد مؤسسات المجتمع وأفراده بأن المدرسة مسؤولة وحدها عن العملية التعليمية	١٢
					عدم توافر نماذج زائدة يمكن الاستفادة منها في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	١٣

**ثالثاً: الفوائد من إقامة علاقة تعاونية بين المدرسة والمجتمع المحلي**  
**فضلاً أضع علامة (✓) في الخانة التي تعبّر عن مدى موافقتك.**

غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً	العبارة	م
					مشاركة المدرسة في التصدي للمشكلات الاجتماعية التي تضر المجتمع	١
					ربط الطلاب بواقع المجتمع ومشكلاته	٢
					استفادة من إمكانات المجتمع المحلي وخبراته	٣
					إيجاد جو من الثقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٤
					إثراء بيئة التعلم	٥
					توفير مصادر مالية إضافية للمدرسة	٦
					تطوير مؤسسات المجتمع المحلي	٧
					استفادة أفراد المجتمع المحلي من مرافق المدرسة	٨
					تحسين مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي	٩
					تعزيز الرقابة المجتمعية على المدرسة	١٠
					توفير بعض التجهيزات والتقنيات من تبرعات أفراد المجتمع المحلي	١١
					تطوير المناهج الدراسية	١٢
					استفادة من مرافق ومؤسسات المجتمع المحلي في إقامة الأنشطة الطلابية	١٣

**رابعاً: الآليات والمقررات الالزمة لتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي  
فضلاً ضع علامة (٧) في الخانة التي تعبّر عن مدى موافقتك.**

غير موافق إطلاقاً	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق تماماً	العبارة	م
					تطوير الأنظمة واللوائح التنظيمية المرتبطة بالتعاون مع المجتمع المحلي	١
					إعطاء مزيد من الصالحيات الإدارية لمديري المدارس في مجال التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي	٢
					تفعيل مجالس الآباء بصورة تخدم تطوير الشراكة مع المجتمع المحلي	٣
					التخفيف من القيود البيروقراطية في التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي	٤
					استحداث وظيفة إدارية بالمدرسة تتركز مهامها في تطوير وتنسيق العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي	٥
					تفعيل دور وسائل الإعلام في توعية مؤسسات المجتمع المحلي وأفراده بأهمية المشاركة المجتمعية في تطوير التعليم	٦
					القيام بزيارات تعريفية من قبل مدير المدرسة والمعلمين لمؤسسات المجتمع المحلي	٧
					دعوة المسؤولين في مؤسسات المجتمع المحلي إلى زيارتها المدرسة والتعرف على برامجها	٨
					تقديم دورات تدريبية لمديري ورواد النشاط بالمدارس عن أساليب تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي	٩
					إقامة ندوات حوارية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع وأفراده	١٠

د. فهد بن سلطان السلطان؛ واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية

١١	دعوة أولياء الأمور للمشاركة في الأنشطة والبرامج المدرسية
١٢	دعوة الداعمين من أفراد المجتمع المحلي لحضور المناسبات والحفلات المدرسية
١٣	تسمية بعض مراافق المدرسة بأسماء المؤسسات أو الأفراد الداعمين مادياً ومعنوياً

## الصورة السودانية من قائمة تقييرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

### ”قائمة الكسو لعمليات المسح الأولى عن الموهوبين“

د. صلاح الدين فرح عطا الله

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

#### ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التتحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة تقييرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، في البيئة السودانية، والتوصل إلى معايير لها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة حجمها (٢٢١٦) تلميذاً من مرحلة الأساسي (٥٧,٥٪) ذكور، و(٤٢,٥٪) إناث، تراوحت أعمارهم بين (٨ - ١٢) سنة، بمتوسط عمر قدره (٩,٨) سنة، وانحراف معياري (١,١٧). وتم إيجاد صدق القائمة بثلاث طرق هي: صدق المحتوى؛ والصدق العامل، وصدق التكوين الفرضي، وقد كشفت نتائج دراسة الصدق عن دلالات جيدة، حيث اتفق المحكمون وأجمعوا على صلاحية الأداة دون تعديل عليها، وأثبتت التحليل العامل وجود خمسة عوامل للقائمة، كما ارتبطت بنود المقياس ارتباطاً دالاً مع أبعادها، ومع القائمة الكلية وكانت الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١).

وفيما يختص بثبات الأداة فقد حسب عن طريق الاتساق الداخلي بمعامل ألفا حيث تراوح بين (٥٩,٠ - ٩٦,٠)، وبالتجزئة النصفية، وبعد التعديل بمعادلات جتها، وسبيرمان-براون تراوح ثبات القائمة وأبعادها الفرعية بين (٥٠,٠ - ٩١,٠). كما حسبت المعايير المثنية للقائمة لكل نوع على حدة، وللعينة الكلية، وأشارت معظم المئتين إلى تدرج درجاتها وفقاً للعمر الزمني.

#### المقدمة

في عام ١٩٩٦م أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو) دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، وقامت بتحريره نخبة من خبراء التربية

وعلم النفس (انظر: صادق، والبوني، وبشارة، وأبو حطب، وريبع، وابن فاطمة، ١٩٩٦م)، ويعد هذا الدليل امتداداً لجهود المنظمة في مجال الكشف عن الموهوبين والمتوفقين ورعايتهم، وقد امتدت جهود المنظمة في هذا المجال منذ عام

**د. صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال المهوبيين في مرحلة التعليم الأساسي**

الماهويين والمتوفقيين من أولوياتها، ومن ثم تناقلت الدول العربية هذا الاهتمام، وكان بعض محصلة هذه المجهودات التي قامت بها المنظمة، هي التفات التربويين إلى قضية رعاية الأطفال المهوبيين، وتشجيع المنظمات التربوية الأخرى في المنطقة لتبني هذه القضية وتقديم الجهد حيال دعمها وتطويرها.

و جاء دليل أساليب الكشف عن المهوبيين في مرحلة التعليم الأساسي، المشار إليه سابقاً، حاوياً مجموعة من الأدوات المستخدمة في الكشف عن المهوبيين، كما احتوى على نتائج مهمة عن هذه الأدوات بعد تطبيق عدة دراسات عليها في بعض الدول العربية، ومن بين الأدوات التي تناولها الدليل قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال المهوبيين في مرحلة التعليم الأساسي، التي قام بإعدادها نخبة من الخبراء العرب في مجال التفوق العقلي والقياس النفسي (عبد الغفار، وصادق، والسيد، وبشارة، والطحان، وعلام، ١٩٩٦)، وتقييس القائمة سمات المهوبيين في الجوانب المعرفية، والداعية، والمزاجية، والاجتماعية.

وأعدت هذه القائمة التي تحتوي على (٣٧) صفة من صفات المهوبيين، في ضوء الخصائص التي أكّد البحث العلمي ارتباطها بالتفوق العقلي، وفي ضوء التراث العلمي الذي يرجع ارتباط

١٩٦٩ م حينما قامت إدارة التربية في المنظمة، بعقد حلقة تربية المهوبيين والمعوقين في البلاد العربية، وقد عقدت بمصر في الفترة من ١٠ إلى ١٥ /٥ /١٩٦٩ م، كما قامت بعقد حلقة أخرى في نفس الموضوع بدولة الكويت في الفترة من ١٧ إلى ٢٢ /٣ /١٩٧٣ م، كما قامت بإصدار عدد من المطبوعات في هذا الشأن، وعلى سبيل المثال الكتاب الموسوم "تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية"، الصادر في عام ١٩٨٢ م (الطحان، ١٩٨٢) وأشرف على إعداده وحدة البحوث بالمنظمة، كما قامت بعقد ورشة عمل حول أساليب الكشف عن الطلبة المهوبيين ووسائل العناية بهم في بغداد بتاريخ ٢٨ /١٢ /١٩٩٩ م (عطا الله، ٢٠٠٨)، أضاف إلى ذلك ترجمتها لأمهات الكتب في مجال تربية المهوبيين والمتوفقيين، ومثال لذلك قيامها من خلال فرعها المركز العربي للتعرّيف والترجمة والتّأليف والنشر بدمشق بترجمة الطبعة الإنكليزية الرابعة من المرجع المهم الموسوم بـ "تعليم المهوبيين والمتوفقيين" (ديفرز وريمس، ٢٠٠١). كما دأبت المنظمة على تحضير أجزاء من مجلاتها التربوية لنشر البحوث والدراسات المتعلقة بهذه الفئة، وعرض وتقديم المراجعات للكتب الحديثة في هذا المجال. كل ذلك يعكس وعي مبكر من المنظمة بهذه القضية الإستراتيجية إذ جعلت رعاية

في مرحلة المسح الأولى، أو تلك التي تستخدم في مرحلة التقييم النهائي، إذ يندر أن تخلو المؤتمرات والندوات العربية من توصية في هذا الشأن، وقد أوصت غالبية المؤتمرات التي عقدت في المنطقة العربية بضرورة إعداد وتطوير وتكييف مجموعة من الأدوات المناسبة لاستخدامها في المراحل المختلفة للكشف عن الموهوبين، وكان آخر هذه التوصيات في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة الذي نظمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع في مدينة جدة، بالمملكة العربية السعودية في عام ٢٠٠٦م، (انظر: إعلان جدة، ٢٠٠٦م). ويلاحظ الباحث أن هناك حاجة إلى مزيد من الأدوات في مرحلة المسح الأولى عن الموهوبين، خاصة مقاييس تقدير السمات السلوكية لدى الأطفال الموهوبين، إذ إن الوسائل المستخدمة فعلياً في الميدان في هذه المرحلة من عمليات الكشف تقتصر على مراجعة السجل الدراسي للتلميذ، وترشيحات المعلمين، ومن المعلومات لدى المختصين أن هاتين الوسائلتين تنجحان في التعرف على نوعية محددة من الموهوبين، وتهمل فئات أخرى من الأطفال الموهوبين، أضف إلى ذلك أن ترشيحات المعلم تكون أكثر فاعلية وكفاءة عندما تكون مبنية على مقاييس التقدير، لذا يلزم تطوير مجموعة من الأدوات المبنية وفق مدخل السمات السلوكية في

بعض الخصال الشخصية بسلوك الموهبة، ونظراً إلى تعدد المواقف التي يتم فيها ملاحظة المعلم للتلاميذه ومشاهدته عن قرب لهذه المواقف، فإن المرجح أن تشير تقديرات المعلمين إلى الأنماط الأساسية لصفات التلاميذ التي ترتبط بدرجات مختلفة بأنماط السلوك الإبداعي في مواقف الحياة اليومية والمواقف المدرسية والاجتماعية والدراسية ومواقف التفكير والتفاعل الاجتماعي، حيث يرتبط الإبداع بالفضول وسعة الخيال، وتفضيل الحلول المتعددة واكتشاف العلاقات الجديدة، وامتلاك القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح. وهذه القائمة في تقدير صفات التلاميذ فائدتان: الأولى: توفير وسيلة مبسطة وأولية لتقدير خصال التلاميذ الموهوبين.

والثانية: جذب انتباه المعلمين على المدى الطويل، إلى أنواع من الخصال، قد لا تجد منهم الاهتمام الكافي في الأحوال العادبة.

أضف إلى ذلك أنها تساعد كثيراً في عمليات المسح الأولى والفرز المبدئي للأطفال الموهوبين تمهيداً لمرحلة تحديد أهليتهم لبرامج الموهبة والتفوق.

### **مشكلة الدراسة**

ظل مجال تقييم وتشخيص الأطفال الموهوبين في السودان بصفة خاصة، وفي الوطن العربي بصفة عامة، يعاني من ندرة في أدوات الكشف عن الموهوبين، سواء تلك التي تستخدم

#### د. صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

١. إعداد صورة سودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، تتوافر فيها خصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات.
٢. استخراج المعايير المثنية لقائمة وفق عينة الدراسة السودانية.

#### أهمية الدراسة

تكمّن أهمية الدراسة الحالية في أنها تأتي ضمن الاهتمام بعملية الكشف عن الأطفال الموهوبين، وضرورة تقنيّن، وتكييف، وتطوير، وإعداد أدوات مناسبة لعملية الكشف والتعرّف عليهم، والبحث على بذل الجهود في هذا المجال ولا شك في أن هذه الجوانب مختلفة الأهمية تمثل في:

١. توفير أداة مناسبة تستخدّم في مرحلة الفرز المبدئي للكشف عن الموهوبين في السودان، خاصة وقد بيّنت دراسات الباحث المبدئية عليها أهميتها في هذا المجال، حيث اعتمدت في برنامج الكشف عن الموهوبين في مدارس القبس بولاية الخرطوم، كما تم اعتمادها في مشروع وزارة التربية بولاية الخرطوم للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، في مرحلة الترشيحات.
٢. قد تشجع هذه الدراسة الباحثين المهتمين بدراسات الكشف عن الموهوبين في الدول العربية على الاستفادة من المحاولات التي قمت لتصميم

التعرّف على الموهوبين ليشكل مع الوسائل الأخرى قاعدة صلبة في هذه المرحلة من عملية الكشف عن الموهوبين، والاستفادة من التجارب المحلية والإقليمية في هذا المجال، وقد وقع اختيار الباحث على قائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، باعتبارها من الأدوات المهمة المطورة في البيئة العربية وقد تمت تجربتها في أربع دول عربية هي، مصر (آمال، والسيد، وعلام، ١٩٩٦)، وتونس (ابن فاطمة، ومعاويه، والسوسي، ١٩٩٦)، والإمارات العربية المتحدة (الطحان وأبو هلال، ١٩٩٦)، والعراق (الحمداني، ورسول، والعجيلي، ١٩٩٦)، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما دلالات صدق "قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي" في البيئة السودانية؟
٢. ما دلالات ثبات "قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي" في البيئة السودانية؟
٣. ما المعايير المثنية "لقائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي" في البيئة السودانية؟

#### أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

فقرات، ويقوم المعلم بتقدير وجود هذه الصفات لدى الطفل موضوع التقدير، وذلك بناءً على ملاحظاته السابقة عن مدى وجود هذه الصفات في سلوكه بدرجة كبيرة، أو متوسطة، أو ضعيفة.

#### **صفات الأطفال الموهوبين**

هي مجموعة مختلفة نسبياً من أنماط السلوك القابلة للملاحظة والتقدير، التي تميز الموهوبين عن غيرهم، تميزاً يقوم على الكم أي الدرجة لا الكيف أو النوع، وثبت أنها أعلى تكراراً وتواتراً في الدراسات المعنية بهذه الفئة (الزيارات، ١٩٨٨ م).

#### **مرحلة التعليم الأساسي**

يقصد بها في هذه الدراسة مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية السودان، وهي المرحلة التي تلي مرحلة الروضة وتمتد من الصف الأول وحتى الصف الثامن، هذا بخلاف الشائع في الدول العربية حيث تعني مرحلة التعليم الأساسي: التعليم الابتدائي والإعدادي (المتوسط).

#### **الإطار النظري**

توصل العديد من البحوث والدراسات إلى نتيجة مفادها أن الأطفال الموهوبين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، لذلك رأوا أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي للتعرف على الموهوبين، وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة لتقدير وجود

**أدوات الكشف في البيئة العربية، وألا تقصر جهودهم على تقييم الأدوات الغربية فقط.**

**٣. ربما تكون الدراسة الحالية خير مشجع للمهتمين بالدراسات عبر الثقافية في المنطقة العربية، إذ تتحت الدراسة على تقييم القائمة في الدول العربية الأخرى، والاستفادة منها في المقارنات عبر الثقافية.**

**٤. تعدّ تنتائج الدراسة الحالية داعماً لأدب أدوات الكشف عن الموهوبين عموماً، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية على وجه الخصوص.**

**٥. تشجع الدراسة وتفتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى حول تقييم، وتطوير، وتكييف، وتصميم أدوات الكشف عن الموهوبين، على المستوى المحلي والإقليمي.**

#### **حدود الدراسة**

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على الأطفال في الأعمار من (٨ - ١٢) سنة بولاية الخرطوم، حيث أجريت الدراسة على الفئات العمرية المحددة، وفق الأداة المشار إليها، وقد طبقت الأداة في العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ م.

#### **مصطلحات الدراسة**

#### **قوائم التقدير**

هي مقاييس تقدير أو (قوائم رصد، أو شطب) تعبّر عن صفات سلوكية لدى الأطفال، تمت صياغتها في صورة بنود، أو عبارات، أو

**د.صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمات تقييمات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي**

- Renzulli, Smith, White, Callahan, (and Hrtman, 1976) .  
٢. المقاييس الجماعي للكشف عن الموهوبين " المعروف باسم (GIFT) Group Inventory for finding Interests" من "Rimm, 1976" ( عدد ) وهو من مقاييس التقرير الذاتي.
٣. قائمة Group inventory for finding "interests" المعروفة اختصاراً بـ ( GIFFI ) ( Davis & Rimm, 1974; 1980 )، وقائمة ( I ) من إعداد ( Cummings, 1980 ) ( CC ).  
٤. قائمة Cummings Checklist of Characteristics of Gifted and Talented "Children" المعروفة اختصاراً بـ ( Cummings, 1980 ) ( CC ).  
٥. قائمة "Preschool and Kindergarten Interest Descriptor" المعروفة اختصاراً بـ ( PRIDE ) وقد أعدتها ( Rimm, 1983 ).  
٦. قائمة "Eby gifted behavior Index" من ( Eby, 1983 ) إعداد ( Eby, 1983 ).  
٧. قائمة "The Purdue academic rating scales" التي أعدها ( Feldhusen, Hoover, & Sayler, 1987 ).  
٨. وقائمة "Achievement identification measure – teacher observation"

السمات لديه، وذلك حتى يكون تقدير الموهبة صادقاً وموضوعياً إلى حد ما ( جروان، ٢٠٠٤ م )، بدلاً من الاعتماد على الترشيحات العامة غير محددة الخصائص. وتتنوع هذه الخصائص والسمات بتنوع مجالات السلوك، وقد رصدت الدراسات خصائص سمات معرفية، وانفعالية، واجتماعية، وتربيوية، ودراسية، وأخلاقية، وجسمية، وحسية، وحدسية؛ وتستخدم معظم هذه الخصائص في التعرف على الأطفال الموهوبين بعد صياغتها في مقاييس، وسلام، وقوائم رصد. ويقوم بتعبئة هذه القوائم والمقاييس وملحوظة هذه السلوكيات وتقديرها لدى الأطفال، من يعرفون الطفل معرفة جيدة وقد جرت العادة أن يحبب عنها المعلمون، أو مرشدو الصفوف، أو معلمو الصفوف، أو معلمات رياض الأطفال، أو آباء وأمهات الأطفال، أو الأقران. كما تم تطوير بعضها ليكون من مقاييس التقرير الذاتي.

ولأهمية هذا المدخل من مداخل الكشف عن الموهوبين فإن أدبيات الكشف عن الموهوبين تذخر بالعديد من الأدوات مثل:

١. قائمة "Scales for rating the behavioral Characteristics of superior students" مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين والمتفوقين، المعروفة اختصاراً بـ ( SRBCSS )، التي أعدها رينزولي وزملاؤه

١٥. مقاييس المعروفة اختصاراً "Scales for Identifying Gifted Students" (Rimm, 1988) المعروفة اختصاراً بـ (AIM-T0) من إعداد (Rimm, 1988).
٩. قائمة "The Silverman/Waters Checklist for identifying gifted elementary school" (Waters, 1989) المعروفة اختصاراً "The Silverman/Waters Checklist for identifying gifted elementary school" (Waters, 1989).
١٠. قائمة "A teacher-based checklist for identifying giftedness in learning-disabled students" (Friedrichs, 1990) المعروفة اختصاراً "A teacher-based checklist for identifying giftedness in learning-disabled students" (Friedrichs, 1990).
١١. قائمة "Kingore Observation Inventory" المعروفة اختصاراً "Kingore Observation Inventory" (Vaughn-Neely, 1994) المعروفة اختصاراً "Kingore Observation Inventory" (Vaughn-Neely, 1994).
١٢. قائمة "Evidence of possible giftedness" (EPG) المعروفة اختصاراً بـ (KOI) (Vaughn-Neely, 1994) (KOI) المعروفة اختصاراً "Evidence of possible giftedness" (EPG) (Vaughn-Neely, 1994).
١٣. قائمة "Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument" اختصاراً بـ (HBGSI) (Lara-Alecio, 1996) المعروفة اختصاراً "Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument" (Lara-Alecio, 1996).
١٤. قائمة "Gifted and talented screening form" (Johnson, 1980)، والقائمة التي أعدتها (Silverman, 2003) المعروفة اختصاراً "Characteristics of Giftedness Scale" (Johnson, 1980)، والقائمة التي أعدتها (Silverman, 2003) المعروفة اختصاراً "Characteristics of Giftedness Scale" (Silverman, 2003).
- أما عربياً فتوجد عدة دراسات تناولت تقنيين، أو إعداد مقاييس تقدير الخصائص السلوكية لدى الأطفال الموهوبين، ففي السعودية قام الجغبيان وأبو فراش (٢٠٠٧م) ببناء قائمة ملاحظة السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ وقام الدمامي (٢٠٠٣م) بتقنين قائمة جونسون المعروفة بقائمة التعرف على الموهوبين والمتفوقين (استمارة التقدير)؛ وقام الزيات (١٩٨٨م) بإعداد مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً وتطبيقها بمدينة مكة. وفي السودان قام عطا الله (٢٠٠٦م) بإجراء دراسة على قائمة الكسو للكشف عن الموهوبين؛ كما قام في عام (٢٠٠٥م) بإجراء دراسات استطلاعية لمقاييس رينزولي لتقدير خصائص الموهوبين والمتفوقين (SRBCSS). وفي الكويت قام المطيري (٢٠٠٥م) بدراسة لتطوير مقاييس خاص بالخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات في المرحلة المتوسطة أو الثانوية (قائمة رصد الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات)، كما تم تطبيق القائمة السلوكية للطلبة الموهوبين رياضياً (الشمري، ٢٢٧، من ص ١ - ٤١)، كما قام عطا الله (٢٠٠٦م) بإعداد مقاييس خاص بالخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات في المرحلة المتوسطة أو الثانوية (قائمة رصد الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات)، كما تم تطبيق القائمة السلوكية للطلبة الموهوبين رياضياً (الشمري، ٢٢٧، من ص ١ - ٤١).

د. صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات العلم لصفات الأطفال المهوبيين في مرحلة التعليم الأساسي

إعداد هولمز. أضف إلى ذلك أنه قد تم اعتهاد هذه القوائم والمقاييس في العديد من برامج الكشف عن المهوبيين في عدة دول مثل: الكويت، والأردن، والسودان.

وعلى الرغم من الانتقادات التي توجه إلى مقاييس تقدير الخصائص السلوكية من حيث افتقارها لمعايير التقنيات التي تميز بها اختبارات الذكاء، واختبارات الاستعداد، إلا أنها توفر معلومات قيمة يمكن الإفاداة منها في التعرف على الطلبة المهوبيين والمتفوقين (جروان، ٢٠٠٤م)، بل أكثر من ذلك أن المؤتمر العالمي الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال المهوبيين والمتفوقين المنعقد في استراليا عام ٢٠٠١م، أعلن أن استخدام قوائم السمات السلوكية التي تتمتع بعلاقة ترابطية كبيرة مع اختبارات الذكاء يقلل الحاجة إلى استخدام اختبارات الذكاء والاستعاضة عنها بتلك القوائم في عملية الكشف عن المهوبيين (صبعي، ٢٠٠٢م). وعموماً يمكن تلخيص فائدة وأهمية هذه القوائم وأهميتها فيما يلي:

١. يمكن الاستفادة منها في تقدير جوانب متنوعة من الماهب (أكاديمية، عقلية، إبداعية، مواهب خاصة)، وهذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة التي لا تساوي بين الموهبة والذكاء، إنما تتمدد بمفهوم الموهبة ليشمل جوانب متنوعة

(٢٠٠٥م). وفي الأردن قامت حداد والسرور (١٩٩٩م) بدراسة للتعرف على البناء العاملی لمقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين؛ وقام الروسان، والسرور، والصادي، والعجلوني وأبوطالب، وباجس (١٩٩٨م). بتطوير صورة أردنية من مقياس (GIFT)؛ وقامت الصوص (١٩٩٥م) بإعداد قائمة لخصائص المهوبيين؛ وقام قبلان (١٩٩٥م) بإعداد مقياس للكشف عن المهوبيين؛ وقام البطش والروسان (١٩٩١م) بدراسة للكشف عن التكوين العاملی للصورة الأردنية من مقياس برايد؛ وقام الروسان، والبطش، وقطامي (١٩٩٠م) بإعداد صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن المهوبيين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ وقام أبو عليا (١٩٨٨م) بإعداد مقياس للسمات الشخصية والعقلية للمبدعين، وقام أيوب (١٩٨٨م) بإعداد مقياس للسمات الشخصية للمبدعين. وفي مصر قامت عبد الوارث (١٩٩٦م) بإعداد قائمة الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي؛ وقام منسي (١٩٩٥م) بإعداد قائمة سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ كما قام الشافعي ومحمد (١٩٩١م) بتقنين مقياس (GIFT) على الأطفال من الحضانة وحتى الصف الخامس الابتدائي، وقام حبيب (١٩٩٠م) بتقنين قائمة الشخصية المبتكرة من

الدراسي، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٧. أثبتت أهمية كبيرة من خلال فاعليتها وكفاءتها في الكشف عن حالات الموهبة وسط فئات اجتماعية متباعدة مثل: الموهوبين من الأقليات العرقية والأثنية، وثنائي اللغة، والأطفال من المناطق المختلفة اقتصادياً، والمختلفين ثقافياً، والماهجرين، والذين لا يجيدون التحدث باللغة الإنجليزية.

**تراث البحث في الموضوع**

وجد مجال دراسة الخصائص السلوكية لدى الأطفال الموهوبين اهتماماً متزايداً من الباحثين، وخاصة في جانب إعداد أدوات تقدير توافر فيها خصائص سيكومترية جيدة، ويلاحظ أن الدراسات تتوزع خلال العقود الثلاثة الماضية مما يشير إلى أنها قضية بحثية متعددة ولم ينخب الاهتمام طول هذه السنوات ونستعرض فيما يلي أهم الدراسات التي تناولت هذه الجوانب:

#### الدراسات الأجنبية

أجرى (Fultz, 2004) دراسة بهدف تحليل ثبات وصدق قائمة (HBGSI) التي قام بتطويرها Lara-Alecio, Irby, (1996)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) تلميذاً من مدارس تكساس الابتدائية، وكشفت الدراسة أن قائمة (HBGSI) لها دلالات ثبات عالية باستخدام معامل جثمان، ومعادلة سيرمان - وبراؤن، ومعامل الفا

ومتعددة من السلوك الإنساني يظهر فيها التميز.

٢. يمكن الاستفادة منها في تطوير البرامج التربوية للأطفال الموهوبين حيث إنها تكون مدخلاً مناسباً للتعرف على حاجاتهم ومشكلاتهم ونقاط القوة والضعف لديهم، وبذاتكون لها فائدة مزدوجة من حيث الكشف والرعاية.

٣. تعد ذات أهمية كبرى في زيادة فاعلية وكفاءة ترشيحات المعلمين في الكشف عن الأطفال الموهوبين، وخاصة إذا دُرب المعلمين على تطبيقها وكيفية ملاحظة الخصائص الواردة بها.

٤. تصلح للاستخدام لدى فئات الموهوبين منذ مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية، وقد أشار الزيارات (٢٠٠٢) إلى دراسات تتبعية استمرت (٢٥) عاماً أفادت وأكّدت صلاحيتها لتقدير خصائص الموهوبين منذ الميلاد.

٥. يمكن أن تستخدم في مرحلة الفرز المبدئي، كما يمكن استخدامها في مرحلة التقويم النهائي.

٦. تتعاظم أهميتها في الكشف عن الحالات التربوية الأكثر خصوصية وسط الأطفال الموهوبين مثل: الأطفال الخوارق (التابغين الصغار)، والموهوبين متذمّن التحصيل

**د. صلاح الدين فرج مطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي**

وقام Milke, Lara-Alecio, Irby (1999)، بإجراء دراسة للتحقق من صلاحية قائمة (HBGSI) - الأداة التي طورت حديثاً من قبل Lara-Alecio, Irby (1996) للتعرف على الموهوبين من بين الأطفال الأسبان ثنائياً اللغة، وت تكون من (٩٠) بنداً، وهي عبارة عن قائمة رصد تعباً من قبل المعلمين وقد تم تطويرها استجابة لقلة تمثيل التلاميذ الأسبان في برامج تربية الموهوبين - في التعرف على الأطفال الموهوبين من بين الأسبان. وتم تطبيق الأداة مع مقياس (NNAT) اختبار ناجليري للقدرة غير اللغوية في مجتمع دراسي للأطفال الأسبان من الروضة وحتى الصف الرابع الابتدائي في مدارس حضرية كبيرة بمقاطعة تكساس. وتكونت العينة من (١٧٥) طفلاً تم اختيارهم من مدرستين، وكانتوا من الأطفال الذين لغتهم الأم هي الأسبانية وتوافر لديهم مهارات عديدة من مهارات اللغة الإنجليزية. أشارت النتائج إلى أن قائمة (HBGSI) تعدّ أداة واعدة في المرحلة الأولى ومرحلة الإحالـة في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين.

وهدفت دراسة (Castellano, 1998) لتطوير منهج جديد للكشف عن الموهوبين من بين التلاميذ الأسبانيـين ثـنـائـيـةـ اللغةـ (ـالـإنـجـليـزـيـةـ -ـالـأـسـبـانـيـةـ). واقتـرـحتـ الـدـرـاسـةـ اـسـتـخـدـامـ أدـوـاتـ

لكرـونـبـاخـ،ـ وـتـرـاوـحـتـ مـعـاـمـلـاتـ الثـبـاتـ بـيـنـ (٩٣ـ،ـ ٩٧ـ)ـ إـلـىـ (٩٠ـ،ـ ٩٠ـ).ـ أـمـاـنـ حـيـثـ صـدـقـ القـائـمـةـ فـقـدـ تـمـ حـسـابـ مـعـاـمـلـ الصـدـقـ التـلـازـمـيـ معـ اـخـتـبـارـ الـقـدـرـاتـ الـلـفـظـيـةـ لـثـنـائـيـةـ الـلـغـةـ (ـBVATـ)ـ وـبـلـغـ الـارـتـبـاطـ بـيـنـهـاـ (٣٩ـ،ـ ٤٠ـ)ـ وـهـوـ مـعـاـمـلـ دـالـ إـحـصـائـيـاـ،ـ وـقـدـ كـشـفـ التـحـلـيلـ الـعـامـلـ الـاستـكـشـافـيـ عنـ وـجـودـ خـمـسـةـ عـوـاـمـلـ لـلـقـائـمـةـ.ـ وأـجـرـىـ (ـChongـ،ـ ٢٠٠٠ـ)ـ دـرـاسـةـ لـلـتـحـقـقـ منـ مـدـىـ عـلـاقـةـ أـدـاتـيـنـ مـنـ أـدـواتـ الـمـسـحـ الـمـبـدـئـيـ عنـ الـمـوـهـوبـيـنـ مـعـ أـدـاةـ اـخـتـبـارـيـةـ مـسـتـخـدـمـةـ لـتـسـكـينـ (ـإـجـلـاسـ)ـ الـأـطـفـالـ فيـ بـرـامـجـ الـمـوـهـبـةـ.ـ وـأـدـاتـيـ المـسـحـ هـمـ،ـ مـقـيـاسـ مـيـسـورـيـ لـلـمـهـارـاتـ الـنـهـائـيـةـ لـأـطـفـالـ مـاـ قـبـلـ الـمـدـرـسـةـ (ـKIDSـ)ـ؛ـ وـاـخـتـبـارـ الـقـدـرـاتـ الـمـعـرـفـيـةـ (ـCogـ،ـ ATـ)ـ،ـ أـمـاـ مـقـيـاسـ المستـخـدـمـ لـتـسـكـينـ فـهـوـ مـقـيـاسـ وـكـسـلـرـ لـذـكـاءـ الـأـطـفـالـ،ـ الطـبـعـةـ الثـالـثـةـ (ـWISC-IIIـ)ـ.ـ وـتـمـ تـطـبـيقـ أدـوـاتـ الـدـرـاسـةـ عـلـىـ ١٩٣ـ طـفـلـاـ.ـ وـتـمـ تـحـلـيلـ الـبـيـانـاتـ باـسـتـخـدـامـ مـعـاـمـلـ اـرـتـبـاطـ بـيـرسـونـ،ـ وـتـحـلـيلـ الـانـحـدـارـ الـخـطـيـيـ.ـ وـكـشـفـتـ النـتـائـجـ عـنـ وـجـودـ اـرـتـبـاطـاتـ دـالـةـ بـيـنـ (ـKIDSـ)ـ وـ(ـWISC-IIIـ)،ـ وـبـيـنـ (ـCogـ،ـ ATـ)ـ وـ(ـWISC-IIIـ)،ـ وـشـدـدـتـ نـتـائـجـ الـدـرـاسـةـ عـلـىـ اـسـتـخـدـامـ مـعـكـاتـ مـتـعـدـدـةـ فيـ إـجـرـاءـاتـ الـفـرـزـ وـالـمـسـحـ الـمـبـدـئـيـ،ـ بـالـإـضـافـةـ لـتـدـرـيـبـ فـعـالـ لـلـمـعـلـمـيـنـ مـلـاحـظـةـ خـصـائـصـ الـمـوـهـوبـيـنـ.

المئينية) المستخلصة من قائمة كينجور للملاحظة (KOI) في انتقاء الموهوبين من الأطفال، وذلك بمقارنة درجاتها مع درجات مقياس (WISC-III). وتكونت العينة من (٨٩) طفلاً، (٤٧) من الذكور، و (٤٢) من الإناث. وأشارت النتائج إلى أن قائمة كينجور للملاحظة أداة غير مناسبة للكشف عن الموهبة العقلية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وبالتالي ربما لا تكون ملائمة في عمليات المسح الأولى.

وأجرى (Waters, 1989) دراسة بهدف تقويم قائمة Silverman/Waters Checklist المعدة حديثاً للتحقق من ثباتها وصدقها، وقدرتها على التنبؤ بالموهبة. وتكونت عينة الدراسة من (٥١٣) طفلاً من الروضة حتى الصف السادس تم اختيارهم من مدرسين من المدارس الخاصة. وتم تطبيق Silverman/Waters Checklist، واختبار القدرات المعرفية الصورة الرابعة، واستئمارة فرز الموهوبين والمتوفقين. وتم تحليل البيانات بعدة أساليب هي: تحليل البنود، والتحليل العامل بطريقة المكونات الرئيسية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا لكرتونباخ، والدرجات المعيارية. وكشفت النتائج أنه عند استخدام اختبار القدرات المعرفية كمحك فإن قائمة Silverman/Waters Checklist لا تتنبأ بالموهبة، وكذلك استئمارة فرز الموهوبين

كمية وكيفية (نوعية)، كما اقترحت استخدام أساليب متعددة أثناء مرحلة التصفية والكشف. ويجب إن تتضمن هذه الأساليب المتعددة تشخيص اثنوجرافي وديناميكي، اختبارات الورقة والقلم، درجات الاختبارات، ملاحظات المعلمين، قوائم الرصد السلوكية، نماذج من الكتابة، آراء الآباء والأقران. كما أظهرت الدراسة أن الإناث الأسبانيات كان أدائهم الأكاديمي أفضل من الذكور.

وقام (Grant, 1996) بإجراء تحليل عامل للأدوات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين في واحدة من مدارس مقاطعة المسيسيبي، وتميز هذه الولاية بأن غالبية سكانها من الأفارقة الأمريكيين. تكونت العينة من (٢١٥) تلميذاً من الصف الأول حتى الرابع، أما الأدوات المستخدمة فهي (EPG)، و (Eby gifted behavior Index)، و (WISC-R). وكشفت نتائج الدراسة عن ثلاثة عوامل تشبعت عليها متغيرات الدراسة، وقد فسرت هذه العوامل مجتمعة (٦٦,٣٪) من تباين بيانات الدراسة، وتم تسمية هذه العوامل الثلاثة بـ: سلوكيات الموهبة داخل الفصل الدراسي، والقدرة العقلية، وسرعة المعالجة.

وأجرت (Vaughn-Neely, 1994) دراسة بهدف التحقق من صلاحية البيانات (الدرجات

د.صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقييمات الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

الطلاب الموهوبين من الأسبان، كما تبين أن للمقياس المذكور كفاءة جيدة في تحديد الفروق في الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين ضمن مجموعات مختلفة اجتماعية واقتصادياً وثقافياً.

وقام (Cummings, 1980) باستخدام قائمة (Cummings Checklist) (CC)، كمینجز لرصد خصائص الموهوبين والمتفوقين على (٥١٦) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقام المعلمون باستخدام قائمة الرصد لترشيح التلاميذ لبرامج الموهبة. وتم تصنيف التلاميذ إلى مجموعتين وفقاً لدرجاتهم في اختبار الذكاء الفردي، إلى موهوبين، وغير موهوبين. وأشارت النتائج إلى أن (CC) يميز بين الموهوبين وغير الموهوبين بـ ١٨ بنداً من البنود الـ ٣٥ التي يحتوي عليها؛ ولا يميز بين الموهوبين وغير الموهوبين المصنفين وفقاً لاختبار الذكاء الفردي؛ وتوجد نسبة عالية من مجموعات الأقليات يتم تحديدهم كموهوبين عندما تتضمن قائمة (CC) في عملية الفرز.

وهدفت دراسة (Lawrance and Anderson , 1977) إلى حساب معامل ارتباط قائمة تقييم السمات السلوكية للتلاميذ الموهوبين (SRBCSS) بعض مقاييس القدرات العقلية الأخرى مثل : مقاييس وكسلر لذكاء الأطفال

والمتفوقين. وأشارت الدراسة إلى أن قائمة Silverman/Waters Checklist تستخد بمنفردها في الكشف عن الموهوبين، ودعت الدراسة إلى استخدام الأداة مع مستويات مختلفة من الموهبة للتحقق من خصائصها السيكومترية.

وأجرى (Argulewiz et al , 1981) دراسة لمعرفة مدى مصداقية قائمة تقييم السمات السلوكية للأطفال الموهوبين (SRBCSS) لتحديد المظاهر السلوكية للطلاب الموهوبين في المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة . كما هدفت إلى اختبار مصداقية أحد المقاييس السلوكية لتحديد المظاهر السلوكية للطلاب الموهوبين والمبتكررين من ثلاث مجموعات عرقية، وذلك في ظل تأثيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي . وتكونت العينة من عدد من موهوب المدارس الابتدائية الأمريكية من الطلاب (١) الانجلو (٢) والأسبانيين، وتم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة: مقاييس (SRBCSS) لاختبار السمات السلوكية وتقسيم الموهوبين، اختبار استانفورد - بینیہ للذكاء . وأسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية: تبين أن مقاييس (SRBCSS) أقل في قدرته التنبئية بالذكاء أو الأداء الأكاديمي للطلاب الانجلو، وفي الوقت نفسه اتضحت أهميته في تحديد

للعينة الكلية، (٣) الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الفرعي المتممة إليه بعد حذف درجة العبارة لعينة التقنين، وكانت غالبية العبارات ذات دلالة إحصائية جيدة، كما ارتبطت الأبعاد بعضها عند مستوى (٠٠٠١). أما ثبات المقياس فقد حسب بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الفا وكانت كلها مرتفعة.

وأجرى الجغيان وأبوفراش (٢٠٠٧م)

دراسة استطلاعية لبناء قائمة ملاحظة السمات السلوكية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة للأعمار من (٣-٦) سنوات، وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٤٩) طفلاً، وتواترت للأداة دلالات صدق المحكمين، ويبلغ معامل ثبات الفا (٠٩٣)، والذي يقوم بتقدير الخصائص لدى الأطفال، معلمات رياض الأطفال، وتحتوي القائمة على أربعة مجالات هي: الخصائص اللغوية، مجال الاهتمامات، خصائص في التعلم، سمات شخصية.

وقام عطيات (٢٠٠٦م) في الأردن ببناء مقياس لتقدير الخصائص السلوكية المتعلقة بالموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من خلال استطلاع آراء الوالدين ومعلمات الأطفال، وتم التوصل إلى بنوده من خلال الأدب النظري والمقياس ذات العلاقة المتوافرة عن الموضوع

المعدل (WISC-R) لتحديد مدى فاعلية القائمة كأداة للكشف عن التلاميذ الموهوبين، حيث اشتغلت عينة الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد كان من أبرز نتائجها: التوصل إلى أن القائمة لا تقيس ذاتها نفس القدرات التي تقيسها اختبارات القدرات العقلية، كما وجدا أيضاً أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الخصائص التعليمية ومقاييس وكميات لذكاء الأطفال المعدل (WISC - R).

### **الدراسات العربية**

قام محمد (٢٠٠٨م) بإعداد مقياس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية، وذلك في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أبرز الخصائص السلوكية المميزة للطلاب المتفوقين دراسياً، وقد احتوى المقياس على الأبعاد التالية: الابتكارية، حب الاستطلاع، المثابرة، الاستقلالية، القيادة، الخصائص الانفعالية. وقام بالتحقق من صدقه من خلال ثلاث طرق هي: (١) صدق المحكمين، (٢) صدق المحك مع مقياس الخصائص السلوكية الذي أعده (سلبيان وأبو هاشم، ٢٠٠٥م)، وذلك بتطبيق المقياسين على عينة مكونة من (٨٠) طالباً نصفهم من السعوديين والنصف الآخر من المصريين؛ وبلغت قيمة الارتباط (٠٠٨١) بالنسبة لل سعوديين؛ و(٠٠٧٨) بالنسبة لعينة المصريين؛ و(٠٠٧٥)

تقديرات المعلم لصفات المهووبين في مرحلة التعليم الأساسي، على تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم، وفي البدء أجريت دراسة استطلاعية على عينة بلغ حجمها (٥٨) تلميذاً، ثم على عينة التقنيين التي بلغ حجمها (٩٥٥) مفحوصاً (٥٢,٩٪) ذكور، و(٤٧,١٪) إناث، كما اشتملت الدراسة على عينة من المعلمين مرشدي الفصول بلغ حجمها (٤١) معلماً، (٤٦,٣٪) من الذكور، و(٥٣,٧٪) من الإناث. وقد أثبتت القائمة في هذه الدراسة دلالات صدق جيدة في الصدق الظاهري، وصدق البناء الداخلي حيث تراوحت معاملات ارتباط البنود بالقائمة الكلية بين (٠,٨٤٢ - ٠,٣٠٦)، وتراوحت معاملات الارتباط في حالة حذف البند بين (٠,٣٨٢ - ٠,٨١٤)، وكانت كل المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، وانحصرت الأوساط الحسابية للبنود بين (٢,٥٠ - ١,٤٧)، بينما انحصرت الانحرافات المعيارية بين (٠,٨٤ - ٠,٥٣)، وحسب صدق المقارنات الظرفية (دليل التمييز) بين الربعين الأعلى والأدنى فبلغت قيمة (ت) (١٨,١٣٧) بمستوى دلالة (٠,٠٠١). بينما بلغ الصدق التطابقي للقائمة مع مقاييس ريتزرولي للسميات السلوكية (SRBCSS) حيث ارتبطا بمقدار (٠,٥٩٥)، ويبلغ معامل الصدق الحقيقي (٠,٦١٣) وكانت هذه المعاملات

مثل: مقياس براید للكشف عن المهووبين في مرحلة ما قبل المدرسة، وقائمة التعرف على الموهبة والإبداع، ومقياس ريتزرولي لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة، والصورة الأردنية من مقياس براید للكشف عن المهووبين في مرحلة ما قبل المدرسة. وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٠٩) فقرات تمثل سبعة أبعاد للخصائص السلوكية وهذه الأبعاد هي: المهارات النفس حركية، الاهتمامات الموسيقية، الدافعية، القيادة، الإبداع، العمليات العقلية، التعلم. وتتوفر للمقياس صدق المحكمين إذ أجزاء (١٦) من الخبراء في مجالات علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وأجري التحليل العامل بطريقة تحليل المكونات الرئيسية المتبوعة بتدوير العوامل على محاور متعامدة، وأظهرت نتائج التحليل العامل سبعة عوامل رئيسة وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بالعوامل بين (٠,٢٦ و ٠,٦٦). أما ثبات المقياس فقد توصل إليه الباحث بطريقة الإعادة فبلغت معاملات الثبات لتقديرات الآباء (٠,٨٠)، ولالأمهات (٠,٨٤)، وللمعلمات (٠,٨٦)، والكلي (٠,٨٤)، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون (٠,٨٩)، وبلغ الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ الفا (٠,٩٦).

وقام عطا الله (٢٠٠٦م) بتطبيق قائمة

عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: التميز الأكاديمي، أساليب التفكير، حب الاستطلاع، الابتكارية، المثابرة، الاجتماعية، وتم التحقق من صدقه من خلال المحكمين، وصدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للبعد مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد في كل مرة، وانحصرت معاملات الارتباط بين (٥٤ - ٧٩)، والتجلانس الداخلي للمقياس بحسب معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد كل على حدة، وكانت غالبية العبارات دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١)، كما ارتبطت الأبعاد مع بعضها ارتباطاً دالاً. وحسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، ومعامل الفا العام، وكانت كل المعاملات مرتفعة ودالة.

وأجرى المطيري (٢٠٠٥م) دراسة بهدف تطوير مقياس خاص بالخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات في المرحلة المتوسطة أو الثانوية من مراحل التعليم العام في دولة الكويت (قائمة رصد الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات)، وأجرى دراسته على عدة مراحل ففي المرحلة الأولى طبق الأداة على عينة استطلاعية من (٧٢) طالباً وطالبة متوفرين في الرياضيات، وفي المرحلة الثانية على عينة كلية اشتملت على (٤٣٨) طالباً وطالبة، وأخيراً تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (١٥٢) طالباً وطالبة لمعرفة الخصائص الأقوى

دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١)، بينما كانت نسبة التشابه (١٧٧٪)، وانحصر الصدق الذاتي حسب معاملات الثبات بين (٠٩٨ - ٠٨٧)، وحسب الصدق التجريبي بالارتباط بين القائمة والذكاء (مقاساً بمقاييس المصفوفات المتردجة المعياري) فبلغ (٢٩٤٪)، ومع الرياضيات (٥٨٢٪)، ومع التحصيل الدراسي (٥٠٨٪)، ومع الإبداع (١٣٦٪)، وكانت كل هذه المعاملات دالة عند (٠٠٠١). أما ثبات القائمة فقد حسب بعدة طرق؛ الاتساق الداخلي بمعامل الفا لكرونباخ إذ بلغ معامل الثبات (٧٥٨٪)، وعند حذف البند انحصر معامل الفا بين (٧٤٨ - ٧٥٦٪)، وحسب الثبات بالتجزئة النصفية فبلغ الارتباط بين نصفين القائمة (٩٦٦٪)، وبعد التعديل بمعادلة سبيرمان وبراؤن (٩٨٢٪)، وبمعادلة جتها (٧٩٥٪)، وبلغ الثبات بإعادة التطبيق (٨٢٩٪). واستخرجت المعايير المحلية للفرق الدراسية (المستوى الصفي)، والنوع؛ وكانت المعايير المستخدمة هي الدرجات التائية.

وقام سليمان وأبو هاشم (٢٠٠٥م) بإعداد مقياس الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسياً من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية، المتوسطة والإعدادية)، الثانوية)، حيث قاما بصياغة (٩٨

د. صلاح الدين فرج عطا الله؛ الصورة السودانية من قائمة تقديرات العلم لصفات الأطفال المهووبين في مجلة التعليم الأساسي

كل البنود دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد بين (٠٧٥٥ - ٠٩٤٠)، كما حسبت القدرة التمييزية لبنود القائمة من خلال المقارنة في درجات كل بند بين أفراد العينة الواقعين في الريبع الأعلى والأدنى وكانت قيم كاً دالة عند مستوى (٠٠٠١). أما الثبات فحسب بطريقة ألفا كرونباخ حيث تراوح معامل ثبات الأبعاد بين (٠٧٩ - ٠٩١)، كما تم استخراج معامل ألفا، ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية للدرجات الكلية وتعديلها بمعادلة سيرمان - براون، ومعادلة جتها، وتراوحت معاملات الثبات وفق هذا الإجراء بين (٠٩٣٧ - ٠٩٧٣)، كما تم استخراج معايير تائية ومنبئية للذكور والإناث.

وcameت حداد والسرور (١٩٩٩م) بدراسة للتعرف على البناء العاملی لمقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين المطور للبيئة الأردنية من وجهة نظر معلمی الصفين الخامس والثامن الأساسيين. وقد طلب من كل معلم أن يبعي "استهارة الخصائص السلوكية" لطالبين متميزين أحدهما في الصف الخامس والآخر في الصف الثامن. وقد بلغ عدد الاستهارات التي خضعت للتحليل الإحصائي (٨٠٩) استهارات. أما أداة الدراسة فقد تم بناء وتطوير "نموذج الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين" في البيئة الأردنية. وتم

تمييزاً. وأسفرت النتائج عن تمنع فقرات المقياس بمعاملات تميز تراوحت بين (٠٣٥ - ٠٨١)؛ وأن جميع معاملات كانت دالة عند مستوى ٠٠٥ باستثناء معاملات التمييز الخاصة بالفقرات: ٦، ٧، ١٢. كما أظهرت النتائج أن المقياس يتالف من خمسة أبعاد وهي: التعلم - التفكير - الإبداع - حل المشكلات - المهارات. كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية؛ حيث تراوحت درجة الارتباط بين (٠٧٣ - ٠٩٣) وكانت جميع معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١) فأقل.

وقام الدمامي (٢٠٠٣م) بتقنيق قائمة جونسون (Johnson) المعروفة بقائمة التعرف على المهووبين والمتفوقين (استهارة التقدير) في البيئة السعودية، وتحتوي القائمة على المجالات التالية: التفوق الأكاديمي، القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري، القيادة والريادة، الفنون البصرية والأدائية، الألعاب الرياضية والمهارات النفس حرکية، وطبقت القائمة على عينة مكونة من ٧٣٧ تلميذاً من مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) للبنين والبنات بمدينة الرياض، وتم التتحقق من الصدق بعدة طرق هي: استشارة مجموعة من المحكمين، وحساب الأسواق الداخلي للبنود والأبعاد مع الدرجة الكلية للقائمة، فكانت

فقرات المقياس إلى توافر معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية لجميع فقرات المقياس على الدرجة الكلية فيها عدا خمس فقرات.

وبيّنت دراسات الكسو (١٩٩٦م)، المستخلصة من تطبيق قائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي في الدول العربية الأربع التالية: مصر (آمال، والسيد، وعلام، ١٩٩٦م)، وتونس (ابن فاطمة، ومعاوية، والسوسيي، ١٩٩٦م)، ودولة الإمارات العربية المتحدة (الطحان وأبو هلال، ١٩٩٦م)، والعراق (الحمداني، ورسول، والعجيلي، ١٩٩٦م) أن لقائمة تقدير المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين الميزات التالية :

١. قدرة عالية للكشف عن الموهوبين، والتوقع بهم في التحصيل العام سواء أكان ذلك من ضمن تلاميذ الصف السادس أساسى أم ضمن تلاميذ الصف الثالث إعدادي (متوسط).
٢. قدرة متوسطة للكشف عن الموهوبين في الفنون، واللغة العربية والعلوم، والرياضيات بالنسبة إلى تلاميذ الصف السادس أساسى، وفي الفنون واللغة العربية، والرياضيات بالنسبة إلى تلاميذ الصف الثالث إعدادي (متوسط).
٣. قدرة ضعيفة للكشف عن الموهوبين في اللغة العربية ضمن تلاميذ الصف الثالث إعدادي (متوسط).

إجراء التحليل العاملي بالتدوير المتعامد الذي أفرز ستة عوامل وزاعت عليها الفقرات ذات تشبّعات تزيد على (٤٠)، وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق بعض الخصائص الإبداعية وخصائص القيادة مع الأدب التربوي، واختلاف كثير من الخصائص التي تميز الطلبة المتميزين عمّا ورد في الدراسات التربوية العالمية، بما يدل على عدم وعي المعلمين بالخصوصيات السلوكية الشائعة بين الأطفال المتميزين.

وقام الروسان وأخرون (١٩٩٨م) بتطوير صورة أردنية من مقياس (GIFT)، المسمى بالقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية، تمت مراجعة الصورة الأولية من المقياس لغويًا وثقافيًا من قبل عدد من المحكمين، وتم تطبيق المقياس على عينة من (٧٠٣) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عمان، وتم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي عن طريق تقدير المعلمين للسمات السلوكية للطلبة الموهوبين وكان الارتباط بينها دالاً إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١)، ويبلغ ثبات الاختبار باستخدام طريقة الإعادة (٠٠٤٨) بمستوى دلالة (٠٠٠٠١)، أما عند استخدام طريقة الاتساق الداخلي فقد بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠٠٦٥)، كما وأشارت نتائج تحليل

د. صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي  
معايير تائية لكل مفردة من مفردات المقياس.

وقام البطش والروسان (١٩٩١م) بدراسة للكشف عن التكوين العائلي للصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ فطبقاً المقياس على عينة مؤلفة من (١٩٤) مفحوصاً من الجنسين يمثلون الفئات العمرية من ٣-٦ سنوات. وقد عوّلخت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق إحصائياً بطريقة العوامل الرئيسية وباستخدام محاور متعددة، وأشارت نتائج التحليل إلى ظهور خمسة عوامل اجتاز كل منها نسبة من التباين الكلي للمقياس، وهذه العوامل هي: تعدد الاهتمامات (٤٩٪٢٤،٤٩٪)، واللعب الاهداف والقبول الاجتماعي (٧٢٪٢٥،٢٤٪)، والتفكير التخييلي (٥٠٪١٨)، والاستقلالية في التفكير والمثابرة (٦٦٪١٠)، والأصالة في التفكير (٦٦٪١٠).

وقام الروسان، والبطش، وقطامي (١٩٩٠م) بإعداد صورة أردنية معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (١٩٤) طفلاً من مدينة عمان أجري الصدق التلازمي بدلاً من مقياس مكارثي للقدرة المعرفية حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٧٦٪٠٠)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠٠٠١)، وبدللات تقديرات المعلمين

كما كشفت دراسة الطحان وأبو هلال (١٩٩٦م) في دولة الإمارات العربية المتحدة أن ثبات القائمة بمعامل ألفا كرونباخ يبلغ (٩٣٪٠٠). كما يلاحظ أنه لم تجر دراسة عاملية لفقرات القائمة، وبالتالي لم تحدد أبعادها، وعوملت كمقياس آحادي بعد، في حين أنهم يشيرون إلى أنها تقيس الخصائص من خلال أربعة جوانب. وقام الشافعي ومحمد (١٩٩١م) بدراسة لتقنين مقياس (GIFT) على البيئة المصرية، وقاما بتسميته مقياس الكشف عن الموهبة الإبداعية، وقام بتقسيمه على عينة مصرية من محافظة الفيوم تكونت من (٥٣٥) طفلاً و طفلة من الريف والحضر، وذلك ابتداء من الحضانة حتى الصف الخامس من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. وارتبط المقياس بتقديرات المعلمين؛ بينما لم يرتبط مع مقياس تورانس الصورة (ب)؛ كما توافق للمقياس صدق المقارنات الظرفية في أبعاده الثلاثة وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠،٠١)، كما ارتبطت مفردات المقياس ارتباطاً دالاً مع بعد الذي تنتهي إليه. أما من حيث ثبات الاختبار فقد حسب عن طريق إعادة التطبيق، حيث كانت معاملات الارتباط بين التطبيقين في أبعد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠٠،٠٥). وقام الباحثان بإعداد معايير للمقياس في شكل درجات تائية، كما قاما أيضاً باستخراج

لدرجات نفس الطلاب على مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً المتعلقة بالتعلم، الدافعية، الابتكارية، والقيادة، وقد أسفرت نتائج المقارنة الطرفية لأعلى ٢٥٪، وأدنى ٢٥٪ من درجات الطلاب على كل من هذه الموازين بالنسبة لدرجاتهم على مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً عن دالة الفروق بين المتوسطات عند أقل من (٠٠٠١) ما يشير إلى صدقها وتميزها بين هاتين الفتئتين؛ وعن طريق معاملات الارتباط حيث أجرى الباحث الارتباط بين مقاييس تقدير الخصائص السلوكية كما حددتها المدرسون وبين درجاتهم على الاختبارات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، وامتحان شهادة الكفاءة المتوسطة، والاختبارات النصفية بالمرحلة الثانوية، وكانت جميع الارتباطات للأبعد والدرجة الكلية مع هذه المحکات دالة عند مستوى أقل من (٠٠٠١)؛ وأجرى الباحث الصدق العامل بطريقة المكونات الرئيسية فتشبعت فقرات المقاييس تشبعاً عالياً بالعامل العام وبلغت قيمة هذه التشبعات بين (٤٥٧٪) و(٧٨٣٪). وحسب ثبات المقاييس بثلاث طرق هي: الاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية، ومعادلة جتها، وأشارت النتائج لدلائل ثبات جيدة.

وقام أيوب (١٩٨٨م) بإعداد مقاييس

لتحصيل الطلبة وقد بلغ معامل الارتباط بينها (٠٧٦٪). وبلغ ثبات المقاييس بالتجزئة النصفية (٨٩٪)، وبالاتساق الداخلي (٤٨٪)، وبطريقة إعادة الاختبار (٨٣٪)، كما أشارت نتائج تحليل فقرات المقاييس إلى معاملات ارتباط ذات دالة إحصائية لجميع فقرات المقاييس عدا أربع فقرات. وقام الزبيات (١٩٨٨م) بإعداد مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للمتفوقين عقلياً حيث اشتتملت المقاييس على أربعة أبعاد هي: خصائص التعلم، والخصائص المتعلقة بالدافعية، والخصائص المتعلقة بالقيادة، والخصائص المتعلقة بالابتكارية. تم تطبيق المقاييس على عينة مكونة من (٢٧٧) من طلاب الصفوف الأول، والثاني، والثالث الثانوي بمدرستي مكة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، من تراوح أعمارهم بين ١٥ - ٢٢ عاماً بمتوسط ١٨ - ١٥ عاماً وانحراف معياري ١.٢١. وتم إيجاد صدق المقاييس عن طريق ثلاثة طرق، طريقة المقارنات الطرفية، وطريقة معاملات الارتباط، والصدق العامل، وبطريقة المقارنة الطرفية اخذ الباحث كلّاً من درجات الطلاب على اختبار المصفوفات المتتابعة، ومجموع درجاتهم في امتحان "شهادة المتوسطة" (الإعدادية) ومجموع درجاتهم في الاختبار للعام الدراسي ١٤٠٥هـ - كميزان بالنسبة

ويستتتج من استعراض الدراسات السابقة أنه قد تم تطوير، وترجمة، وتقنين عدد كبير من القوائم والمقاييس التي تقيس الخصائص السلوكية لدى الأطفال الموهوبين، وقد عني كثير من هذه الدراسات بالتحقق من صدق الأدوات، وثباتها، واستقاق معايير لها في البيئة المحلية للباحثين.

كما يستتتج من الدراسات السابقة إن العديد من هذه الأدوات قد أثبتت أهميتها في التعرف على الأطفال الموهوبين إذ إنها أثبتت دلالات صدق وثبات جيدة، ما شجع الذين اجروا هذه الدراسات بأن يوصوا أن يتم استخدام هذه الأدوات في عمليات المسح والفرز المبدئي للأطفال الموهوبين.

ويلاحظ - أيضاً - أن عدداً غير قليل من هذه الأدوات قد تم إعدادها لمعالجة التحيّز في عملية الكشف عن الأطفال الموهوبين وسط الأقليات وتلدي نسبة تمثيلهم في برامج الموهبة (إذ إن الكشف في تلك البرامج يعتمد على اختبارات الذكاء الفردية واختبارات التحصيل التي قد تكون مقتنة على فئات من المجتمع وتهمل الأقليات)، وقد نجحت هذه الدراسات والأدوات إلى حد كبير في المساعدة والإسهام في الحد من استفحال تلك المشكلة، ووضحت أن تطبيق هذه الأدوات يوفر نوع من العدالة في عملية الكشف، وإعطاء فرص متكافئة للأطفال الأقليات.

للسمات الشخصية للمبدعين، وذلك في دراسته للتعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات العقلية والشخصية، وبين القدرة الإبداعية لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي (المتوسط). وتكون المقياس من (٩٦) فقرة موزعة على (١٢) بُعداً هي: الثقة بالنفس والاستقلالية والقيادة، والمخاطرة، وحب الاستطلاع، والمثابرة والجدية، وتقبل الغموض والمرونة والتفكير التأملي وتعدد الاهتمامات وروح المرح والدعابة والحس الفني والجمالي، وقد تحققت للمقياس دلالات الصدق المنطقي والعاملية وفاعلية الفقرات، كما تحققت للمقياس دلالات ثبات حسبت بطريقة ألفا وكرونباخ حيث بلغ (٠.٩٦).

وقام أبو عليا (١٩٨٣م) بدراسة هدفت إلى التعرف على السمات العقلية والشخصية التي تميز الطلبة المبدعين من غيرهم في المرحلة الثانوية في عينة أردنية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياساً للسمات الشخصية والعقلية مكوناً من (٧٥) فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسية هي: القدرة على تحمل الغموض، والاستقلال في التفكير والحكم، والمرونة في التفكير والحكم، والمرونة في التفكير والأصالة في التفكير، والتفكير التأملي والقدرة على النقد والانفتاح على الخبرة، كما قام بالتحقق من دلالات صدق المقياس، وثباته.

(التي تقيمها المدارس الخاصة لرعاية الموهوبين من بين تلاميذها)، أو البرامج الولاية (التي تفذها وزارات وإدارات التربية بالولايات المختلفة).

**مجتمع الدراسة**  
تكون مجتمع الدراسة الحالية من تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس في الأعمار الزمنية من (٨ - ١٢) عاماً، بمتوسط عمرى قدره (٩,٨) سنة، وانحراف معياري (١٠,١٧)، تم اختيارهم من ولاية الخرطوم، من المدارس المنتشرة في مدنها الثلاث (الخرطوم، والخرطوم بحري، وأم درمان)، خلال العام الدراسي ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧.

**عينة الدراسة**  
أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة المشار إليه سابقاً حيث تم فيها تمثيل النوع والعمر، والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وحجمها.

ومن هذه الجزئية يمكن أن نطرح بعض الأسئلة عن عمليات الكشف في بلادنا، هل توجد مثل هذه القضايا والمشكلات في بلادنا؟، هل توجد أقلية؟، واثنيات متعددة؟، وهل توجد فئات من الأطفال مختلفين ثقافياً؟، هل توجد فئات من المتخلفين اقتصادياً؟، وهل يوجدأطفال ثنائي اللغة؟، هل يتم تمثيل هذه الفئات بعدلة في عملية الكشف؟، هل يوجد أصلاً وعي بمثل هذه القضايا؟، هل الأدوات التي تطبق في عملية الكشف عن الموهوبين في برامجنا غير متحيزة؟، هل يمكن الاستفادة من مقاييس التقدير السلوكية في حل مشكلة تمثيل أطفال الأقليات في برامج الموهبة في بلادنا؟.

كما يلاحظ من استعراض الدراسات السودانية السابقة أنه قد أجريت دراسات محدودة في هذه الجانب، لذا جاءت هذه الدراسة لتغطي حاجة المهتمين بعملية الكشف عن الموهوبين إلى أداة مسح أولي (فرز مبدئي)، في مرحلة التعليم الأساسي سواء في برامج رعاية الموهوبين المدرسية

جدول (١) عينة الدراسة (ن = ٢٢١٦)

النوع العمر الزمني	نكور		إناث		المجموع	
	العدد	النسبة المنوية%	العدد	النسبة المنوية%	العدد	النسبة المنوية%
٨	174	% 7,8	140	% 6,3	314	% 14,2
٩	308	% 13,9	253	% 11,4	561	% 25,3
١٠	377	% 17	273	% 12,3	650	% 29,3
١١	248	% 11,2	159	% 7,2	407	% 18,4
١٢	168	% 7,6	116	% 5,2	284	% 12,8
المجموع	1275	% 57,5	941	% 42,5	2216	% 100

د. صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

## المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي" في البيئة السودانية.

للحتحقق من صدق قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي، قام الباحث بعدة إجراءات تمثل في إجراء صدق المحتوى، بمراجعة المحكمين. وإيجاد البناء العاملی ونتائجـه في الجداول (٢)، و(٣)، و(٤)، و(٥)، حيث يؤدي ذلك للتحقق من صدق المفهوم. كما قام بإجراء صدق التكوين الفرضي في الجدولين (٦)، و (٧)، ويتمثل هذا الإجراء في إيجاد ارتباط بنود القائمة بأبعادها وبالدرجة الكلية للقائمة، بالإضافة لإيجاد ارتباط البنود مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

### (١) صدق المحتوى

لإجراء هذا النوع من أنواع الصدق قام الباحث بعرض مسودة القائمة على (٩) من أساتذة علم النفس والتربية المهتمين بهذا المجال في السودان، (انظر: ملحق ١)، وقد اتفق جميعهم على صلاحية القائمة في قياس ما أعدت له، ولم يوصوا بحذف أي بند، أو إدخال أي تعديلات عليها، كما أكدوا مناسبة العبارات للأطفال المفحوصين.

### (٢) البناء العاملی للقائمة

لإجراء صدق البناء العاملی قام الباحث بتطبيق التحليل العاملی بطريقة المكونات

### أداة الدراسة

**قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي**  
تشتمل هذه القائمة (ملحق ٢)، على (٣٧) سمة من السمات التي تميز التلاميذ الموهوبين، تتناول الجوانب المعرفية، والداعية، والمزاجية، والاجتماعية للموهوب.

### تعليمات تطبيق القائمة:

تحاول هذه القائمة التعرف على رأى معلم الفصل أو المادة في درجة توافر كل من السمات التي تتضمنها في كل تلميذ من تلاميذه، وذلك في

إطار عينة الدراسة. وبعد أن يملا المعلم البيانات المتعلقة بالتلـيمـيد والمعلم يضع علامة (✓) داخل المستطيل الذي يـبيـن درجة توافـرـ كل من هذه الصفـاتـ لـدىـ التـلـيمـيدـ موـضـعـ التـقـدـيرـ منـ وجـهـهـ نـظـرهـ عـلـىـ بـأنـهـ تـوـجـدـ ثـلـاثـةـ مـسـطـيـلـاتـ تـشـيرـ إـلـىـ درـجـاتـ مـتـفـاـوـتـةـ لـلـسـمـةـ كـالـتـالـيـ: درـجـةـ كـبـيرـةـ تعـطـىـ (٣) درـجـاتـ، درـجـةـ مـتوـسـطـةـ تعـطـىـ درـجـاتـانـ، بـدـرـجـةـ ضـعـيفـةـ تعـطـىـ درـجـةـ وـاحـدـةـ. وتـجـمـعـ تـقـدـيرـاتـ كـلـ سـمـةـ وـفقـاـ لـهـذـهـ الأـوزـانـ لـكـلـ تـلـيمـيدـ، وـيسـجـلـ المـجـمـوعـ فـيـ المـسـطـيـلـ الذـيـ يـشـيرـ إـلـىـ الـدـرـجـةـ الـكـلـيـةـ لـلـتـلـيمـيدـ.

### نتائج الدراسة

-أولاً: دلالـاتـ صـدـقـ "قـائـمةـ تقـدـيرـاتـ"

البيانات، ويوضح جدول (٣) تشبّعات البنود على العوامل قبل التدوير، ويوضح جدول (٤) تشبّعات البنود على العوامل بعد التدوير. الأساسية، مع تدوير العوامل بمدحوك متعمّد بطريقة الفاريهاكس، ويوضح جدول (٢) اشتراكيات بنود القائمة، بينما يوضح جدول (٢) قيم الجذر الكامن ونسبة التبّابين المفسّرة من

### جدول (٢)

#### اشتراكيات قائمة صفات الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

الاشتراكيات	رقم البند	الاشتراكيات	رقم البند
.565	20	.581	1
.636	21	.614	2
.692	22	.651	3
.553	23	.636	4
.760	24	.634	5
.728	25	.609	6
.489	26	.592	7
.705	27	.570	8
.778	28	.649	9
.602	29	.651	10
.565	30	.622	11
.592	31	.608	12
.643	32	.575	13
.646	33	.627	14
.655	34	.608	15
.697.	35	.608	16
.742	36	.485	17
.672	37	.663	18
		.709	19

يلاحظ من جدول (٢) أن لبند القائمة قيمة بين (٠٠،٤٨٥ - ٧٧٨،٠٠).

اشتراكيات عالية وجيدة الدلالة حيث تتراوح

### جدول (٣)

#### قيم الجذر الكامن ونسبة التبّابين المفسّرة للعوامل (ن = ٢٢١٦)

العوامل	الحل العائلي بعد التدوير			الحل العائلي قبل التدوير		
	النسبة التجميعية للتباين	نسبة التباين	الجذر الكامن	النسبة التجميعية للتباين	نسبة التباين	الجذر الكامن
1	22.572	22.572	8.352	48.500	48.500	17.945
2	37.274	14.702	5.440	53.417	4.917	1.819
3	49.146	11.872	4.393	57.566	4.149	1.535
4	56.216	7.070	2.616	60.536	2.971	1.099
5	63.272	7.056	2.611	63.272	2.736	1.012

د.صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال المهووبين في مرحلة التعليم الأساسي

الواحد الصحيح، وبلغت نسبة التباين المفسرة للتبابن للعوامل مجتمعة (٣،٦٣٪).

يلاحظ من جدول (٣) أن القائمة شكلت خمسة عوامل حقق كل منها محك كايزر حيث كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من

#### جدول (٤)

#### تشبعات البنود على العوامل قبل التدوير

العوامل					البنود
٥	٤	٣	٢	١	
-.022	.187	-.200	-.120	.701	1
.180	.054	-.232	-.005	.724	2
.091	.109	-.230	-.149	.746	3
.061	.002	-.273	-.080	.742	4
.020	-.021	-.203	-.186	.747	5
.100	-.100	-.333	.218	.656	6
.014	-.032	-.220	-.112	.728	7
.038	-.046	-.225	.000	.718	8
-.022	-.023	-.152	-.249	.750	9
-.061	-.009	-.146	-.249	.751	10
.151	-.024	-.175	-.125	.743	11
-.030	-.058	-.119	-.248	.727	12
-.028	-.089	-.142	-.212	.708	13
-.047	.043	-.043	-.377	.692	14
-.017	-.082	-.182	.062	.751	15
.012	-.046	-.069	-.029	.774	16
-.043	.054	-.113	.067	.681	17
.033	.078	-.079	.449	.669	18
.040	.132	-.091	.502	.655	19
-.013	.279	.091	.227	.653	20
-.140	.311	.218	-.175	.664	21
-.005	.158	-.024	.431	.693	22
-.130	.130	.032	.424	.582	23
-.392	.338	.196	-.060	.671	24
-.360	.332	.197	-.134	.656	25
.038	.040	.133	.289	.621	26
.381	.217	.363	-.166	.595	27
.475	.161	.427	-.237	.537	28
.312	-.061	.249	.074	.658	29
-.027	-.081	.234	-.061	.706	30
.086	-.183	.163	.176	.703	31
.056	-.192	.266	-.034	.729	32
-.078	-.197	.275	-.050	.723	33
.025	-.195	.085	.369	.688	34
-.213	-.279	.223	-.064	.721	35
-.217	-.330	.205	-.057	.736	36
-.138	-.357	.177	.084	.698	37

ويلاحظ من جدول (٤) أن تشبّعات البنود تدوير العوامل للوصول إلى أدق بناء عاليٍ ينبع من عوامل القائمة عالية، ولكن جرت العادة على للاختبارات والمفاسد.

### جدول (٥)

#### تشبّعات البنود على العوامل بعد التدوير

العوامل					البنود
5	4	3	2	1	
				.619	1
				.630	2
				.692	3
				.689	4
				.689	5
				.552	6
				.656	7
				.608	8
				.682	9
				.674	10
				.657	11
				.646	12
				.634	13
				.625	14
				.572	15
				.556	16
				.474	17
				.725	18
				.775	19
				.546	20
		.582			21
				.728	22
				.651	23
		.725			24
		.714			25
				.540	26
	.730				27
	.818				28
	.519				29
		.482			30
		.486			31
		.563			32
		.605			33
				.601	34
		.679			35
		.715			36
		.681			37

د.صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائلة تقييمات العلم لصفات الأطفال المهووبين في مرحلة التعليم الأساسي

.(٢٥، ٢٤)

البعد الخامس: خصائص الحس بالدعابة والفكاهة؛ ويكون من (٣) بنود هي: (٢٨، ٢٧، ٢٩).

### (٣) صدق التكوين الفرضي

لإجراء صدق التكوين الفرضي قام الباحث بإيجاد الارتباط بين كل بند من بنود القائمة مع بعده، ومع الدرجة الكلية للقائمة، ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا الإجراء، كما قام بإيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض، وبالدرجة الكلية، ونتائج هذه الإجراءات موضحة في جدول (٧).

### ١/ معاملات الارتباط لبنود القائمة

بأبعادها، وبالدرجة الكلية للقائمة

ويلاحظ من جدول (٥) وبعد التدوير

بطريقة الفاريإكس أن الأبعاد الخمسة كل منها يتتبع بمجموعة من البنود، وتم اعتبار كل منها كبعد من أبعاد المقياس، وتسميتها حسب البنود المتضمنة فيه وذلك كالتالي:

البعد الأول: خصائص الإبداع واللغة؛ ويكون من (١٧) بندًا وهي البنود (١ - ١٧).

البعد الثاني: خصائص الدافعية؛ ويكون من (٧) بنود هي: (١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥).

البعد الثالث: خصائص القيادة؛ ويكون من (٧) بنود هي: (٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦).

البعد الرابع: خصائص الولع بالقراءة والمطالعة؛ ويكون من (٣) بنود هي: (٢١، ٢٢، ٢٣).

### جدول (٦)

#### معاملات الارتباط لبنود القائمة بأبعادها، وبالدرجة الكلية للقائمة

ارتباطه بالدرجة الكلية للقائمة	ارتباطه ببعده	رقم البند
0,696**	0,730**	1
0,720**	0,750**	2
0,741**	0,785**	3
0,736**	0,780**	4
0,743**	0,786**	5
0,654**	0,681**	6
0,624**	0,664**	7
0,714**	0,744**	8
0,746**	0,789**	9
0,748**	0,788**	10
0,740**	0,776**	11
0,724**	0,765**	12
0,706**	0,750**	13
0,690**	0,733**	14

رقم البند	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية للقائمة
15	0,769**	0,749**
16	0,780**	0,772**
17	0,690**	0,680**
18	0,804**	0,671**
19	0,818**	0,657**
20	0,729**	0,657**
21	0,806**	0,667**
22	0,820**	0,696**
23	0,754**	0,592**
24	0,879**	0,675**
25	0,878**	0,660**
26	0,708**	0,627**
27	0,835**	0,602**
28	0,854**	0,545**
29	0,778**	0,629**
30	0,768**	0,708**
31	0,760**	0,704**
32	0,816**	0,729**
33	0,811**	0,725**
34	0,771**	0,690**
35	0,816**	0,721**
36	0,831**	0,736**
37	0,787**	0,699**

(\*\*) دالة عند مستوى 0,01

بـ/ المصفوفة الارتباطية للأبعاد الداخلية يلاحظ من جدول (٦) أن ارتباطات البند مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للقائمة عالية، حيث. بعضها وبالقائمة الكلية. كانت كلها دالة عند مستوى ٠٠١

جدول (٧) المصفوفة الارتباطية لأبعاد القائمة

القائمة الكلية	حس الدعاية والفكاهة	الولع بالقراءة	القيادة	دافعة الانجاز	اللغة والإبداع	
.955(**)	.620(**)	.696(**)	.792(**)	.730(**)	-	اللغة والإبداع
.848(**)	.548(**)	.616(**)	.722(**)	-		دافعة الانجاز
.898(**)	.652(**)	.681(**)	-			القيادة
.782(**)	.568(**)	-				الولع بالقراءة
.721(**)	-					حس الدعاية والفكاهة
-						القائمة الكلية

(\*\*) دالة عند مستوى 0,01

د.صلاح الدين فرج عطا الله : الصورة السودانية من قائمة تقديرات المعلم لصفات الأطفال المهووبين في محلة التعليم الأساسي

الأساسي، قام الباحث بإيجاد ثبات بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق إجراءين هما : حساب ثبات بدالة الأداء على الفقرة، وحسب بمعامل ألفا لكرونباخ؛ والثاني إيجاد معامل ثبات بالتجزئة النصفية وتعديلها بمعادلتي جتها، وسبيرمان-براون، والجدولين (٨)، و(٩) يوضحان نتائج هذه الإجراءات:

(١) ثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ):

ويلاحظ من جدول (٧) إن ارتباطات الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية عالية حيث كانت ارتباطات دالة عند مستوى .٠٠١

- ثانياً : دلالات ثبات "قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ المهووبين في مرحلة التعليم الأساسي" في البيئة السودانية للتحقق من ثبات قائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ المهووبين في مرحلة التعليم

جدول (٨) معامل ثبات القائمة وأبعادها بمعامل ألفا كرونباخ

معامل ألفا	البعد
0,953	اللغة والإبداع
0,885	دافعية الإنجاز
0,905	القيادة
0,814	الولع بالقراءة
0,759	حس الدعاية والفكاهة
0,969	القائمة الكلية

ما يشير لاتساق القائمة الداخلي وتتوفر درجة دقة عالية لها.

(٢) ثبات بطريقة التجزئة النصفية:

يلاحظ من جدول (٨) أن معامل ثبات القائمة من خلال الأداء على الفقرة عالية إذ تتراوح قيم معامل ألفا بين (٠,٧٥٩ - ٠,٩٦٩)،

## جدول (٩)

## معامل ثبات القائمة وأبعادها بالتجزئة النصفية

معاملة جتهان	تعديل سيرمان - براون	معامل الثبات النصفي	معامل الثبات الأبعاد
0,916	0,917	0,848	اللغة والإبداع
0,841	0,854	0,745	دافعية الإنجاز
0,890	0,901	0,820	القيادة
0,760	0,833	0,713	الولع بالقراءة
0,602	0,667	0,501	حسن الدعاية والفكاهة
0,917	0,919	0,851	القائمة الكلية

" التعليم الأساسي " في البيئة السودانية  
قام الباحث بإيجاد المعايير لعينة الذكور وحدتها، وعينة الإناث وحدتها، وللعينة الكلية، وقام باستخراج المعايير المناظرة لكل عمر زمني على حدة، فتم استخراج : المثنين ٥، و ١٠، و ٢٥، و ٥٠. و ٩٥، و ٩٩. والحادي عشر ١٠، و ١١، و ١٢.

و (١١)، و (١٢) توضح نتائج هذه الإجراءات:

يلاحظ من جدول (٩) أن معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للقائمة جيدة إذ تتراوح بين (٠,٥٠١ - ٠,٨٥١) وهي معاملات دالة إحصائياً، وبعد التعديل بمعادلة سيرمان - براون بين (٠,٦٦٧ - ٠,٩١٩)، وبمعادلة جتهان (٠,٦٠٢ - ٠,٩١٧).

- ثالثاً : المعايير المثنية " لقائمة تقديرات المعلم لصفات التلاميذ الموهوبين في مرحلة

## جدول (١٠) المعايير المثنية لعينة الذكور

المثنين	العمر الزمني	٥	١٠	١١	١٢	٢٥	٣٥	٨٥	٩٥
	٨	٣٩	٤٨	٦٦	٧٦	٩٥	١٠٩	١١١	١١١
	٩	٤٥	٥٠	٦٥	٧٩	٩٣	١٠٢	١١١	١١١
	١٠	٤٨	٥٤	٦٩	٨٢	١٠١	١٠٩	١١١	١١١
	١١	٥٠	٥٥	٧١	٨٠	١٠٣	١٠٩	١١١	١١١
	١٢	٤٠	٥٩	٧٤	٩٢	١٠١	١٠٥	١١١	١١١

يلاحظ من جدول (١٠) انتظام الزيادة بالنسبة لعمري ١١ و ١٢ . والمثنين ٩٥ بالنسبة للأعمار ١٠، ١١، و ١٢ .

وتدرجها حسب زيادة العمر، كما يلاحظ وجود اختلال ضئيل في بعض الدرجات مثلاً في المثنين

د.صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقييمات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

جدول (١١)

**المعايير المئوية لعينة الإناث**

العمر الزمني	المئون	5	10	25	50	85	95	99
	8	40	59	74	92	101	105	111
	9	44	54	66	80	99	104	109
	10	52	48	75	87	104	110	111
	11	53	62	74	89	103	107	111
	12	44	68	83	92	98	103	105

يلاحظ من جدول (١١) انتظام الزيادة في بعض الدرجات مثلاً درجات عمر ٨ وتدرجها حسب زيادة العمر، كما يلاحظ وجود مقارنة ببقية الأعمار من ٩ وحتى ١١.

جدول (١٢)

**المعايير المئوية لعينة الكلية**

العمر الزمني	المئون	5	10	25	50	85	95	99
	8	40	50	68	79	100	108	111
	9	44	52	66	80	97	103	111
	10	49	56	71	83	103	110	111
	11	51	58	72	84	103	108	111
	12	55	61	74	90	98	104	110

يلاحظ من جدول (١٢) انتظام الزيادة في البيئة السودانية، واستخراج معايير لها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إيجاد الصدق، والثبات، والمعايير المئوية. وأوضحت النتائج تمنع القائمة بدرجة عالية من الصدق في البيئة السودانية، إذ تم إيجاد صدق القائمة بثلاث طرق هي: صدق المحتوى؛ والصدق العاملی، وصدق التكوين الفرضي، وقد كشفت نتائج دراسة الصدق عن دلالات جيدة، حيث اتفق

يلاحظ من جدول (١٢) انتظام الزيادة في بعض الدرجات بالنسبة لعمر ٨ وما يليه من أعمار.

**مناقشة النتائج**

سعت الدراسة الحالية إلى التتحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة تقييمات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم

فتم حساب المعايير المثنية للقائمة لكل نوع على حدة، وللعينة الكلية، وأشارت معظم المثنينات إلى تدرج درجاتها وفقاً للعمر الزمني، وهذا يتفق مع الخصائص التطورية لهذه السمات، كما توجد بعض الفروق النوعية.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع الغالبية العظمى من الدراسات السابقة، حيث إنه توافرت للأداة (قائمة تقديرات المعلم لصفات الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي) دلالات صدق وثبات جيدة، ومعايير مثنية تصلح كقيمة قياسية، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة تؤيد استخدام القائمة في عملية الفرز المبدئي للكشف عن الأطفال الموهوبين في الأعمار الزمنية التي تناولتها الدراسة، وهي بذلك توفر وسيلة سريعة وموثوقة لترشيح الأطفال الموهوبين، وبالتالي استحقاقهم للخضوع لتقويم أدق وأعمق في المرحلة الأخيرة من عملية الكشف، وعلىه توصي الدراسة بما يلي:

١. يوصي الباحث باعتماد القائمة كأداة رئيسة في مرحلة الفرز المبدئي للكشف عن الأطفال الموهوبين.
٢. قبول الأطفال الذين يكون ترتيبهم المثنبي في القائمة (٨٥) فأعلى في مرحلة التقويم النهائي (مرحلة تحديد الأهلية لبرامج الموهبة).
٣. شرح القائمة للمعلمين وتدربيهم على استخدامها وبذلك نضمن كفاءتها في التعرف على الموهوبين.

المحكمون وأجمعوا على صلاحية الأداة دون إجراء أي تعديل، أو حذف، أو إضافة، كما ارتبطت بندو المقياس ارتباطاً دالاً مع أبعادها، ومع القائمة الكلية، وتتفق هذه النتائج مع ما أجري على القائمة من دراسات في كل من: دولة الإمارات العربية المتحدة، والعراق، ومصر، وتونس، ودراسة عطا الله (٢٠٠٦م). وكشف التحليل العاملي الذي انفرد به الدراسة الحالية عن الدراسات التي تناولت القائمة عن وجود خمسة عوامل للقائمة هي: (خصائص الإبداع واللغة، خصائص الدافعية، خصائص القيادة، خصائص الولع بالقراءة والمطالعة، خصائص الحس بالدعابة والفكاهة) وبذلك تم تحديد ما تقيسه القائمة بدقة، إلا إن الارتباطات العالية بين هذه الأبعاد يدل على أنها تقيس مجموعة من السمات المشتركة.

كذلك فقد تحققت للصورة السودانية درجة عالية من الثبات، حيث إنه قد حسب عن طريق الاتساق الداخلي بمعامل ألفا حيث تراوح بين (٧٥٩ - ٩٦٩)، وبالتجزئة النصفية وبعد التعديل بمعادلات جتها، وسبيرمان- براون تراوح ثبات القائمة وأبعاده بين (٩١٩ - ٥٠١).

بالإضافة لدلائل الصدق والثبات فقد انفرد الدراسة الحالية دوناً عن الدراسات التي تناولت القائمة في البيئات العربية الأخرى باستخراج معايير الصورة السودانية من القائمة،

د. صلاح الدين فرج عطا الله : الصورة السودانية من قائمة تقييمات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

٤. إجراء مزيد من الدراسات لصدقها التلازمي، خاصة مع الأدوات الاختبارية الفردية، وصدقها التطابقي، والتنبؤي.
٥. تطبيق القائمة في ولايات السودان المختلفة والتحقق من خصائصها السيكومترية، وعلى الرغم من أن ولاية الخرطوم تشمل خليطاً سكانياً مثلاً لكل السودان، إلا أن ذلك لا يغنى
- عن إجراء دراسات لاحقة على القائمة في ولايات السودان الأخرى على عينات أكبر واستخراج معايير قومية لها.
٦. إجراء دراسات لاحقة لتعطية الفئات العمرية التي لم تتناولها الدراسة الحالية، واستخراج معاييرها المناسبة.

### قائمة المراجع

#### قائمة المراجع باللغة العربية

- أبو عليا، مصطفى. (١٩٨٣م). السمات العقلية والشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية :الأردن.
- إعلان جدة. (٢٠٠٦م). المؤتمر الإقليمي للموهبة، جدة - المملكة العربية السعودية ٢٦-٢ شعبان ١٤٢٧هـ (٢٦ أغسطس (أيلول) ٢٠٠٦م). المجلة العربية للتربية الخاصة، ٩، ص ص ٢١٧-٢١٩.
- أيوب، حسين. (١٩٨٨م). العلاقة بين بعض التغيرات العقلية والشخصية وبين القدرة الإبداعية عند طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية:الأردن.
- البطش، محمد؛ الروسان، فاروق. (١٩٩١م). التحليل العامل للصورة الأردنية من مقياس براید للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. دراسات، ٢، ص ص ٢٩٥ - ٣١٩.
- ابن فاطمة، محمد؛ معاوية، عبد الله؛ السوسي، نجاة. (١٩٩٩م). نتائج الدراسة الميدانية في الجمهورية التونسية . في : صادق وآخرون (حرر). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي (ص ص ٣٩-٥٩) . تونس : المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٤م). الموهبة والتفوق والإبداع . الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر.
- الجغيان، عبد الله؛ وأبو فراش، حسين. (٢٠٠٧م). قائمة ملاحظة السمات السلوكية للأطفال الموهوبين ما قبل المدرسة دراسة استطلاعية، المجلة العربية للتربية الخاصة، ١٠، ١١٧، ١٤٦ - ١٤٦.
- حبيب، مجدي. (١٩٩٠م). اختبار الشخصية المبتكرة :تأليف: دوجلاس هولمز- كراسة التعليمات. القاهرة دار النهضة المصرية.

- حداد، عفاف؛ السرور، ناديا. (١٩٩٩ م). *الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين: دراسة عاملية*. مجلة مركز البحوث التربوية، ١٥، ص ص ٤٧ - ٧٢.
- حلقة تربية الموهوبين والمعوقين في البلاد العربية. (١٩٦٩ م). القاهرة، بتنظيم من جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الإدارة الثقافية).
- حلقة تربية الموهوبين والمعوقين في البلاد العربية. (١٩٧٤ م). الكويت، بتنظيم من جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الحمداني، موفق؛ رسول، خليل؛ العجيلي، صباح. (١٩٩٦ م). نتائج الدراسة الميدانية في جمهورية العراق. في: صادق وآخرين (محررين). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي (٦٠-٦٣). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الدمامي، عبد الغفار. (٢٠٠٤ م). تكنين قائمة جونسون للكشف عن الموهوبين والمتوفقين، في: البيئة السعودية. مجلة أكاديمية للتربية الخاصة، ٤، ص ص ٩٣-١٥٧.
- الروسان، فاروق؛ البطش، محمد؛ قطامي، يوسف. (١٩٩٠ م). تطوير صورة أردنية - معدلة عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة . دراسات، ٤، ص ص ٣٢١-٣٤٩.
- الروسان، فاروق؛ السرور، ناديا؛ الصمادي، يحيى؛ العجلوني، خالد؛ أبو طالب، صابر؛ باجس، إبراهيم. (١٩٩٨ م). تطوير صورة أردنية معدلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للتربية، ٢، ص ص ١١٢-١٤٢.
- الزيات، فتحي. (١٩٨٨ م). القيمة التنبؤية لمقياس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتوفقين عقلياً. دراسات تربوية، ٣(١٣)، ص ص ٢١٩-٢٦١.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٢ م). *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. الطبعة الأولى. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سليمان، عبد الرحمن؛ وأبو هاشم، السيد. (٢٠٠٥ م). *الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسياً كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام*. المجلة العربية للتربية الخاصة، ٧، ص ص ٦٩-١٣٠.

د. صلاح الدين فرج عطا الله: الصورة السودانية من قائمة تقييمات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي

- الشافعي، رجب؛ محمد، أحمد. (١٩٩١م). مقياس "رم" للكشف عن الموهبة الإبداعية. الفيوم: مكتبة أم القرى.
- الشمري، فاتحة. (٢٠٠٥م). تطوير صورة كويتية لاختبار القدرات الرياضية للطلبة الموهوبين (TOMAGS) في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- صادق، آمال؛ البوبي، أحمد؛ بشاره، جبرائيل؛ أبو حطب، فؤاد؛ ربيع، مبارك؛ ابن فاطمة، محمد. (١٩٩٦م). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي. تونس: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- صادق، آمال؛ السيد، عبد الحليم؛ علام، صلاح الدين. (١٩٩٦م). نتائج الدراسة الميدانية للكشف عن الموهوبين في جمهورية مصر العربية. في: صادق، آمال وآخرين (محررين). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي (ص ص ٦٤-٨١). تونس: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- صبحي، تيسير. (٢٠٠٢م). المؤتمر الدولي الرابع عشر للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمبدعين - برسلونة. ٢١ يوليوليو - ٤ أغسطس ٢٠٠١م. مجلة العلوم التربوية، ١، ص ص ٢٤٧ - ٢٥٢.
- الصوص، إيهان. (١٩٩٥م). دراسة مقارنة لسمات الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين من العاديين في نهاية المرحلة الأساسية على عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
- الطحان، محمد خالد. (١٩٨٢م). تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس.
- الطحان، محمد؛ أبو هلال، ماهر. (١٩٩٦م). نتائج الدراسة الميدانية في دولة الإمارات العربية المتحدة. في: صادق وآخرين (محررين). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي (ص ص ٣٠-٣٨). تونس: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
- عبد الغفار، عبد السلام؛ وصادق، آمال؛ والسيد، عبد الحليم؛ وبشاره، جبرائيل؛ والطحان، خالد؛ وعلام، صلاح الدين. (١٩٩٦م). قائمة تقييمات المعلم لصفات الأطفال الموهوبين في مرحلة التعليم الأساسي. في: صادق وآخرين (محررين). دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي (ص ص ٩٥-٩٧). تونس: المنظمة العربية للثقافة والعلوم.

- عبد الوارث، سمية. (١٩٩٦). الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي كما يراها المعلم في ضوء متغيرات الذكاء المصور والتفكير الابتكاري. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٢، ص ٢٠٩-٢٤٠.
- عطا الله، صلاح الدين فرح. (٢٠٠٨). تطوير دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي، اجتماع الخبراء المصاحب للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد بالرياض خلال الفترة من ٢٧ فبراير إلى ٢ مارس ٢٠٠٨ م، الموافق ٢٤ صفر ١٤٢٩ هـ، حول "تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل"، بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، دراسة بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- عطا الله، صلاح الدين. (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين بالسودان في ضوء دليل أساليب الكشف عن الموهوبين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو) (دلالات الصدق والثبات والمعايير المحلية). *المجلة العربية للتربية*، ٢٦(١)، ص ٧١-١٠١.
- عطا الله، صلاح الدين. (٢٠٠٥). أسس الكشف عن الأطفال الموهوبين عقلياً بمرحلة الأساس (حالة تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم : السودان.
- عطيات، مظهر (٢٠٠٦) - العلاقة بين بعض المتغيرات السكانية والخصائص السلوكية المتعلقة بالموهبة لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة جامعة الملك خالد*، ١٦(٨)، ص ١١٣-١٦٦.
- قبلان، بسام. (١٩٩٥). بناء مقياس للكشف عن الطلبة الموهوبين في نهاية المرحلة الإلزامية للصفوف (الثامن، التاسع، العاشر). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية : الأردن.
- محمد، عبد الصبور. (٢٠٠٨). أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً والقدرة على المشكلات "دراسة عبر ثقافية". *المجلة العربية للتربية الخاصة*، ١٢، ص ٥٦-١٣.
- المطيري، حمد. (٢٠٠٥). تطوير مقياس للتعرف على الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.
- منسي، محمود. (١٩٩٥). قائمة سمات الأطفال المبتكرین في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة التقويم النفسي والمدرسي*، ٣(٥)، ص ١٢٢-١٢٤.

### قائمة المراجع باللغة الانجليزية

- Argulewiz, E. et al (1981). **Validity of the SRBCSS for Hispanic and Anglo Gifted students .** A paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles, Aug 19-31.p.21.
- Castellano, J. (1998). Identifying and Assessing gifted and talented Bilingual Hispanic students. Eric Digsts, No: RCO21661.
- Chong, B.(2000). **Early childhood gifted education: relationship of screening tests with measured Intelligence test.** Unpublished PhD Dissertation. University of Missouri-Columbia southeast Missouri state university: USA.
- Cummings, W.(1980).**Cummings Checklist of Characteristics of Gifted and Talented Children.** Paper presented at the Annual International Convention of The Council for Exceptional Children (58th, Philadelphia, PA, April, 1980, Session W-94).
- Davis, G., & Rimm, S .(1974). Group inventory for finding interest (GIFTI) I and II: Instruments for Identifying creative potential in junior and senior high school. **Journal of Creative Behavior** ,16,50-57.
- -Davis, G., & Rimm, S . (1980). **GIFTI II : Group inventory for finding Interests.** Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Eby, J.(1983). Gifted behavior: Anon-elitist approach. **Educational Leadership**,41, 30-36.
- Feldhusen, J.,Hoover, S., & Sayler, M.(1987). **The Purdue academic rating scales.** Paper presented at the Annual Convention National Association for gifted Children. New Orleans, LA: USA.
- Friedrichs, T.(1990).**A teacher-based checklist for identifying giftedness in learning-disabled students: A validity study.** Unpublished PhD Dissertation.University of Virginia: USA.
- Fultz, M.(2004). **Psychometric Validation of the Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument (HBGSI).** Unpublished PhD Dissertation. Prairie View University: USA.
- Grant, D.(1996). **Screening for gifted: A factor analytic study of measures used for identifying giftedness.** Unpublished PhD Dissertation . University of Southern Mississippi: USA.
- Irby, B., Lara-Alecio, R, Milke, B.(1999). **Assessment from Multiple Perspectives for Second Language Learners: An Analysis of the Hispanic Bilingual Gifted Screening Instrument.** Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education (28th, Denver, CO, January 26-30, 1999).
- Irby, B., & Lara-Alecio, R. (1996). Attributes of Hispanic gifted bilingual students as perceived by bilingual educators in Texas. **SABE Journal**, 11, 120-143.
- Lawrannce, D. , and Anderson, H. (1977). **Inter correlation of the WISC-R and the Renzulli-Hartman Scale for Determination of Gifted Placement.** Ed 139-140. A paper presented at the Annual International convention,of CEC. Atlanta, GA.
- Renzulli, J.,Smith, L. White,A.,Callahan,C.,&Hartman,R.(1976). **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students.** Mansfield Center ,CT: Creative Learning Press.

- Rimm,S.(1976). **GIFT : Group inventory for finding creative talent.** Watertown, WI: Educational Assessment Service.
- Rimm, S.(1983).**Preschool and Kindergarten Interest Descriptor (PRIDE) Manual for Administration.** Wisconsin: Educational Assessment Service Inc.
- Rimm, S.(1988). **AIM-TO: Achievement identification measure – teacher observation.** Watertown, WI: Apple.
- Ryser,G.;& McConnell,K.(2004).**Scales for Identifying Gifted Students.** New York: Purfrock press Inc.
- Silverman, L. (2003). Characteristics of Giftedness Scale : A review of literature. [Http://www.Gifteddevelopment.Com](http://www.Gifteddevelopment.Com), 1-14.
- Vaughn-Neely, E.(1994). **A study of the Kingore Observation Inventory as a screening procedure for the identification of highly able second graders.** Unpublished PhD Dissertation.Oregon State University: USA.
- Waters, J.(1989). **The Silverman/Waters Checklist for identifying gifted elementary school-aged children: A validation study.** Unpublished PhD Dissertation.University of Denver: USA.

### ملحق (١)

#### قائمة محكمي أداة الدراسة

- ١- أ.د. قاسم يوسف بدرى – أستاذ القياس النفسي – رئيس جامعة الأحفاد.
- ٢- أ.د. عمر هارون الخليفة – أستاذ الموهبة والتفوق والإبداع – قسم البحوث التربوية والنفسية، وزارة العلوم والتكنولوجيا.
- ٣- د. مهيد محمد المتوكل – أستاذ مشارك – رئيس قسم علم النفس التربوي – جامعة أم درمان الإسلامية.
- ٤- د. خالد إبراهيم الكردي – أستاذ مشارك – قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة النيلين.
- ٥- د. الجيلي على البشير الكمن – أستاذ مساعد – رئيس قسم الدراسات العليا – كلية التربية – الجامعة الإسلامية.
- ٦- د. عثمان إبراهيم الحسين – أستاذ مساعد – رئيس قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة النيلين.
- ٧- د. عبير عبد الرحمن خليل – أستاذ مساعد – كلية الآداب – جامعة الخرطوم.
- ٨- د. محمد أحمد كرم الله – أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- ٩- د. عبد الرحمن أحمد حجة – أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة كسلا.

## (2) ملحق

## قائمة تقييمات المعلم لصفات التلاميذ

## المهووبين في مرحلة التعليم الأساسي

بيانات أساسية :

- السكن : ..... تاريخ التطبيق : .....
- اسم التلميذ : ..... تاريخ الميلاد : .....
- اسم المدرسة : ..... عمر التلميذ بالسنوات : .....
- الصف الدراسي : .....
- اسم المعلم الذي ملأ القائمة : .....
- تخصص المعلم : .....

الرقم	العبارة	متوافر بدرجة ضعفية	متوافر بدرجة متوسطة	متوافر بدرجة كبيرة
١	يملك حصيلة لغوية تفوق مستوى العمري			
٢	يعبر عن نفسه وعن أفكاره بوضوح			
٣	يملك ثروة متنوعة من المعلومات			
٤	يكشف العلاقات والأفكار بسرعة			
٥	يفكر في أكثر من حل لمشكلة واحدة			
٦	يفضل العمل بعمليات قليلة من المعلم			
٧	يحب تشكيل الأشياء والمواقف تشكيلًا جديداً			
٨	يهم بتحفيظ الأشياء والأحداث بقصد تحسينها			
٩	يتطلع عدداً كبيراً من الأفكار والحلول للمشكلات			
١٠	يتوصل إلى حلول فريدة ومبتكرة للمشكلات			
١١	يتميز بسعة الخيال			
١٢	ينقد نقداً بناءً			
١٣	يقترح أساليب جديدة لنشاط الفصل			

١٤	يطرح أسلحة تثير الدهشة
١٥	يمتلك القدرة على تنظيم أفكاره
١٦	يتميز بالقدرة على تقديم الأفكار الجديدة
١٧	يستغرق في الموضوعات أو المشكلات التي بين يديه
١٨	يتبع العمل الذي يقوم به بداعية ذاتية
١٩	يحرص على تجويد عمله
٢٠	يتميز بقدر كبير من حب الاستطلاع
٢١	يخاطر ويخرب حلولاً غير مألوفة
٢٢	يحرص على التفوق والتميز
٢٣	يواصل ما كلف به من عمل مهما كلفه من وقت
٢٤	يفضل قراءة الكتب التي تتناول موضوعات دينية، سياسية، اجتماعية.. تهم الكبار
٢٥	يهتم بالاطلاع على السير الذاتية للشخصيات والموسوعات والأطلال
٢٦	يفضل العمل بمفرده
٢٧	يتذوق الدعاية والنكتة في مواقف قد لا يفهمها زملاؤه
٢٨	يعلق تعليقات فكاهية طريفة
٢٩	يتذوق الخصائص الحالية في الأشياء
٣٠	يعامل مع المشكلات الغامضة بكفاية
٣١	يتكيف بسهولة للمواقف الجديدة
٣٢	يعبر عن رأيه حتى إذا اختلف مع الآخرين
٣٣	يمتلك القدرة على إقناع الآخرين برأيه
٣٤	يتحمل المسئولية جيداً
٣٥	يمكنه التوفيق بين وجهات النظر المتعارضة لزملائه
٣٦	يوجه الجماعة لتخاذل قرارات ملائمة للمشكلات
٣٧	يتميز بالمبادرة في المواقف المختلفة

**The Sudanese Form Of Teachers' Inventory  
for Rating Gifted Children Traits  
"Alecso Inventory for Screening Gifted Children"**

**Dr. Salah Eldin Farah Attallah**  
*Special Education Department, College of Education  
King Suad University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract:** This study deals with the psychometric properties of the Teachers Inventory for rating gifted Children traits in basic education stage. Subjects were (2216) pupils (57,5%) males, (42,5%) females, their ages is ranging between (8 - 12) years, with a mean (9,8) years, & a SD (1,17). Validity was checked by: content validity, factorial validity, & concept validity. The three procedures revealed that the Inventory is valid; Experts confirmed the validity of the inventory; the factorial analysis showed five factors; items were highly correlated to its dimensions & to the total score, also dimensions correlated to each other & with the total score, all these correlations were significant at the level of (0,01).

Reliability is computed by Cronbach's alpha coefficient its ranging between (0,759 – 0,969); and half spilt then modified by equations of Guttman, Spearman- Brown, its ranging between (0,501- 0,919).Percentiles norms computed, for males, females, & for all subjects.

## تقويم واقع الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات المعلمين

عبدالعزيز بن سعود العمر  
أستاذ المناهج المشارك  
قسم المناهج، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود

استهدفت هذه الدراسة تقويم واقع الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم بكليات المعلمين. ولتحقيق هذا الفرض طور الباحث أداة بحثية للتعرف على واقع هذا الأداء، واستهدفت هذه الأداة فئة أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسار العلوم، وكان من بين أهم مؤشرات ضعف برنامج العلوم نقص أعضاء هيئة التدريس السعوديين كمّا وكيفاً، وتواضع فرص التدريب التربوي المتاحة لأعضاء هيئة التدريس عموماً، وعدم كفاية مهاراتهم في استخدام الحاسوب في التدريس الجامعي، وإفراطهم في استخدام أسلوب المحاضرة، وندرة استخدامهم للاختبارات القصيرة. وبعد تكليف المعيدين والمحاضرين بأنسبة تدريسية، إضافة إلى ضعف مدخلات البرنامج من الطلاب، وقبول أعداد كبيرة من الطلاب تفوق القدرة الاستيعابية للبرنامج من أبرز جوانب ضعف البرنامج. أما من جهة الطلاب فقد تبيّن ندرة استخدامهم للحاسب الآلي في إنجاز ما يكلّفون به من أعمال، إضافة إلى اعتمادهم على المذكرات والمصورات بدلاً من الكتاب الجامعي ، كما بيّنت هذه الدراسة أن هؤلاء الطلاب لا يحظون بمتابعة وتقويم من قبل برنامج مسار العلوم في أثناء تدريسيهم الميداني، علاوة على ذلك فقد أوضحت النتائج أن عضو هيئة التدريس نادرًا ما يتبع الفرصة للطلاب ليقوموا مقرراتهم التي درسوها. وبعد أن خلص الباحث إلى وجود ضعف عام في الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم قدم بعض المقترنات والتوصيات لتطوير ذلك الأداء.

الجامعية، محتوى وتدريساً، من أهم الوسائل التي أخذ بها كثيراً من الدول التي حققت سبقاً علمياً وتقنياً.

وإذا كان تطوير برامج تدريس العلوم في مرحلة التعليم العام قد حظي بقسط وافر من جهود التربويين والباحثين، فإن الحال لم تكن كذلك في التعليم الجامعي، وبناءً على ذلك تأتي

### مقدمة

يعيش العالم اليوم في عصر ترقى فيه الأمم وتتقدم بقدر ما تتحققه من تطور في مجال العلوم الطبيعية والتطبيقية، وقد فطن إلى تلك الحقيقة العديد من الدول فسعت جادة إلى تطوير عنصرها البشري مستخدمة في ذلك كل ما يتوافر لها من مصادر، وفي هذا الشأن كان تطوير برامج العلوم

إن الجامعة - أي جامعة - قبل أن تكون مؤسسة للبحث العلمي، وقبل أن تكون مركزاً لخدمة المجتمع هي مؤسسه تعليمية تدريسية (Teaching Institute) بالدرجة الأولى. المتوقع من عضو هيئة التدريس الجامعي عندئذ أن يكون مدرساً فعالاً قبل أن يكون باحثاً متميزاً (الثبيتي، ١٩٩٧). ويؤكد الثبيتي أن للتدرис الجامعي أهمية بالغة، حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، بل ويشمل كذلك ما يحدث من تفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب خارج القاعات الدراسية، وذلك من خلال الدراسات المحررة التي ينفذها الطلاب، ومن خلال برامج الإرشاد الأكاديمي.

وفي النص التالي يؤكّد دراير (Drager, 1985) أهمية تطوير برنامج تعليم العلوم في التعليم الجامعي:

" هناك مساحة كافية لتطوير تعليم العلوم في التعليم الجامعي، ويجب ألا نتجاهل حقيقة أن التعليم بالنسبة للعديد من الناس لا يتنهى بنهاية المرحلة الثانوية. وعلى الرغم من اهتمامنا بتعليم العلوم في مرحلة ما قبل الجامعية، فإننا يجب ألا نهمل تعليم العلوم في المرحلة الجامعية، حيث يتم إعداد علماء المستقبل المحترفين. فتعزيز تعليم

هذه الدراسة لتناول موضوع تقويم واقع الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم الذي تنفذه أربع كليات معلمين في المملكة العربية السعودية.

ويعدُّ التدرّيس من أهم الوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم العالي، نظراً لأنّه يشغل قدرًا كبيراً من جهود أعضاء هيئة التدرّيس وفکرهم ، ونظراً لأنّه البالغ في تكوين شخصيات طلاب الجامعة وتنمية مواهبهم وقدراتهم، وإكسابهم الكثير من المفاهيم والمهارات.

وفي هذا الشأن يشير زيتون (١٩٩٥) إلى أن مفهوم التدرّيس عموماً والتدرّيس الجامعي خصوصاً قد طرأ عليه تغيير، وذلك بسبب ما قررتـه البحوث من أدوار جديدة للطالب وللأستاذ الجامعي. فلقد تغير دور الأستاذ الجامعي من دور الناقل (Transmitter) للمعرفة والملقن لها إلى دور الوسيط (Facilitator) بين الطالب والمعرفة.. وفي هذا السياق يؤكّد خليل (١٩٩٧) أن مهامـة التدرّيس تأتي في مقدمة مهام الأستاذ الجامعي، وهذا يتطلب منه امتلاك قدر كافٍ من الخبرات والكفايات التدريسية التي تتطلّبـها المواقف التعليمية، إلى جانب إمامـه بـهـاته التخصصية.

وفي دراسة لتقرير أهم السمات التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس أجري عبيادات (١٩٩١م) دراسة على عينة طلابية بلغ حجمها (٤٤) طالباً، أظهرت هذه الدراسة أن السمات التي بلغت أهميتها النسبية ٩٠٪ فأكثر كانت كالتالي: ١- احترام الطلبة ومعاملتهم معاملة لائقية، ٢- القدرة على توصيل المعلومات للطلاب، ٣- تمكين الأستاذ الجامعي في مادته العلمية، ٤- الإخلاص في التدريس. وجميع تلك السمات لها علاقة مباشرة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

ونفذ الكندرى (١٩٩٣م) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسباب التي قد تؤدي إلى انخفاض المستوى الأكاديمي للطالب بجامعة الكويت، وتكونت عينة هذه الدراسة من (١٠٢٠) طالباً من مختلف الكليات. بينت نتائج هذه الدراسة أن انخفاض مستوى الطالب الأكاديمي يعود إلى عدم رغبة الطالب في نوع الدراسة التي التحق بها، وإلى عدم إتقان أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس. أما مهارات التدريس الجامعي الفعال فقد تناولتها دراسة سرور (١٩٩٣م)، بلغت عينة هذه الدراسة (٦٣) عضو هيئة تدريس، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة قياس الكفايات الأساسية للتدرис. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن

العلوم في جميع المراحل التعليمية يستحق أولوية متقدمة في أجندتنا الوطنية، خصوصاً ونحن نشق طريقنا نحو الألفية الثالثة". (ص ١٧٧).

تشترك جميع مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات على اختلاف أنهاطها في كون التدريس يأتي في مقدمة وظائفها ، وهذا ما تؤكده أدبيات التعليم الجامعي، فقد أوضحت الدراسة التي أجرتها بلاكبوم وآخرون (Blackbum et al., 1980 ) على " ١٩٠٠ " عضو هيئة تدريس في (٢٤) جامعة وكلية أمريكية أن نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس قد أعطوا الأولوية لدورهم التدريسي، وقد بلغت هذه النسبة ٩٤٪. وفي دراسة قام بها سلدين (Seldin, 1984 ) شملت ٦٨٠ عميداً اتضح أن ٩٨٪ من العمداء أشاروا إلى أن التدريس يحمل المرتبة الأولى من حيث الأهمية .

ونفذ علي (١٩٩٣م) دراسة شارك فيها (٥٠٢) عضو هيئة تدريس ، استهدفت هذه الدراسة استقصاء الأهمية النسبية التي يوليهها عضو هيئة التدريس في جامعة الموصل في العراق للأدوار الوظيفية التي ينبغي ممارستها. وبينت هذه الدراسة أن التدريس جاء في المرتبة الأولى إذ يعده دوراً وظيفياً يمارسه عضو هيئة التدريس. في حين جاء اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحث العلمي والتأليف والترجمة في المرتبة الثانية.

يختزنون المعلومات ويذكرونها، وأن ينمي - أي التدريس الجامعي - لديهم مهارات النقد والتحليل" (ص ١٥)، وأشار الشيفي في هذه الدراسة إلى بعض الخصائص التدريسية لأستاذ الجامعة الجيد، ومنها: التمكن في الجانب التخصصي، إجاده فن التدريس، السمات الشخصية التي يمكن أن تحدث في الطالب تأثيراً إيجابياً.

وفي دراسة عنوانها "مشكلات التدريس في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية" قام النوح (٢٠٠٦م) بتنفيذ دراسة طبقها على خمس كليات معلمين، وكان أهم ما خلصت إليه هذه الدراسة ما يلي:

- ١- غياب الحوافز أمام عضو هيئة التدريس.
- ٢- ضعف فرص النمو المهني المتاحة لعضو هيئة التدريس.
- ٣- تدني مستوى بيئة العمل في الأقسام الأكademie.
- ٤- تقادم مفردات النهج الذي تم مطالبة الأستاذ الجامعي بتقديمه.
- ٥- اعتماد الأساتذة على طريقة المحاضرة.
- ٦- قلة المراجع العلمية في مكتبة الكلية.

وأشارت دراسة لاوسون وآخرون Lawson, et al , 2002 إلى أن مؤسسة العلوم الوطنية

أهم الكفايات الأساسية للتدريس الفعال التي يرى أعضاء هيئة التدريس أهميتها كما يلي: التحمس لتدريس المادة، تحفيز الطلاب، استخدام تعبيرات مقبولة، تحضير الدرس، التمكن في مجال التخصص، اختيار أساليب التدريس الملائمة، استخدام أساليب تواصل لفظي وغير لفظي فاعلة. أما دراسة غوني (١٤١٥م) فقد حاولت

التعرف على واقع العملية التعليمية في الأقسام العلمية بكلية التربية بالمدينة المنورة بغرض تحديد جوانب القوة والضعف في تلك الأقسام الأكademie، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأقسام العلمية لم تحقق الأهداف المرجوة منها في إعداد المعلمين إعداداً تربوياً وأكاديمياً وثقافياً، كما بيّنت هذه الدراسة أن أسلوب المحاضرة أكثر طرق التدريس استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة بعنوان "التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة: دراسة تحليلية نقدية" يذكر الشيفي (١٩٩٧م) ما نصه : ولكي يؤدي التدريس الجامعي دوره كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة، فإنه يجب أن يكون تدريساً إبداعياً خلاقاً، يعتمد في جوهره على الحوار الفكري والنقاش والنقد الموضوعي، وأن يكون بعيداً عن الحفظ والتلقين والترديد الببغائي، وأن يعلم طلاب الجامعة كيف يتعلمون، لا كيف

الفيزياء والكيمياء والأحياء في عدد من الجامعات والكليات، واحتوت الاستبانة على أسئلة تتعلق بطرائق التدريس، والمعينات التدريسية، ومقترحات لتطوير تدريس العلوم في الكليات، وكان من بين أهم مقترحات تطوير تدريس العلوم التي وردت في هذه الدراسة ما يلي:

- توفير تجهيزات مختبرية أفضل بما في ذلك أجهزة الحاسب.
- تقليل الأنصبة التدريسية وخفض عدد الطلاب في القاعات الدراسية.
- توفير مزيد من الدعم الفني (سكريتيرية، فني مختبر.. إلخ).
- رفع معايير القبول.
- تحسين المساحات المخصصة لتدريس العلوم.
- تطوير وتحديث مناهج مقررات العلوم.
- تقديم ورش عمل تسهم في رفع الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.
- تقليل مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس غير الأكاديمية.

ولكي يتم إثراء الأداء التدريسي في الكليات اتجهت بعض هذه المؤسسات التعليمية نحو الاستفادة من برامج التعلم المعتمدة على الشبكة العالمية (Web-Based Learning)، ويسمى هذا النمط من التعلم أحياناً بالتعلم الإلكتروني (-E-

(NSF) قامت بتمويل برنامج لتحقيق التميز في إعداد المعلمين (ACEPT)، واستهدف البرنامج تطوير تدريس العلوم والرياضيات في جامعة أريزونا الحكومية، خصوصاً في المقررات التي يدرسها المعلمون قبل الخدمة، وتضمن البرنامج تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال ورشة صيفية نفذها برنامج (ACEPT) حول طرائق تدريس مبنية على مبادئ التدريس الفعال التي حدتها الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS)، وعقب ذلك طبق أعضاء هيئة التدريس ما تعلموه من طرق تدريس في تدريس مقرراتهم الجامعية، وتضمنت هذه الدراسة أربعة فصول تجريبية قام بتدريسها أساتذة شاركوا في ورشة (ACEPT) الصيفية، وفصلين (مجموعة ضابطة) قام بتدريسها أساتذة لم يشاركوا في تلك الورشة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أداء طلاب المجموعة التجريبية كان إحصائياً أفضل من أداء طلاب المجموعة الضابطة، بل إن فاعلية الأداء التدريسي لطلاب المجموعة التجريبية (عندما أصبحوا معلمين) كان أفضل من نظرائهم المعلمين الذين تلقوا تدريساً من أعضاء هيئة تدريس لم يشاركوا في برنامج (ACEPT) الصيفي.

وفي دراسة دروغر (Druger, 1985) تم بعث (٢٠٥٠) استبانة إلى عدد من أساتذة

إدارة عملية التعلم مثل : On line Learning , Blackboard ، Webct

ولكي يؤدي عضو هيئة التدريس مهام عمله في الجامعة فلا بد له من الاستمرار في تطوير ذاته، وخصوصاً فيما يتعلق بتعزيز وتنويع معرفته بأساليب التدريس الجامعي وطرق التقويم، يظهر اهتمام الجامعة بتنمية أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال إنشاء مراكز جامعية متخصصة تهدف إلى تحسين المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس وتحسين البيئة التعليمية بعمومها، وفي هذا الشأن يذكر زيتون (١٩٩٥م) أن فكرة النمو المهني لعضو هيئة التدريس تنطلق من الحقيقة التي تؤكد أن عضو هيئة التدريس قد نال تأهيلًا علميًا عاليًا في مجال تخصصه، لكنه يبقى بحاجة إلى معرفة الإستراتيجيات التدريسية التي تساعده في توصيل المفاهيم العلمية إلى أذهان طلابه، كما أنه بحاجة أيضاً إلى اكتساب معرفة ومهارات في مجال التخطيط والتطوير والتقويم، إضافة إلى تطوير مهاراته في القدرات الإدارية وإعداد المشروعات ودراسات الجدوى الاقتصادية، وقد أشارت دراسة العمايرة (١٩٨٦م) إلى أن أعضاء هيئة التدريس كانوا منذ سنوات قليلة هم المهنيون الوحيدين الذين يبدأون عملهم كأعضاء هيئة تدريس بدون تدريب سابق على التدريس، وفي

On-Line) أو التعلم الشبكي المفتوح (Learning Learning). والتعليم الإلكتروني ليس حلاً سحرياً يأتي ليحل بدليلاً للتعليم الجامعي التقليدي المعروف، التعليم الإلكتروني يسير بموازاة التعليم التقليدي ويستهدف تعزيز الأساليب التدريسية الشائعة التي يتعلم من خلالها الطلاب. وهذا النمط الجديد من التعلم يكتسب اليوم العديد من الجامعات، ففي خريف عام (٢٠٠٦م) أظهر مسح شمل (٢٢٠٠) كلية وجامعة في الولايات المتحدة أن (٣٠٢) مليون طالب سجلوا على الأقل مقرر واحد عن طريق الإنترن特، وكان هذا العدد قد زاد عن العام الذي سبقه بـ٣٠٠ مليون طالب. إن تطبيق برامج التعلم الإلكتروني يتطلب من الكلية بدايةً أن تبني لنفسها رؤية واضحة ومحدة حيث توظيفها لتقنية المعلومات من أجل إثراء تعلم طلابها، ومن ثم على الكلية أن توفر البنية التحتية التي يتطلبه التعليم الإلكتروني، ومنها: الحواسيب، والشبكات الحاسوبية والوسائط المتعددة، والبوابات الإلكترونية، وبرامج التدريب.

ومن بين الخطوات المهمة التي يجب أن ينفذها القسم الأكاديمي من أجل تأسيس تعلم إلكتروني قيام القسم بتحويل مقرراته إلى مناهج إلكترونية تبث عن طريق الشبكة العنكبوتية باستخدام بوابات تعليم إلكتروني متخصصة في

في اختيار التخصص الذي يناسب ميوله وإمكاناته الأكاديمية، ولقد أظهرت دراسات حول التفاعل بين الأستاذ الجامعي والطالب (Pascarella & Terenzini, 1991; Astin, 1993) أن التفاعل غير الصفي بين عضو هيئة التدريس والطالب يعد متطلباً ضرورياً لإثراء خبرات الطالب الجامعي، كما بيّنت تلك الدراسات أن ذلك التفاعل انعكس إيجاباً على نموهم الأكاديمي وعلى اتجاهاتهم نحو التعلم، وعلاوة على ذلك، فقد ظهر أن التفاعل الإيجابي بين عضو هيئة التدريس والطلاب كان له أبلغ الأثر في التزام الطالب بعمله الأكاديمي واستشعاره لمسؤولياته الشخصية.

ويرى بعض التربويين (Ei & Bowen, 2002) أن العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطالب تتجاوز مجرد التفاعل الأكاديمي داخل الصف أو خارجه لتأخذ أبعاداً تمثل في المشورة والنصائح حول قضايا شخصية تتعلق بمشاركة الطالب في كافة المناشط الجامعية، وتقديم الدعم النفسي للطالب، وتعزيز ثقته بنفسه ومساعدته في تنمية مهارات التعايش مع الضغوط الأسرية والاجتماعية، ويستطيع عضو هيئة التدريس من خلال مكانته الاجتماعية وصورته الذهنية لدى طلابه أن يكون قدوة لطلابه يساعدهم على

مجال تطوير الأداء المهني لعضو هيئة التدريس يذكر ثابت (٢٠٠٦م) أنه لا تتوافر في معظم الجامعات السعودية مراكز لتنمية المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، ويستثنى من ذلك جامعة الملك فهد وجامعة الملك عبدالعزيز اللتين أنشأتا مراكز لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في التدريس والتواصل مع الطلاب.

ومن جهة أخرى لابد من القول إن العملية التعليمية الجامعية لا تحدث في فراغ، فالتفاعلات الإيجابية بين عضو هيئة التدريس والطلاب تشكل إطاراً يعزز ويشري العملية التعليمية. وبحسب نظرية Tinto (1987) فإن استمرار الطلاب في الدراسة الجامعية يعتمد على اندماجهم في الحياة الأكademية والاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية التي يشكل عضو هيئة التدريس جزءاً مفصلياً منها، وتمثل العلاقة الأكاديمية بين عضو هيئة التدريس والطالب في جوانب متعددة، منها ما يحدث داخل الصف الدراسي، ومنها ما يحدث خارجه.

وتتمثل مهمة عضو هيئة التدريس في إثراء النمو الأكاديمي والمهني للطالب وتشجيعه على تقديم مزيد من الجهد والاهتمام بموضوعاته الدراسية، وتزويده من وقت لآخر بتغذية راجعة عن أدائه الدراسي ومهاراته المعرفية، ومساعدته

تحسين المستوى الأكاديمي، تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطالب نحو أستاذة، زيادة الرغبة في العمل الأكاديمي الجاد، زيادة القدرات العقلية.

وفي إطار عنایتها بالتدريس الجامعي أنشأت جامعة ستانفورد "مركز التعليم والتعلم" في عام ١٩٧٥ م. وكان الهدف من إنشاء هذا المركز هو تحقيق التميّز في التعليم (Excellence in education)، ويقدم المركز خدماته لأعضاء هيئة التدريس بما يساعدهم على تقديم تدريس أفضل، كما يقدم المركز الاستشارات لأعضاء هيئة التدريس الراغبين في محاضرات حول التواصل اللغطي، ويقدم المركز -أيضاً- خدمات قيمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس الفعال (Effective Teaching)، وكذلك في مجال تقويم الأداء الطلابي (Student-Performance Evaluation)، كما يوفر المركز أدوات التقنية التي يحتاجها الأستاذة لكي يشروا محاضراتهم (مراد، ٢٠٠٦).

أما جامعة شيفيلد فقامت في عام ٢٠٠١ بإطلاق مشروع التعليم الإلكتروني بهدف دعم التعليم التقليدي في الفصل الدراسي. وتم توظيف هذا المشروع للتقرير بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وقد تم خلال هذا المشروع تركيب سبورات افتراضية في موقع

الاندماج في الدراسة الجامعية ويسهم في حل مشكلاتهم الأكademية والاجتماعية.

ولقد وجد اندرسون (Anderson, 1995) أن الأستاذ الناصل (Mentor) يحدث أثراً إيجابياً في تنمية قدرات الطالب المعرفية وتكامل شخصيته، كما وجد أن الطلاب الذين يتواافق لهم أستاذ ناصل يحققون معدلات تراكمية أفضل. ولقد ذكر الطالب في الدراسة السابقة أن الأستاذ الناصل حقق لهم عدداً من الفوائد، ومنها: التعرف على الأستاذة، فهم طبيعة البحث العلمية، اختيار التخصص المناسب، التعرف في بحوث خارج التخصص، تحسين قدرة الطالب على عرض عمله، مساعدة الطالب في الحصول على فرصة عمل خلال الصيف.

وتتفق نتائج (Hazler & Carney, 1993) مع ما توصل إليه موران وقونيا (Moran & Gonyea, 2003)، إذ توصل الباحثان الأخيران إلى أن العلاقة المميزة بين عضو هيئة التدريس والطالب تشي النمو المعرفي للطالب وتعزز من ثقته بقدراته الأكاديمية وتجنبه الإخفاق.

وبشكل عام، يمكن القول إن التفاعل الإيجابي بين الأستاذ والطالب يمكن أن يحقق المكتسبات التعليمية التالية: تعزيز الثقة بالنفس،

بعد، وتمثل رسالة المركز في دعم التميّز في التدريس الجامعي، وكذلك في الوصول بالاستخدام الفعال للتكنولوجيا إلى أفضل درجة ممكنة. ومن أهم أهداف المركز تقديم الدعم الفني والتقني والمشورة لأعضاء هيئة التدريس في جميع الجوانب المتعلقة بتطوير العملية التدريسية الجامعية، ويتمثل ذلك فيما يلي : الوسائل التعليمية، طرق التدريس، تحطيط المنهج، وضع الأهداف التعليمية، تقديم تغذية راجعة للعضو حول فاعليته في التدريس. (مراد، ٢٠٠٦م).

#### **مشكلة الدراسة :**

على الرغم من كل الجهود السابقة لتطوير برامج كليات المعلمين فإن الحاجة ما زالت قائمة إلى مزيد من الجهود النوعية لتطوير هذه الكليات التي تعد معلمي المستقبل. إن المؤشرات التالية قد تدل على أن الحاجة ما زالت قائمة إلى تطوير الأداء التدريسي (Teaching Practices) في برنامج

مسار العلوم بكليات المعلمين :

فقد أظهرت دراسة الخطابي وزملائه (١٤٢٦هـ) أن مستوى أداء خريجي كليات المعلمين عموماً متدن قياساً بالمعايير المهنية الدنيا التي حددها الباحثون في تلك الدراسة.

وهناك جوانب من الضعف في أداء معلمي العلوم كشفت عنها دراسة الجوير (١٤١٦هـ)، وكذلك دراستا الشمراني (١٤٢٤هـ) والعمر

عديدة داخل الجامعة ليتواصل عن طريقها عضو هيئة التدريس مع الطلاب. ويجمع الباحثون في هذا المشروع على أن الجمع بين البيئة المادية والبيئة الافتراضية يزيد من درجة التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ويعطي مرونة أكثر للعملية التعليمية.

وتولي جامعة بتسبرج اهتماماً كبيراً بالطالب ليكون محصلاً للخبرات ومسهراً فاعلاً في العملية التعليمية في وسط اجتماعي من الخبرات من أعضاء هيئة التدريس وبقية المصادر التعليمية الأخرى. ويعود ذلك أحد مواطن القوة في الجامعة، والذي حصلت الجامعة من خلاله على تقدير هيئة التعليم العالي في الولايات الوسطى لتميزها في الجوانب التالية:

- التركيز على التعليم الجامعي.
- البرامج الأكademie المتعددة ذات الجودة العالمية.
- الإبداع وتكرис الجهد في التعليم والقيادة التعليمية المتميزة.

- روح التعايش والتعاون التي يتسم بها أعضاء الهيئة التعليمية بالجامعة.

ولقد أعطت جامعة بتسبرج عناية خاصة للارتفاع بمستوى العملية التعليمية، ولتنمية المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال إنشاء مركز تنمية التعليم عن

يمكن فصل تسرب هذا العدد الكبير من الطلاب عن تدني مستوى التدريس الجامعي.

إن كل المؤشرات المذكورة سابقاً تشير إلى وجود مشكلة تتعلق بتدني مستوى تحصيل الطلاب الجامعيين، والذي بدوره انعكس على ضعف طلاب التعليم العام، وإن هذا الضعف في أداء الطلاب الجامعيين لا يمكن فصله عن مستوى الأداء التدريسي في البرامج الجامعية، وبناءً على ذلك فإن هذه الدراسة سوف تحاول الإجابة عن السؤال المحوري التالي : ما واقع الأداء التدريسي في برنامج البكالوريوس في تخصص مسار العلوم، ويتفرع عن هذا السؤال السؤال التالي : ما السبل الممكنة لتطويره ؟

#### **أهداف الدراسة :**

تستهدف هذه الدراسة ما يلي :

- التعرف على واقع الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات المعلمين.
- اقتراح سبل تطوير ذلك الأداء التدريسي في ضوء نتائج مسح واقع الأداء التدريسي الحالي في ذلك البرنامج، وكذلك في ضوء المعايير والمارسات والتجارب العالمية التي توثقها الأدباء التربوية.

#### **أسئلة الدراسة :**

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة

التالية :

(١٤٢٦)، ولقد كشف تقرير صادر عن وزارة التربية (١٤٢٧) ما يلي :

- أظهرت نتائج اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين ضعف أداء معلمي العلوم، فنسبة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة الذين اجتازوا هذا الاختبار لم تتجاوز ٤٣٪، أما نسب معلمي الفيزياء، والكيمياء، والأحياء في المرحلة الثانوية الذين اجتازوا هذا الاختبار فلم تتجاوز ١٧٪، ٠٧٪ على الترتيب ، وهي نسب متدنية جداً.

- أظهرت تقارير الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) المتعلقة بمشاركة طلاب المملكة العربية السعودية في أولمبياد العلوم والرياضيات الدولي (٢٠٠٣م) أن أداء الطلاب السعوديين في العلوم كان منخفضاً، فقد حققوا درجة متوسطة قدرها (٣٩٨) درجة، علماً بأن المعدل الدولي كان (٤٧٤) درجة، وفي المسابقة نفسها للعام ٢٠٠٧م، كان أداء الطلاب السعوديين متدنياً أيضاً.

وأشار مدير جامعة الملك سعود في لقاء له مع أعضاء هيئة التدريس في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٧ إلى أن الجامعة مسؤولة عن تسرب ما نسبته ٤٥٪ من طلاب جامعة الملك سعود (صحيفة الرياض، العدد ١٤٢٢٠).

ال سعودية الذي يعد معلمين للمرحلة المتوسطة، أي أنه البرنامج الفريد الذي يعد الخريج الجامعي ليدرس جميع فروع العلوم الثلاثة (الفيزياء والكيمياء والأحياء) التي يتضمنها منهج العلوم في المرحلة المتوسطة.

وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بسبب تزامنها مع بدء تنفيذ مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية، الذي من أهم محاوره دعم وتطوير برامج إعداد وتدريب المعلم.

#### **حدود الدراسة:**

تقتصر هذه الدراسة على برنامج البكالوريوس في مسار العلوم، وهو برنامج تنفذه أربع كليات معلمين فقط في المدن التالية: الرياض، ومكة المكرمة، والطائف، والدمام. ويتضمن هذا البرنامج ثلاثة تخصصات فرعية، وهي: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء علمًا بأن أقسام العلوم بكليات المعلمات غير مشمولة بهذه الدراسة.

ولن تتطرق هذه الدراسة إلى المناهج أو المحتوى الذي يتم تدرисه في أقسام العلوم بكليات المعلمين، ولا إلى الخطبة الدراسية الجامعية. وسيكون تركيز هذه الدراسة، تحديداً، على أداء عضو هيئة التدريس وبيئة التعلم الجامعية في برنامج البكالوريوس في مسار العلوم بكليات المعلمين.

- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسار العلوم بكليات المعلمين لبعض المهارات التدريسية الإيجابية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في درجة ممارسة بعض المهارات التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمتغيرات التالية: التأهيل التربوي (وجود تأهيل تربوي، عدم وجود تأهيل تربوي)، القدرة على استخدام الحاسب (متوسطة، جيدة)؟

- ما السبل الممكنة لإثراء الأداء التدريسي في برنامج البكالوريوس في مسار العلوم بكليات المعلمين؟

**أهمية الدراسة :**  
تأكي أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات التالية:

تناول هذه الدراسة تطوير التدريس الجامعي، ويعود التدريس الجامعي الركيزة الأهم بين ركائز التعليم العالي الثلاث: التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ومن المأمول أن تساعد هذه الدراسة مخطط برنامج إعداد المعلم في تحسين وتطوير بيئة التعلم في كليات المعلمين عموماً، وفي برنامج البكالوريوس لمسار العلوم خصوصاً.

وبناءً على ذلك، فإن برنامج مسار العلوم الذي تستهدفه هذه الدراسة هو البرنامج الوحيد في المملكة العربية

استخدامه للتقنية المعلوماتية، أساليبه في تقويم أداء طلابه، رغبة العضو في تطوير ذاته، قدرته على الربط بين مادته ومواد علمية أخرى، تواصله مع طلابه، إضافة إلى عوامل أخرى مثل: توافر الكتب الدراسية الجامعية لدى الطلاب، ضعف مدخلات برنامج مسار العلوم من الطلاب، ازدحام القاعات بالطلاب.

**برنامج بكالوريوس مسار العلوم**  
 برنامج أكاديمي لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة، مدة الدراسة في هذا البرنامج أربع سنوات، يدرس خلالها الطالب مقررات مكثفة في الفيزياء والكيمياء والأحياء. وفي الفصل الأخير من البرنامج يتم التركيز على أحد فروع العلوم الثلاثة، وفي نهاية البرنامج يحصل الطالب على بكالوريوس في العلوم والتربية: تخصص رئيسي علوم، وتخصص فرعى في أحد فروع العلوم التالية: فيزياء، كيمياء، أحياء، خريج هذا البرنامج مؤهل للتدرис في المرحلة المتوسطة.  
 وينفذ هذا البرنامج في أربع كليات معلمين، هي: كلية المعلمين في الرياض، كلية المعلمين في الدمام، كلية المعلمين في مكة المكرمة ، كلية المعلمين في الطائف. يقبل في برنامج مسار العلوم الطلاب الحاصلون على الثانوية العامة- تخصص علمي،

وكان يمكن لهذه الدراسة أن تعزز الأداة البحثية المستخدمة وهي استبانة مغلقة باستبانة مفتوحة موجهة لقيادات برنامج مسار العلوم، وهو ما كان سيوفر معلومات نوعية (Qualitative) تثري النتائج.

#### مصطلحات الدراسة :

**كلية المعلمين:** مؤسسة تعليم عليا، الأصل أن كليات المعلمين تمنح البكالوريوس في التعليم الابتدائي فقط، إلا أن توقف كليات التربية في الجامعات السعودية عن تزويد التعليم العام بالعدد الكافي من معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية والمتوسطة دفع هذه الكليات بحكم تبعيتها لوزارة التربية والتعليم - في مرحلة سابقة- إلى تطوير برنامج البكالوريوس في مسار العلوم لتسديد احتياج الوزارة الحاد من معلمي العلوم الطبيعية.

**الأداء التدريسي :** هو كل ما يتعلق بمستوى الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في بيئة تعليمية محددة قد لا يكون له فيها أي خيار. وفي ضوء ما أشارت إليه أدبيات هذه الدراسة اعتبر باحث هذه الدراسة أن الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم يعتمد في مجمله على العناصر التالية (زيتون، ١٩٩٥م، راضي، ١٩٩٣م) :  
**الأساليب التدريسية** التي يتبعها الأستاذ الجامعي،

- وصف موجز لواقع برنامج مسارات العلوم بكليات المعلمين.
- جمع بيانات عن واقع الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم بكليات المعلمين، وذلك باستخدام أداة مسحية تم تطويرها لهذا الغرض، إجراء بعض التحليلات الإحصائية لما تتوفره أداة الدراسة من بيانات.
- الاطلاع على الأديبيات المحلية والدولية والتجارب العالمية المتعلقة بسبل تحسين الأداء التدريسي لأقسام العلوم في الكليات والجامعات.
- اقتراح سبل تطوير الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم بكليات المعلمين، مع تقديم بعض التوصيات والمقترنات في هذا الشأن.

#### **مجتمع الدراسة:**

شكل مجموع أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين الأربع التي تقدم دون غيرها من كليات المعلمين برنامج بكالوريوس مسار العلوم مجتمع هذه الدراسة، وهذه الكليات هي: كلية المعلمين في الرياض، وكلية المعلمين في الدمام، وكلية المعلمين في الطائف، وكلية المعلمين في مكة المكرمة. وقد تم بعث استبيانات هذه الدراسة إلى جميع أفراد هذا المجتمع عن طريق عمادة البحث العلمي والشؤون التعليمية بوكلية كليات المعلمين في وزارة التربية

وتحرى للمتقدمين للقبول في البرنامج اختبارات قبول تحريرية ومقابلات شخصية.

ويدرس جميع الملتحقين بهذا البرنامج (٢٤) ساعة في الإعداد العام، و(٣٢) ساعة في الإعداد التربوي، أما ساعات التخصص فهي على النحو التالي (وزارة التربية والتعليم، عمادة القبول والتسجيل بكليات المعلمين، ١٤٢٦/١٤٢٧):

- (٩٩) ساعة / رئيسي علوم وفرعي أحياء.
- (١٠٠) ساعة / رئيسي علوم وفرعي فيزياء.
- (١٠١) ساعة / رئيسي علوم وفرعي كيمياء.

وفي الفصل الثامن من البرنامج يسجل الطالب مقرر التربية العملية منفرداً (٨) وحدات دراسية). وخرّيجو هذا البرنامج هم الأجدار بتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، قياساً بنظرائهم خريجي الجامعات، وذلك نظراً لكون برامجهم الدراسي يركز على جميع فروع العلوم التي يتضمنها منهج العلوم للمرحلة المتوسطة (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء). أما المعلمون خريجو الجامعات فهم متخصصون فقط في أحد فروع العلوم الثلاثة، ولا تتجاوز معلوماتهم في الفرعين الآخرين المعلومات التي يقدمها منها منهج المرحلة الثانوية.

#### **منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

#### **منهجية الدراسة :**

هذه الدراسة هي من النوع التحليلي الوصفي (Descriptive, analytical). وسيتم تنفيذ هذه الدراسة وفقاً للمنهجية التالية:

**عرض نتائج الدراسة:**  
**أولاً: خصائص مجتمع الدراسة:**  
 توضح الجداول من (١) إلى (٧) خصائص المجتمع الذي تناولته هذه الدراسة.

**جدول (١): خصائص المجتمع حسب متغير  
الدرجة العلمية**

النسبة %	التكرار	الدرجة العلمية
٨,٣	٧	بكالوريوس
١٣,٥	١٥	ماجستير
٧٤,٨	٨٣	دكتوراه
٩٤,٦	١٠٥	المجموع
٥,٤	٥	غير محدد
١٠٠,٠٠	١١١	المجموع الكلي

**جدول (٢)**

**خصائص المجتمع حسب متغير الجنسية**

النسبة %	التكرار	الجنسية
٢٠,٧	٢٣	Saudi
٧٣,٩	٨٢	غير سعودي
٩٤,٦	١٠٥	المجموع
٥,٤	٦	غير محدد
١٠٠	١١١	المجموع الكلي

والتعليم، وذلك مع بداية الفصل الثاني للعام الدراسي الجامعي ١٤٢٦ / ١٤٢٧ هـ. وقام أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأربع المذكورة بتعبئة الاستبيانات وإعادتها إلى الباحث، وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتعبئة الاستيانة وإعادتها (١١١) عضو هيئة تدريس، ويمثل هذا العدد ٨٥٪ من جميع أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسار العلوم (المجتمع المستهدف).

#### **أداة الدراسة:**

طور الباحث في هذه الدراسة استيانة تكونت من (٢٠) بندًا (انظر ملحق الدراسة)، وهي استيانة من النوع المغلق. والمستهدفوون بهذه الاستيانة هم جميع أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسار العلوم في كليات المعلمين التي تقدم ذلك البرنامج. وتحورت بنود الاستيانة حول الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم.

#### **صدق وثبات أدلة الدراسة**

عرض الباحث أدلة الدراسة على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس العلوم، وتركزت معظم ملاحظات المحكمين حول صياغة ووضوح بنود الاستيانة. وفي ضوء ما ورد للباحث من مرئيات للمحكمين تم تعديل الاستيانة لظهور بشكلها النهائي المرفق في ملحق هذه الدراسة، أما بالنسبة لثبات الأدلة فقد تم احتسابها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وتبين أنها تساوي .٠.٨٣.

**جدول (٦) خصائص المجتمع حسب متغير إعطاء الطلاب فرصة تقويم استفادتهم من المقرر**

نسبة٪	النكرار	هل تعطي الطلاب الفرصة لتقويم استفادتهم من المقرر؟
٦٥,٨	٧٣	نعم
٢٩,٣	٣٣	لا
٩٥,٥	١٠٦	المجموع
٤,٥	٥	غير محدد
١٠٠,٠٠	١١١	المجموع الكلي

أما متوسط طول الخبرة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس فيوضحها الجدول التالي

**جدول (٧)**

**خبرات أعضاء هيئة التدريس بالسنوات**

الانحراف المعياري	المتوسط	القيمة الأعلى	القيمة الأدنى	العدد	مدة الخبرة
٨,٥٦	١٧,٥٤	٣٨,٠٠	١,٠٠	٩٤	

ثانياً: إجابة سؤال الدراسة الأول الذي نصه: "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لبعض المهارات التدريسية الإيجابية؟"

يوضح الجدول (٨) ترتيب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لفقرات الاستبانة مرتبة حسب متوسط كل فقرة، أما الجدول (٩) فيوضح توزيع فترات الاستجابات التي تقع فيها المتوسطات ومدى حدوثها.

**جدول (٣) خصائص المجتمع حسب متغير التأهيل التربوي**

درجة التأهيل التربوي	النسبة٪	النكرار
لَا يوجد	٦١,٣	٦٨
دبلوم تربوي	١٤,٤	١٦
أستاذ تربوي	٢٠,٧	٢٣
المجموع	٩٦,٤	١٠٧
غير محدد	٣,٦	٤
المجموع الكلي	١٠٠,٠٠	١١١

**جدول (٤)**

**خصائص المجتمع حسب متغير مهارة عضو هيئة التدريس في استخدام الحاسب**

درجة مهارة الحاسب	النسبة٪	النكرار
ضعيفة	٠,٩	١
متوسطة	٢٦,١	٢٩
جيدة	٦٩,٤	٧٧
المجموع	٩٦,٤	١٠٧
غير محدد	٣,٦	٤
المجموع الكلي	١٠٠,٠٠	١١١

**جدول (٥) : خصائص المجتمع حسب متغير الإشراف على التربية العملية**

هل شرف على طلاب التربية العملية؟	النسبة٪	النكرار
نعم	٣١,٦	٣٥
لا	٦٤,٩	٧٢
المجموع	٩٥,٥	١٠٦
غير محدد	٤,٥	٥
المجموع الكلي	١٠٠,٠٠	١١١

### جدول (٨) : ترتيب الفقرات حسب متوسطاتها

الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الفقرة (رقم الفقرة)
٠,٣٢	٤,٨٨	١١١	أسئلة الاختبارات النهائية للمقرر الذي أدرسه تغطي كل فصول المنهج المقرر (٢)
٠,٥٥	٤,٦٦	١١١	أبذل جهداً مستمراً لكي أطور من قدرتي على التدريس (٤)
٠,٥٧	٤,٤٨	١١١	أحاولربط المادة العلمية التي أدرسها بمواد أخرى (١١)
٠,٧٩	٤,٤٦	١١١	استفيد من نتائج طلابي في الاختبارات الدورية للمقرر الذي أدرسه لأطور أسلوبي التدريسي مستقبلًا (٨)
٠,٧٩	٤,٤٢	١١١	أناقش مع الطلاب أدائهم ونتائجهم في الاختبارات الدورية في المقرر الذي أدرسه بقصد معالجة ما لديهم من ضعف أكاديمي (١٢)
٠,٧٦	٤,٢٩	١١١	أتواصل وأتحاور مع زملائي بالقسم في موضوعات تربوية وتعلمية تتعلق بالطلاب (٧)
١,٠١	٤,١٤	١١١	في بداية كل فصل دراسي أحاول التعرف بشكل عام على مستويات طلابي الأكاديمية (٩)
٠,٩٤	٤,٠٩	١١١	اقطع جزءاً من وقت المحاضرة لأعيد شرح مفاهيم يفترض أن يكون الطالب قد تعلموها في مقررات سابقة (١٥)
٠,٧٩	٤,٠٠	١١١	استخدم في تدريسي أسلوب الإلقاء (أي أتحدث معظم الوقت) (١)
١,١٤	٣,٨٧	١١١	استفید من تقويم طلابي للمقرر الذي أدرسه لكي أطور من مهاراتي التدريسية مستقبلاً (٢٠)
٠,٩٧	٣,٨٧	١١١	أؤكد في تدريسي تعزيز التعاون التعليمي بين الطلاب بدلاً من التنافس بينهم (٦)
١,٠٢	٣,٧٦	١١١	أطلع على البحوث في مجال التعليم الجامعي (١٠)
١,١٣	٣,٧٥	١١١	أتقبل مناقشة طلابي في مشكلاتهم الشخصية (١٧)
١,٠٣	٣,٥١	١١١	احضر معى إلى قاعة المحاضرة بعض الوسائل التعليمية التي تقرب المفاهيم إلى ذهان الطلاب (٥)
١,٢٦	٣,٣٥	١١١	أقدم لطلاب التربية الميدانية الذين أشرف عليهم ما يساعدهم على تطوير أدائهم التدريسي رغم كوني غير تربوي (١٤)
١,١٩	٣,٢٨	١١١	أجد صعوبة في إيصال كثير من المفاهيم العلمية لنسبة كبيرة من الطلاب بسبب ضعف خلفياتهم العلمية (١٩)
١,١٨	٢,٧٣	١١١	استخدم اختبارات قصيرة ومفاجئة من وقت لآخر (١٣)
١,٣٧	٢,٦٧	١١١	اعتمد حالياً في تدريسي على المذكرات والمصورات (لا يوجد كتاب) (١٨)
١,١٥	٢,٦١	١١١	في تدريسي لمقرر اطلب من الطلاب استخدام وتطبيق برامج حاسوبية (٣)
١,٣٨	٢,٤٦	١١١	أقدم للطلاب تدريساً دون طموحي بسبب كثرة الطلاب في القاعة (١٦)

### جدول (٩): توزيع فترات الاستجابات حسب مدى حدوثها

مدى حدوثها	الفترة التي يقع فيها متوسط الاستجابات للفقرة
لا تحدث إطلاقاً	١,٨٠ - ١
نادراً	٢,٦٠ - ٢,٦١
أحياناً	٣,٤٠ - ٣,٦١
غالباً	٤,٢٠ - ٤,٤١
دائماً	٥,٠٠ - ٤,٢١

يطرح ظللاً من الشكوك حول قدرتهم على تقديم تدريس جامعي فعال.

- إن ٢٧٪ من أعضاء هيئة التدريس صنفوا مهاراتهم في استخدام الحاسوب في مجال عملهم على أنها أقل من جيدة ، وهذا أمر يدعو للقلق، خصوصاً وقد أصبحنا في وقت لا غنى فيه لأي عضو هيئة تدريس عن استخدام تطبيقات الحاسب المختلفة في مجال عمله.
  - إن ٣١٪ من أعضاء هيئة التدريس لا يتبحرون بطلابهم فرصة تقويم المقررات التي يدرسونها. وهذا يخالف أحد أهم الأعراف والممارسات الجامعية الراسخة.
  - إن ٦٥٪ من أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسار العلوم، لا يتبعون طلابهم في أثناء تدريبيهم الميداني في المدارس.
- وبالنظر إلى جدول (٨) وجدول (٩) يمكن استنتاج أوجه القصور التالية في برنامج مسار العلوم :

بالتأمل في الجداول ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧  
تضطلع الجوانب السلبية التالية في برنامج

- بكالوريوس مسار العلوم :
- إن ٢٥٪ من أعضاء الكادر التدريسي في برنامج مسار العلوم يقل تأهيلهم العلمي عن درجة الدكتوراه، وفي غالب الأحيان يتم تكليف هؤلاء بأنصبة تدريسية.
  - إن ٧٥٪ تقريباً من أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسارات العلوم غير سعوديين، وإذا ما علمينا أن عمر برنامج مسار العلوم قد تجاوز ربع قرن ، فإننا نكتشف مدى القصور في التخطيط المستقبلي لتوفير واستقطاب كادر أكاديمي سعودي متمكن في مجالات العلوم الطبيعية.
  - إن ٦١٪ من الكادر التدريسي في برنامج مسارات العلوم ليس لديه أي تأهيل أو تدريب في مجال التدريس الجامعي، وهو ما

مستوى دلالة (٥٠٠٥) في درجة ممارسة بعض المهارات التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمتغيرين التاليين: التأهيل التربوي، القدرة على استخدام الحاسب؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار - ت لعيتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية، وذلك تبعاً لاختلاف التأهيل التربوي، والقدرة على استخدام الحاسب. وقد كشف هذا الاختبار عن النتائج التالية:

- فيما يتعلق بالعلاقة بين ممارسة بعض المهارات التدريسية ودرجة مهارة عضو هيئة التدريس في استخدام تطبيقات الحاسب الآلي تبين ما يلي:
- إن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مهارة (جيدة) في استخدام الحاسب هم أكثر اطلاعاً على البحوث من نظرائهم الأقل مهارة في استخدام الحاسب ( $t = 2.94$ ,  $df = 103$ ,  $p = 0.002$ ).

- إن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مهارة جيدة في استخدام الحاسب هم الأكثر استخداماً للاختبارات القصيرة من نظرائهم الأقل مهارة في استخدام الحاسب ( $t = 5.3$ ,  $df = 103$ ,  $p = 0.00$ )

- إن الاختبارات القصيرة المفاجئة (Quizzes) التي تستخدم من وقت لآخر خلال الفصل الدراسي لقياس مستوى تعلم الطلاب المرحلي تعتبر (نادرة) في برنامج مسارات العلوم (فقرة ١٣).

- إن يعتمد أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسار العلوم على المذكرات والمصورات، فالكتب الجامعية التي يتم تأليفها تحت إشراف القسم الأكاديمي ما زالت (نادرة) (فقرة ١٨).
- إن أعضاء هيئة التدريس في أثناء تدريسهم (نادراً) ما يطلبون من طلابهم الاستفادة من الحاسب وتطبيقاته التعليمية (فقرة ٣).

- يشكل تكدس الطلاب في قاعات المحاضرات (أحياناً) عاملأً يهدد مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس (فقرة ١٦).

- أسلوب المحاضرة هو (دائماً) الأسلوب التدريسي الشائع بين أعضاء هيئة التدريس في برنامج مسارات العلوم (فقرة ٢).

- يوجد ضعف واضح في مدخلات برنامج مسارات العلوم من الطلاب، فأعضاء هيئة التدريس يرون أن الطلاب (غالباً) ما يكشفون عن ضعف خلفياتهم في بعض أساسيات العلوم (فقرة ١٥).

**ثالثاً:** إجابة سؤال الدراسة الثاني الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

برنامـج مـسـار العـلـوم وذـلـك بـنـاء عـلـى مـعـايـر وـاخـتـبارـات مـقـنـنة تـحدـدـها الأـقـسـام الـعـلـمـيـة.

رابعاً: عدم التوسيـع في قـبـول الطـلـاب في برنامـج مـسـار العـلـوم إـلـى الحـدـ الذـي يـرـفـعـ نـسـبة الطـلـاب إـلـى الأـسـاتـذـة عنـ الحـدـ المـقـبـول (Faculty staff student ratio).

خامساً: توفير الكـتب الجـامـعـيـة لـلـطـلـاب، وـعدـم الـاعـتمـادـ كـلـيـاً عـلـى المـذـكـرـاتـ وـالـصـورـاتـ.

سادساً: يـجـبـ عـلـى أـقـسـامـ العـلـومـ أنـ تـؤـديـ أدـوارـ أـكـثـرـ فـاعـلـيـةـ وـإـيجـابـيـةـ فيـ مـتـابـعـةـ وـدـعـمـ طـلـابـ برنـامـجـ مـسـارـ العـلـومـ فيـ أـنـاءـ فـتـرةـ تـدـريـبـهـمـ المـيدـانـيـ فيـ المـدارـسـ، بدـلـاًـ مـنـ إـيـكـالـ تـلـكـ المـهمـةـ بـالـكـامـلـ إـلـىـ قـسـمـ الـناـهـجـ وـطـرـقـ التـدـريـسـ فيـ الـكـلـيـةـ.

سابعاً: يـجـبـ أـلـاـ يـسـمـحـ بـرـنـامـجـ مـسـارـ العـلـومـ لـلـمـعـيـدـينـ بـتـدـريـسـ مـقـرـراتـ نـظـرـيـةـ، وـعـلـىـ الـكـلـيـةـ أـنـ تـهـيـئـ هـؤـلـاءـ الـمـعـيـدـينـ فـرـصـ موـاصـلـةـ تـعـلـيمـهـمـ الـعـالـيـ.

ثامـناًـ: إـنـشـاءـ مـرـكـزـ لـلـتـعـلـيمـ الإـلـكـتـرـوـنيـ يـسـتـهـدـفـ توـظـيفـ تقـنـيـاتـ الـحـاسـبـ وـالـاتـصالـ عـنـ بـعـدـ وـالـشـبـكـةـ الـعـنـكـبـوتـيـةـ لـتـوـفـيرـ مـصـادـرـ الـتـعـلـمـ لـلـطـلـابـ، وـلـلـتوـاـصـلـ مـعـهـمـ وـإـثـرـاءـ تـعـلـمـهـمـ.

تـاسـعاًـ: تـوـفـيرـ خـطـطـ مـسـتـقـبـلـيـةـ بـعـيـدةـ الـمـدىـ لـتـوـفـيرـ كـوـادـرـ تـدـريـسـيـةـ مـؤـهـلـةـ تـسـدـ اـحـتـيـاجـ بـرـنـامـجـ

وـفـيـاـ عـدـاـ الـمـهـارـتـيـنـ السـابـقـتـيـنـ لـمـ يـكـنـ لـهـارـةـ عـضـوـ هـيـةـ التـدـريـسـ فيـ اـسـتـخـدـامـ الـحـاسـبـ الـأـلـيـ أـثـرـاـ مـلـاحـظـاـ عـلـىـ دـرـجـةـ مـارـسـتـهـ لـبـقـيـةـ الـمـهـارـاتـ الـتـدـريـسـيـةـ الـأـخـرىـ.

أـمـاـ فـيـمـاـ يـتـعـلـقـ بـالـعـلـاقـةـ بـيـنـ أـداءـ الـمـهـارـاتـ الـتـدـريـسـيـةـ وـالـتـأـهـيلـ التـرـبـويـ لـعـضـوـ هـيـةـ التـدـريـسـ فـقـدـ تـبـيـنـ أـنـ التـأـهـيلـ التـرـبـويـ لـمـ يـكـنـ لـهـ أـثـرـ ذـوـ دـلـالـةـ إـحـصـائـيـةـ عـلـىـ مـارـسـةـ عـضـوـ هـيـةـ التـدـريـسـ لـلـمـهـارـاتـ الـتـدـريـسـيـةـ الـإـيجـابـيـةـ.

رابـعاـ: إـجـابةـ سـؤـالـ الـدـرـاسـةـ الـثـالـثـ الـذـيـ نـصـهـ: "ماـ سـبـلـ إـثـرـاءـ بـرـنـامـجـ بـكـالـلـوـرـيـوـسـ مـسـارـ الـعـلـومـ فيـ كـلـيـاتـ الـمـعـلـمـيـنـ؟"ـ فيـ ضـوءـ نـتـائـجـ هـذـهـ الـدـرـاسـةـ، وـفيـ ضـوءـ الـأـدـبـيـاتـ الـمـتـعـلـقـةـ بـهـاـ، وـفيـ ضـوءـ خـبـرـةـ الـبـاحـثـ يـمـكـنـ اـقتـراحـ مـاـ يـلـيـ لـإـثـرـاءـ الـأـداءـ الـتـدـريـسيـ فيـ بـرـنـامـجـ بـكـالـلـوـرـيـوـسـ مـسـارـ الـعـلـومـ:

أـوـلـاـ: إـنـشـاءـ مـرـكـزـ عـلـىـ مـسـتـوىـ الـكـلـيـةـ يـسـتـهـدـفـ تـطـوـيرـ الـعـمـلـيـةـ الـتـدـريـسـيـةـ وـتـحـقـيقـ الـتـمـيـزـ فيـ الـتـدـريـسـ الـجـامـعـيـ (Excellence Centers).

ثـانـيـاـ: الـاستـفـادـةـ مـنـ الـتـجـارـبـ الـمـيـزةـ لـلـجـامـعـاتـ فيـ مـجـالـ الـتـعـلـيمـ الـإـلـكـتـرـوـنـيـ لـتـقـدـيمـ تـعـلـيمـ أـفـضلـ، وـلـدـعـمـ الـتـفـاعـلـ وـالـتـواـصـلـ بـيـنـ الـطـلـابـ وـأـعـضـاءـ هـيـةـ التـدـريـسـ.

ثـالـثـاـ: إـعـطـاءـ أـقـسـامـ الـعـلـومـ دـورـ أـكـبـرـ فيـ تـحـدـيدـ آـلـيـاتـ وـشـروـطـ اـخـتـيـارـ مـنـ يـتـمـ قـبـوـلـهـمـ فيـ

تدريس مقررات بعينها لتقلل بذلك من حجم الفجوة مع التعليم الثانوي.

إن ارتفاع نسبة أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين في برنامج مسار العلوم (٧٥٪) يدل على عدم وجود خطة مستقبلية لتوفير كادر أكاديمي في برنامج مسار العلوم يغطي احتياجات البرنامج كماً وكيفاً، خصوصاً إذا علمنا أن برنامج مسار العلوم انطلق في صورته الأولى في عام ١٩٧٥م. ولقد ترتب على هذا الوضع تكليف أعضاء هيئة تدريس من تقل درجاتهم العلمية عن الدكتوراه بأنسبة تدريسيّة، وهذا بلا شك يعد مؤشراً على ضعف برنامج مسار العلوم، فمستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس في أي قسم أكاديمي هو مصدر قوته وإنجازاته.

إن ما يثير القلق أيضاً وجود نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس (٦١٪) لم يتلقوا أي تدريب في أساليب التدريس الجامعي. وإن افتقاد عضو هيئة التدريس لمهارات وطرائق التدريس يعني عدم مقدرتهم على تقديم الحقائق والمبادئ العلمية بصورة تحقق للطلاب أفضل فهم ممكن، ويعني أيضاً عدم قدرته على تقويم أداء الطلاب بصورة أفضل، ويعني أيضاً ضعف مستوى التفاعل الإيجابي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

بكالوريوس العلوم من أعضاء هيئة التدريس.

#### **مناقشة النتائج:**

في ضوء المسح الذي قامت به هذه الدراسة للبحوث والدراسات التجارب التعليمية العالمية في مجال تطوير التدريس الجامعي، وبالذات في مجال تدريس العلوم، وفي ضوء البيانات التي وفرتها أداة هذه الدراسة عن واقع الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم في كليات المعلمين اتضحت أن برنامج مسار العلوم بصورةه الحالية فيه كثير من أوجه القصور التي تتطلب سرعة المعالجة. ولعل من أبرز أوجه القصور تلك ضعف مدخلات البرنامج من الطلاب المستجدين، إذا أشار أعضاء هيئة التدريس إلى افتقاد طلابهم إلى مفاهيم علمية أساسية يفترض أن يكون سبق لهم تعلمها، وهذا يتطلب أن يكون لأقسام العلوم دور أكثر فاعلية في اختيار الطلاب المتقدمين للقبول في البرنامج، وقد يتحقق ذلك من خلال قيام أقسام العلوم بوضع معايير ومحكمات علمية متميزة ليتم في ضوئها تقرير من يتم قبولهم في برنامج مسار العلوم. ومن جهة أخرى قد يكون من المناسب أمام ضعف المدخلات الطلابية الجامعية أن تطلب الجامعات من المدارس الثانوية

- كما كشفت نتائج الدراسة عن بعض أوجه القصور في برنامج مسار العلوم، وهي:
- ١) شيوخ أسلوب المحاضرة على حساب أساليب تعليمية أفضل تهتم بتنمية التفكير العميق الجامعي الفرصة لمارسة التفكير العميق والمشاركة الجادة في عملية التعلم.
  - ٢) ندرة استخدام الكتب الجامعية والاعتماد على المذكرات والمصورات.
  - ٣) زيادة أعداد الطلاب في القاعات عن الحدود المقبولة، ولعل سبب ارتفاع أعداد الطلاب في برنامج مسار العلوم يعود إلى الضغوط التي واجهتها كليات المعلمين لتقدير طلاباً فوق طاقتها الاستيعابية.
  - ٤) ندرة تكليف الطلاب من قبل أساتذتهم بمهام تعليمية تتطلب استخدام برامج حاسوبية.

**هذه المؤشرات السلبية في برنامج بكالوريوس مسار العلوم** تتفق إلى حد كبير مع ما توصل إليه كل من النوح (٢٠٠٦م)، والخطابي وزملائه (١٤٢٦هـ)، والعمري وزملائه (١٤٢٦هـ) حول أداء كليات المعلمين بوجه عام. وهذا القصور الواضح في برنامج مسار العلوم قد يكون ظهوره بسبب الإشراف على برامج كليات المعلمين الذي كان مسؤولاً عن قطاع إداري في وزارة

كما إن من أهم مؤشرات ضعف الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم وجود ما لا يقل عن ٢٥٪ من أعضاء هيئة التدريس لا يجيدون استخدام الحاسوب في مجاهدهم التعليمي عند مستوى يتفق ومهنيتهم. وإنه من الصعب تصور حصول الطلاب على تعليم جامعي عالي الجودة في ضوء عدم تميز أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في استخدام تطبيقات حاسوبية متعددة تشيّر إلى ذلك طلابهم. ويحدث ذلك في الوقت يدعوه فيه خبراء التعليم إلى توظيف الحاسوب في تحسين التدريس الجامعي (Computer-Assisted Instruction). ومن مظاهر ضعف برنامج مسار العلوم عدم معرفة البرنامج - مثلاً في أعضاء هيئة التدريس فيه - بمستويات أداء طلابه أثناء فترة تدريسيهم الميداني، فقد أشار ٦٥٪ من أعضاء هيئة التدريس أنهم لا يشاركون في متابعة طلابهم أو الإشراف عليهم أثناء التدريب في المدارس، وفي مثل تلك الظروف من الصعب تصور تطوير مخرجات برنامج مسار العلوم طالما بقي برنامج مسار العلوم نفسه منفصلاً عن طلابه في أثناء فترة تدريسيهم، وليس بالضرورة أن يكون أعضاء هيئة التدريس تربويين لكي يطوروا برنامج التدريب الميداني، فالتدريب الميداني ينطوي على معلومات ومفاهيم علمية وتجارب مخبرية.

- أولاً:** توصيات موجهة للجهة التي تشرف على كليات المعلمين:
- ضرورة العمل على وضع خطة مستقبلية ل توفير كوادر تدريسية تسد احتياجات برامج العلوم.
  - إعادة النظر في برامج التأهيل التربوي الموجهة لأعضاء هيئة التدريس لكي تكون أكثر فاعلية.
  - وضع سياسات قبول أكثر تشديداً، وذلك لضمان ترشيد عمليات اصطفاء مدخلات القسم من الطلاب.
  - ترشيد أعداد المقبولين في برنامج مسار العلوم بحيث لا تتجاوز القدرة الاستيعابية للبرنامج.
  - تشكيل لجنة عليا لمعالجة ضعف الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم.

- ثانياً:** توصيات لأعضاء هيئة التدريس :
- حث الطلاب على استخدام الكتب الجامعية وتقليل اعتمادهم على المصورات والمذكرات.
  - تنوع الأساليب التدريسية، بدلاً من الاعتماد الكلي على أسلوب المحاضرة.
  - تطوير مهارات استخدام الحاسوب في التدريس الجامعي.

التربية، ولعل انتقال الإشراف على كليات المعلمين إلى الجامعات مؤخراً يسهم في رفع مستواها الأكاديمي.

و عند مقارنة درجة ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية بعماً لمتغير التأهيل التربوي والقدرة على استخدام الحاسب تبين أن مهارة استخدام الحاسوب الآلي ارتبطت بمهارات عضو هيئة التدريس الإطلاع على البحث، وهذا يدل منطقياً لكون مهاراتي الحاسب والبحث متلازمتان غالباً. من جهة أخرى، لم يتضح أن التأهيل التربوي الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس كان مؤثراً في درجة ممارستهم لهارات تدريسية متقدمة وهذه النتيجة الأخيرة تقودنا إلى استنتاج مفاده أن برامج التدريب التربوي الموجهة لعضو هيئة التدريس لم تكن فعالة لكونها لم تؤثر إيجاباً على درجة ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارات التدريسية.

#### **توصيات الدراسة :**

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية :

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية

- ١) ثابت، محمد (٢٠٠٦ م). تطوير العملية التعليمية. دراسة غير منشورة. مؤسسة الرواد العالمية. الرياض.
- ٢) الشبيتي، مليحان (١٩٩٧ م). التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة: دراسة تحليلية - نقدية. رسالة التربية وعلم النفس. العدد السابع. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - جامعة الملك سعود. الرياض.
- ٣) الجوير، مبارك (١٩٩٦ م). مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- ٤) خليل، فاضل (١٩٩٧ م). طرائق التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المتضائرة لبعض كليات جامعة الموصل. مجلة مركز البحوث التربوية. العدد ١١ ، السنة السادسة. جامعة قطر.
- ٥) الخطابي، عبدالحميد، وآخرون (١٤٢٦ هـ). تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين. دراسة غير منشورة. وكالة وزارة التربية للمعلمين. وزارة التربية والتعليم.
- ٦) زيتون، عايش (١٩٩٥ م). أساليب تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.الأردن.
- ٧) سرور، راضى (١٩٩٣ م). كفايات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. دراسات تربوية. ٨.
- ٨) الشمراني، سعيد (١٤٢٤ هـ). أداء معلمي العلوم لبعض المهارات. دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٩) عبيادات، سليمان (١٩٩١ م). الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرجة. دراسات - العلوم الإنسانية. ١٨.
- ١٠) علي، موفق (١٩٩٣ م). الأهمية النسبية للأدوار الوظيفية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الموصل. مجلة اتحاد الجامعات العربية. ٢٨.
- ١١) العميرية، محمد (١٩٨٦ م). أثر التخصص العلمي في كلية العلوم التربوية على طرق التدريس التي يستخدمونها. كلية العلوم التربوية - عمان. الأردن.

عبدالعزيز بن سعود العمر: تقويم واقع الأداء التدريسي في برنامج بكالوريوس مسار العلوم بكليات المعلمين

- ١٢) غوني، عبدالفتاح (١٩٩٥م). تقويم العملية التعليمية بالأقسام العلمية بكلية التربية. دراسة ميدانية. العلوم التربوية. جامعة الملك عبدالعزيز. ٨.
- ١٣) الكندرى، جاسم. (١٩٩٣م). العلاقة بين التحصيل العلمي لطلبة جامعة الكويت وبعض العوامل الأكademica والاجتماعية والتفسية. دراسات تربوية، ٨.
- ١٤) مراد، ماهر (٢٠٠٦م). تطوير العملية التعليمية: جامعة بتسبرج نموذجا. دراسة غير منشورة- مؤسسة رواد العالم.
- ١٥) النوح، مساعد (٢٠٠٦م). مشكلات التدريس في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي. ٧٨.
- ١٦) وزارة التربية والتعليم - وكالة الوزارة للكليات المعلمين. برنامج بكالوريوس التربية في مسار العلوم. نشرة صادرة عن عمادة القبول والتسجيل ١٤٢٦ / ١٤٢٧ هـ.
- ١٧) وزارة التربية والتعليم. مشروع المركز الوطني للعلوم والرياضيات. ١٤٢٧ هـ.

#### **المراجع الأجنبية:**

- 1- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Science for All Americans*. Washington: AAAS.
- 2- Anderson, G. et. al. (1995) : The Influence of Faculty Mentoring on Undergraduate Academic Achievement. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education. Orlando, Fl, Nov. 95.
- 3- Astin, A. (1993). *What Matters In College. Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 4- Blackbum, et. al. (1980). Project for Faculty Development Program Evaluation. Final Report. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- 5- Druger (1985). The Status of College Science Teaching. *Journal of College Science Teaching*. 1985. V. 15(3).
- 6- Ei, Sue & Bowen, A. (2002). College Students' Perceptions of Student-Instructor Relationships. *Ethics & Behavior*. Apr. 2002, 2, (12).
- 7- Hazler, R. & Carney, J. College Students' Perceptions of Student-Instructor Relationships. *Counselor Education and Supervision*, 2 (33).
- 8- Lawson et al. (2002). Evaluating College Science and Mathematics Instruction. *Journal of College Science Teaching*. 31(6).
- 9- Moran. E. & Gonyea, T. (2003). The Influence of Academically Focused Peer Interaction on College Students' Development. Report Research 2003.
- 10- National Board for Professional Teaching Practice (1991). *Toward High and Rigorous Standards for Teaching Profession*. Detroit, USA.
- 11- Pascarella, E. & Terenzini, P (1991). *How College Affect Students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 12- Seldin, Peter (1984). *Changing Faculty Practices in Evaluation*. San Francisco: Josesey-Bass Publishers.
- 13- Tinto, V. (1987). Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research Review of Educational Research , 45.

## **Evaluating the Status of the Science Track Program At Teachers Colleges**

### **Abstract**

This study has sought to evaluate the current status of the Science Track Program (STP) at Teachers' Colleges , and to investigate the possible ways to enhance the teaching performance in such a program. To achieve such an objective the researcher has asked the faculty members in the STP to respond to a research tool. The results of this study have revealed the following:

- 1- 25% of the teaching staff are not holding a ph.D. Those members are asked to teach some science courses.
- 2- 75% of the faculty members are not Saudis , more efforts have to be exerted by the Teachers' Colleges leaderships to secure more competent Saudi faculty members
- 3- 61% of the faculty members have received no training at all in the science teaching methodology.
- 4- 27% of the faculty members are lacking adequate computer skills.
- 5- 31% of the faculty members don't provide their students the opportunity to evaluate the courses they are studying.
- 6- 70% of faculty members do not participate in supervising and evaluating their science students during their internship program.
- 7- Teaching effectiveness in the STP is currently jeopardized by the high number of students admitted to the science program. (classes are crowded)
- 8- The lecturing teaching strategy is the most common teaching strategy at the expense of other effective approaches.
- 9- Faculty members pointed out that students admitted to STP are lacking basic scientific knowledge (i.e. The program admission criteria need to be reviewed).
- 10- There is a heavy reliance on photocopied materials (instead of university textbooks).
- 11- No significant difference among faculty members in practicing some effective teaching behaviors can be attributed to previous training in science teaching.

The researcher concluded that STP is generally ineffective. At the end of the study some recommendations were suggested.

### أداة الدراسة

تحية طيبة

الأخ الزميل عضو هيئة التدريس

حيث أقوم بإجراء دراسة تتناول تطوير الأداء التدريسي في برنامج مسار العلوم ، فأرجو أن تجد الوقت لتعبئة الاستبانة المرفقة وتسليمها لرئيس القسم مع فائق شكري وتقديرني.

#### الباحث

د. عبد العزيز بن سعود العمر

كلية المعلمين بالرياض

#### الأخ الزميل : أرجو تعبئة البيانات التالية :

- ١ - الدرجة العلمية :
- ٢ - سنوات الخبرة في التدريس الجامعي :
- ٣ - المادة التي تدرسها :
- ٤ - التخصص الدقيق :
- ٥ - الجنسية :
- ٦ - مستوى التأهيل التربوي  لا يوجد  دبلوم  تربوي
- ٧ - درجة مهارتك في استخدام الحاسوب في مجال عملك :  ضعيفة  متوسطة  جيدة
- ٨ - هل تقوم حالياً بالإشراف على طلاب التربية العملية:  نعم  لا
- ٩ - هل تعطي طلابك الفرصة في نهاية الفصل الدراسي ليقيموا المقرر الذي تدرسه لهم:  نعم  لا

**أمل التأثير بـ (٧) أمام كل مارسة تدريسية في الحقل الذي يعبر عن مدى ظهورها في  
أسلوبك التدريسي.**

معدل ظهور الممارسة						الممارسة التدريسية التي تؤديها	م
لامتحن	تحت	تحت	تحت	تحت	دانها		
إطلاقا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما			
						استخدم في تدريسي أسلوب الإلقاء (أي أتحدث معظم وقت المحاضرة)	١
						أسئلة الاختبارات النهائية للمقرر الذي أدرسه تغطي كل فصول المنهج المقرر	٢
						في تدريسي لمقرراتي أطلب من الطلاب استخدام وتطبيق برامج حاسوبية	٣
						أبذل جهداً مستمراً لكي أطور قدرتي على التدريس	٤
						أحضر معي إلى قاعة المحاضرة بعض الوسائل التعليمية التي تقرب المفاهيم العلمية للطلاب	٥
						أؤكد في تدريسي تعزيز (التعاون) التعليمي بين الطلاب بدلاً من (التنافس) بينهم	٦
						أتواصل وأتحاور مع زملائي بالقسم في مواضيعات تعليمية تربوية تتعلق بالطلاب	٧
						استفيد من نتائج طلابي في الاختبارات الدورية للمقرر الذي أدرسه لأطوار أسلوبي التدريسي مستقبلاً	٨
						في بداية كل فصل دراسي أحاول التعرف بشكل عام على مستويات طلابي الأكademie	٩
						أطلع على البحوث في مجال تطوير التعليم الجامعي	١٠

آمل التأشير بـ (٧) أمام كل ممارسة تدريسية في الحقل الذي يعبر عن مدى ظهورها في أسلوبك التدريسي.

معدل ظهور الممارسة						الممارسة التدريسية التي تؤديها	م
إنطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	تحت تحدث		
						أطلع على البحوث في مجال تطوير التعليم الجامعي	١١
						أحاولربط المادة العلمية التي أدرسهها بممواد أخرى	١٢
						أناقش مع الطلاب أدائهم ونتائجهم في الاختبارات الدورية في المقرر الذي أدرسه بقصد معالجة مالديهم من ضعف أكاديمي	١٣
						استخدم اختبارات قصيرة ومفاجئة من وقت لآخر	١٤
						أقدم لطلاب التربية الميدانية الذين أشرف عليهم ما يساعدهم على تطوير أدائهم التدريسي رغم كوني غير تربوي	١٥
						اقطع جزءاً من وقت المحاضرة لأعيد شرح مفاهيم يفترض أن يكون الطالب قد تعلموها من مقررات سابقة	١٦
						أقدم للطلاب تدريساً دون طموхи بسبب كثرة الطلاب في القاعة	١٧
						أقبل مناقشة طلابي في مشكلاتهم الشخصية	١٨
						أعتمد حالياً في تدريسي على المذكرات والمصورات فقط (لا يوجد كتاب مقرر محدد)	١٩
						أجد صعوبة في إيصال كثير من المفاهيم العلمية لنسبة كبيرة من طلابي بسبب ضعف خلفيتهم العلمية	٢٠
						أستفيد من تقويم طلابي للمقرر الذي أدرسه لكي أطور من مهاراتي التدريسية مستقبلاً	٢١

## دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة (تصور مستقبلي)

د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالح

أستاذ وسائل وتقنيات التعليم المساعد - بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

### ملخص الدراسة :

تزايد اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الإلكتروني مؤخراً بشكل اتضح من خلال بعض التطورات ضمن سياسة وزارة التربية والتعليم ، وهناك تطبيقات مقدرة تشير إلى أن تجربة التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية تحقق المطلوب منها، إذ بدأ بالفعل تطبيق برنامج المناهج الدراسية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم على الأقران المدمجة المطلوب بالمدارس في بعض المناطق والمدن بالمملكة مثل الرياض والجبيل والمدينة المنورة والقصيم، ومن المقرر أن يتم طرح التجربة بشكل موسع اعتباراً من العام الدراسي القادم ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ حيث شرعت الوزارة في توفير أجهزة إلكترونية لا تتجاوز أوزانها (٨٠٠) جرام متضمنة (٣٣٠) كتاباً لجميع المراحل الدراسية. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

**ما التصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟**

وتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما معايير الجودة الشاملة لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام؟

٢- ما متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام؟

٣- ما التصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام؟

وتمثلت أداة الدراسة في قائمة لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في الخبراء المختصين في تقنيات التعليم من أعضاء هيئة تدريس ومبرجين الذين تم اختيارهم في ضوء جهودهم ونشاطاتهم في مجال التعليم الإلكتروني.

د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالج: دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية

وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة إلى تصور مستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة يتكون من :

- أولاً: رؤية التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- ثانياً: رسالة التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- ثالثاً: المبادئ المقترحة للتعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- رابعاً: أهداف التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- خامساً: العناصر المساعدة لتحقيق رؤية ورسالة التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وأوصت الدراسة بما يلي:

- ١ - الأخذ بهذا التصور ودراسة إمكانية تطبيقه في مدارس التعليم العام.
- ٢ - إجراء دراسة تقويمية للتصور ومعرفة إيجابياته وسلبياته.
- ٣ - دراسة مدى إمكانية تطبيقه في برامج التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي .

من الترف أو الرفاهية، ولكنه ضرورة يفرضها الكثير من المشاكل التعليمية التي تواجه المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي والتي يأتي في مقدمتها الطلب المتزايد على التعليم، وال الحاجة إلى دمج المستحدثات التقنية، وال الحاجة إلى التعلم المستمر، و مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (الهادي، ٢٠٠١: ٢٠).

ويحظى التعليم في المملكة العربية السعودية بأولوية في المشاريع التنموية إيماناً من الدولة بأن التعليم خير استثمار، وأن الفرد المتعلم هو أساس التقدم والرقي في مجتمع متغير، ومتطور ومنفتح على ما هو جديد.

وتزايد اهتمام المملكة العربية السعودية

## مقدمة

في ضوء التحديات التي تواجه العملية التعليمية التي من بينها التطور المطرد في تقنيات التعليم، أصبحت عملية دمج التعليم الإلكتروني مطلباً لا بديل عنه في العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التعليمية الوعي بإيجابيات التعليم الإلكتروني، وإعداد الخطط والبرامج التي تستهدف تنمية ووعى جميع أفراد المؤسسة التعليمية ، وهذا يتطلب - أيضاً - دراسة متطلبات دمج التعليم الإلكتروني بما يحقق الدمج الفعال والجودة الشاملة للمنظومة التعليمية.

ولا يعد دمج التعليم الإلكتروني نوعاً

بالمملكة مثل الرياض والجبيل والمدينة المنورة والقصيم، ومن المقرر أن يتم طرح التجربة بشكل موسع اعتباراً من العام الدراسي القادم ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ، حيث شرعت الوزارة في توفير أجهزة إلكترونية لا تتجاوز أوزانها (٨٠٠) جرام متضمنة (٣٠٠) كتاب لجميع المراحل الدراسية.

ولا تختلف المناهج الدراسية في الأقراص المدمجة عن المناهج المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، ويحتوي القرص إلى جانب الكتب الدراسية الإلكترونية، مكتبة كاملة تفاعلية غنية بالوسائل المتعددة تضم مجموعة من الصور وفالاشات وفيديو وأصوات وتكون فكرة البرنامج الأساسية في تقريب المسافة بين المعلم والطالب، وإدخال نوع من التشويق للطالب المتلقى لمساعدة المعلم على تطوير المناهج بالطريقة التي يراها مناسبة، وتعد هذه الخطوة إيجابية وهي ضمن خطة إستراتيجية كاملة للتحول الرقمي.

ويمر تطبيق برنامج المناهج الدراسية في الأقراص المدمجة بثلاث مراحل، تهتم أولاهما بالتعريف بالبرنامج، والثانية، الجارية في الوقت الحالي، تستهدف أكبر عدد ممكن من المعلمين والمعلمات لتعريفهم بالبرنامج، فيما

بالتعليم الإلكتروني مؤخراً بشكل اتضح من خلال بعض التطورات ضمن سياسة وزارة التربية والتعليم، وسط اهتمام ملحوظ من قبل الشركات العالمية المختصة في أنظمة المعلومات والحسابات الآلية. وتوقت دراسة حديثة صادرة عن مجموعة آي دي سي لأبحاث السوق أن يصل حجم سوق التعليم الإلكتروني في السعودية (٥٠٠) مليون ريال (١٣٣,٣ مليون دولار) في العام ٢٠٠٨ م، مشيرة إلى أن سوق التعليم الإلكتروني ينقسم إلى (٣) قطاعات رئيسة، تشمل موفري التقنيات وموفري المحتوى وموفري الخدمة، ما يتيح فرصاً واسعة للطلاب السعوديين. ووفقاً للدراسات التي أجريت فإن سوق التعليم الإلكتروني في السعودية سيزيد بمعدل نمو سنوي يقدر بنحو (٣٣٪) في غضون (٥) أعوام، إضافة إلى ما يشهده قطاع تقنيات المعلومات من نمو سريع.

وهناك تطبيقات مقدرة تشير إلى أن تجربة التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية تحقق المطلوب منها، إذ بدأ بالفعل تطبيق برنامج المناهج الدراسية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم على الأقراص المدمجة بالمدارس في بعض المناطق والمدن

المطلبات التي تضمن النجاح في دمج التعليم الإلكتروني، وهناك مجموعة من معايير الجودة التي يجب مراعاتها وتوافرها بما يحقق الوصول إلى مستوى الجودة الشاملة المطلوب في التعليم العام، فمفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الحادة من أجل الوصول إلى مستوى الرضا المطلوب.

ومن مبررات دمج تقنيات التعليم الإلكتروني الحاجة إلى تحقيق مفهوم الجودة الشاملة وتأكيده في التعليم، والبحث عن المعايير التعليمية الملائمة لمطلبات العصر، فالارتقاء بجودة التعليم والعلم يتطلب دمج فعال لتقنيات التعليم الإلكتروني واستخدام الحاسوب والإنترنت وغيره من الوسائل التعليمية، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم يتطلب الأخذ بالدخل المنظومي لتطوير التعليم إذ يعد أحد المداخل المهمة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العام، كما يتناول هذا المدخل عناصر العملية التعليمية في منظومة متكاملة ومتفاعلة من معلم ومتعلم ومنهج وسياق تعليم، ويطلب تحقيق الجودة الشاملة في هذه المنظومة تحقيق جودة جميع مكوناتها بوضوح معايير لكل مكون من مكوناتها بما يتفق ومتطلبات دمج تقنيات

تركز المرحلة الثالثة من تعميم فكرة البرنامج على أكبر عدد ممكن على المدارس.

ويقدم مشروع برامج المناهج الدراسية على الأقراص المدمجة بيئة تعليمية تقنية حية لإنشاء مكتبة تحتوي على دروس إلكترونية من إنتاج المعلمين والمعلمات وإتاحتها للطلاب عبر وسائل النقل والتخزين المختلفة. ويدرك أن برامج المناهج الدراسية على الأقراص المدمجة حاز على إعجاب عدد من وزارات التربية والتعليم في عدد من الدول الخليجية والعربية، خاصة وأن البرنامج يقبل أكثر من لغة ويوفر خدمات إلكترونية تعليمية مهمة للمعلمين والطلاب.

ويعد التعليم الإلكتروني من أساليب التعلم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم، فالتعليم الإلكتروني يزيد من فاعلية التعلم إلى درجة كبيرة ويقلل من الوقت اللازم للتدريب، ويقلل تكلفة التدريب، ويوفر بيئة تعلم تفاعلية، ويسمح للطالب بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضل، ويتوفر معلومات حديثة تنسجم مع احتياجات المتعلمين. (بني دومي، الشناق، ٢٠٠٥ م: ٤١٧-٤١٩).

وتحتاج عملية الدمج إلى مجموعة من

**٢- ما متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام؟**

**٣- ما التصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام؟**

#### **حدود الدراسة**

الحدود موضوعية: تقدير متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

الحدود الرمانية والمكانية: اقتصر تطبيق بطاقة تحديد المتطلبات على عينة من متخصصين في تقنيات التعليم من أعضاء تدريس ومبرجين في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٩ هـ.

#### **أداة الدراسة**

تمثلت أداة الدراسة الحالية في قائمة بمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني، كما أتبع أسلوب النظم في تحديد معايير الجودة الشاملة لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

#### **عينة الدراسة**

مجموعة من المتخصصين في تقنيات التعليم من أعضاء تدريس ومبرجين.

#### **منهج الدراسة**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة

التعليم الإلكتروني. (فهمي، ٢٠٠٤ م: ١٧). وبناءً على ذلك فإن دمج التعليم الإلكتروني في المنظومة التعليمية له مجموعة من المتطلبات والمعايير التي يجب تحقيقها والوصول إليها، لذا يجب تحديد متطلبات هذا الدمج، وتنمية جميع عناصر القوى البشرية في المنظومة التعليمية بتلك المتطلبات من أجل العمل على تحقيقها بما يؤدي إلى تطوير المنظومة التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة بها، ومن هذا المنطلق تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى تقديم تصور مستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم العام.

#### **مشكلة الدراسة**

في ضوء ما سبق تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟  
وتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال

الإجابة على الأسئلة التالية:

- ١- ما معايير الجودة الشاملة لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام؟

المنظومة التعليمية، ويتبين في ملخصات دمج تقنيات التعليم الإلكتروني، وتصاغ في صورة موجهات سلوكية تساعد في قياس خرجات التعليم والعمليات المرتبطة به".

وتعرف الباحثة متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في الدراسة الحالية على أنها: مجموعة المعايير التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم العام ، التي توضح ملخصات دمج التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة.

#### **الجودة الشاملة**

عرف أحمد منصور (٢٠٠٣: ٣١٠) الجودة الشاملة بأنها "مفهوم متعدد يشمل تحقيق جميع عناصر العملية التعليمية ووظائفها من أجل تعلم ذي كفاءة عالية في تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، ويمكن الحكم على ذلك من خلال التقويم داخل المؤسسة وخارجها من خبراء متخصصين وسوق العمل".

وتعرف الباحثة الجودة الشاملة في هذه الدراسة على أنها "مجموعة المعايير والمؤشرات التي ينبغي توافرها في كل عنصر من عناصر منظومة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، التي تعمل على تحقيق جودة أداء

المنهج الوصفي التحليلي، وذلك في التوصل إلى قائمة بمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية".

#### **مصطلحات الدراسة**

##### **- التعليم الإلكتروني:**

تعرف أميل Imel (٢٠٠٢: ٤) التعليم الإلكتروني على أنه "تجربة للتعليم والتعلم يتم تلقيتها عن طريق التقنيات الإلكترونية، مثل الإنترن特 وشرائط الفيديو وشرائط الكاسيت والتليفزيون التفاعلي و CD-Rom والتعلم القائم على الويب، والتعلم القائم على الحاسوب، وقاعات الدراسات الافتراضية، وكل ما سبق بعض من عمليات التعلم الإلكتروني وتطبيقاته".

ويعرف برودينست Broadbent (٢٠٠٣: ٤) التعليم الإلكتروني بأنه "مجال للتعليم والتدريب والمعلومات، ويتضمن ذلك المصطلح التعليم والتدريب والمعلومات المنظمة، التي تتلقاها بوساطة الحاسوب سواء عبر الإنترنات أو CD-Rom".

##### **- متطلبات دمج التعليم الإلكتروني:**

يعرفها عبد العزيز طلبة (٢٠٠٥: ٣٣٠) بأنها "مواصفات أو مستويات أو مرجعيات يجب توافرها في جميع مكونات

التدريس والدراسة لدى كل من المتعلم والمعلم، من حيث القدرة على إيجاد المصادر المقبولة والفاعلة للمعرفة، والقدرة على تقويم مدى جودتها، والقدرة على الاتصال الفعال سواء عن طريق البريد الإلكتروني "E-Mail" أو غرف الدردشة "Chatting Room" بالإضافة إلى الالتزام بقوانين حقوق الملكية وحقوق الطبع (Goett & Foote, 1999:92-99).

يعد التعليم الإلكتروني من أهم تطبيقات تقنيات المعلومات في مجال التعليم، فهو يقوم أساساً على ما توفره تلك التقنيات من أدوات متمثلة في الحاسوب والإنترنت والوسائل المتعددة، التي كانت سبباً في انتشاره وتطوره.

والمتابع للكتابات والأبحاث والدراسات في مجال التعليم الإلكتروني، يجد أن هناك العديد من المصطلحات التي تصب في مجلها فيما يعرف بالتعليم الإلكتروني "E-Learning".

وهذا ما اتفق عليه عبد الحليم (٢٠٠١م) والحيلة (٢٠٠٤م) ومن هذه المصطلحات التعلم المعتمد على الويب "Web Based Learning" ، التعلم "Online Learning" ، بالاتصال الإلكتروني

عناصر المنظومة التعليمية جميعها".

### **الإطار النظري للدراسة**

#### **مقدمة:**

يعد دمج التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية من أهم الاتجاهات الحديثة التي توصل إليها العلم من تقنيات متقدمة التي أصبح لها أثر في التعليم بمختلف مستوياته ومراحله، فهذه التقنية فرضت واقعاً جديداً على المفاهيم التربوية بصفة عامة وعلى عملية التعليم بصفة خاصة، وأحدثت تغييرات جذرية في كافة عناصر المنظومة التعليمية، فتغير الدور التقليدي للمعلم والطريقة التي يتعلم بها الطلاب وطرق التواصل والتفاعل المتبادل بين جميع أفراد المنظومة التعليمية من معلم ومتعلم ومدير ومحظوظ وأولياء أمور، وتغير أيضاً شكل وطريقة عرض المحتوى التعليمي وعناصر المنهج وطرق التقويم بما يتلاءم مع هذه التقنية.

ومنح التعليم الإلكتروني المتعلم الفرصة لتحمل مسؤولية تعلمه، وإكسابه المهارات التي تؤهله للمنافسة العالمية، وتمكينه - أيضاً - من الربط بين ما يتم تعلمه وما يتم عمله. ويطلب والتوظيف الفعال للتعليم الإلكتروني، تشجيع أنواع جديدة من مهارات

التقنيات الحديثة بجميع أنواعها، من صوت وصورة ورسومات وأليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، سواء أكانت عن بعد أم في الفصل الدراسي، في توصيل المعلومات للمتعلم بأقصى سرعة وأقل جهد وأكبر فائدة".

أما خان Khan (٢٠٠٠م: ٢) فيعرفه بأنه " العملية المنظمة من التخطيط والتصميم والتطوير والتقويم والتطبيق، لابتكار بيئه تعلم عبر الويب؛ بحيث يكون التعلم مبنياً بشكل نشط ومدعم".

وفي عام ٢٠٠٥م عرض تعريف آخر عدد فيه التعليم الإلكتروني " مدخلاً إبداعياً لتوجيه الوسائل الإلكترونية والتصميم الجيد والتركيز حول المتعلم وبيئة التعلم التفاعلية لأي فرد في أي وقت، في أي مكان من خلال دمج الإنترنت والتكنولوجيا الرقمية بالتوافق مع مبادئ التصميم التعليمي ". (Khan, 2005: 3-4)

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة تعكس وجهات نظر مختلفة حول التعليم الإلكتروني، وأن كل منها يركز على جوانب مختلفة ومتعددة للتعليم الإلكتروني وفي نفس الوقت تهمل جوانب أخرى بالإضافة إلى أن بعض التعريفات قصرت التعليم الإلكتروني

"Computer Based Learning" أو التعلم عن بُعد عبر القنوات الإلكترونية "Distance Education Via Electronic Channels"

ومازال هناك جدل علمي حول تحديد مصطلح شامل لمفهوم التعليم الإلكتروني، ويغلب على معظم الاجتهادات في هذا المجال تركيز كل فريق على زاوية التخصص والاهتمام، فالمتخصصون في النواحي الفنية والتقنية يهتمون بالأجهزة والبرامج، بينما يهتم التربويون بالآثار التعليمية وال العلاقات التربوية (الحيلة، ٢٠٠٤م: ٤١٧).

ويعرف عمار وأبوزيد (٢٠٠١: ١٧) التعليم الإلكتروني بأنه " ذلك النمط من التعليم، الذي يتم فيه كل إجراءات الموقف التعليمي من خلال الإنترنت بحيث يكون المتعلم نشطاً وإيجابياً وفعلاً".

أما توني لومو "Tone Lome" (٢٠٠١م: ٥) فقد عرفته بأنه " حالات الحوار والتعاون الاجتماعي وتقنيات الاتصالات المعلوماتية، لها دور رئيسي في التعلم واكتساب المعرفة".

وائف الموسى (٢٠٠٢م: ٥) وحسن (٢٠٠٣م: ٢) على أن التعليم الإلكتروني " طريقة للتعليم باستخدام

التعليم أو التدريب بصورة متزامنة أو غير متزامنة، بما يحقق التفاعل المتبادل بين جميع عناصر المنظومة ويتحقق التواصل القوي بين ما يتم تعلمه وما يتم عمله، وذلك وفقاً لقدرات وإمكانات المتعلم أو المتدرب في أي وقت وفي أي مكان".

**أهمية التعليم الإلكتروني ومدى الحاجة إليه**  
توجد مجموعة من المتطلبات وال حاجات التي فرضها العصر الحالي، التي تجعل التعليم الإلكتروني الخيار الإستراتيجي ، ومن هذه

ال حاجات (الفلح، ٤، ٢٠٠٤؛ Ardil, ١٢: ٥؛ ٢٠٠٣):

- الحاجة إلى التعلم المستمر.
- الحاجة إلى التعلم المرن.
- الحاجة إلى التواصل والانفتاح على الآخرين.

وترى الباحثة أن الحاجة لتوفير فرص تعليمية لكل شخص، وكذلك الحاجة لاكتساب المهارات والمؤهلات الجديدة لهذا العصر، من أهم المتطلبات التي فرضها هذا العصر، التي جعلت التعليم الإلكتروني هو الطريق الذي يؤهل للمستقبل.

بالإضافة إلى التوجه الحالي لجعل التعليم:

- غير مرتبط بالمكان والزمان.

على أنواع دون الأخرى ، وهناك تعاريفات قصرت التعليم الإلكتروني على الاتصال بين المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية، وأهملت باقي عناصر المنظومة وباقى جوانب التعليم الإلكتروني، وكذلك التفاعل المتبادل بين جميع عناصر المنظومة الذي يتعدى حدود المؤسسة التعليمية ليشمل أولياء الأمور وكذلك الزملاء والأصدقاء في أي مكان بالعالم، وترى الباحثة أن التعليم الإلكتروني ليس مجرد اتصال بين أطراف المنظومة فقط ولكنه تفاعل متبادل بين عناصر تلك المنظومة المتكاملة.

وهناك تعاريفات اعتبرت هدف التعليم الإلكتروني هو توصيل المعلومات للمتعلم، وترى الباحثة أن الهدف من التعليم الإلكتروني هو تنمية مهارات وقدرات وبناء شخصية قادرة على التواصل والتفاعل مع معطيات العصر وقادرة على الاستجابة لمتطلباته.

وفي ضوء العرض السابق للتعرifات المختلفة للتعليم الإلكتروني يمكن تعريفه بأنه "تلك المنظومة المتكاملة القائمة على الدمج الفعال للمستحدثات التقنية بالتوافق مع مبادئ التصميم التعليمي في عمليتي التعليم والتعلم والتدريب، سواء تمت عملية

د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالج: دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية

- يشبع حاجات وخصائص المتعلم.
  - دمج تقنيات التعليم في كافة الأنشطة والبرامج التعليمية.
  - يعد المتعلمين بما يمكنهم من التعامل مع الحاسوب والإنترنت وتطبيقاتها، من حيث اعتماد العديد من الوظائف على تقنية الحاسوب والإنترنت.
  - يستخدم الوسائط المتعددة في شرح النصوص العلمية.
  - التقويم التلقائي وال المباشر للمتعلم.
  - استقصاء المعلومات من المصادر المباشرة.
  - إيجاد نظام ديناميكي حيوي يتأثر بشكل مباشر بالعالم الخارجي.
  - زيادة الطلب على المعرفة ، حيث أصبحت أساس الاستثمار في الإنسان وتنمية مهاراته.
  - استخدام عدد من مساعدات التعليم والوسائل التعليمية، والتي قد لا تتوفر لدى العديد من المتعلمين.
  - التقويم الفوري السريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.
  - تعدد مصادر المعرفة بسبب الاتصال بالواقع المختلفة على الإنترت.
  - تحسين وإثراء مستوى التعليم وتنمية القدرات الفكرية.
  - تعلم مدى الحياة.
  - تعلم مبني على الحاجة الحالية.
  - تعلم ذاتي.
  - تعلم قادر على المناقشة.
- ويوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعلم تفاعلية، ويسمح للمتعلم بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضلها، ويتاح عمل مقابلات ونقاشات مباشرة ومتزامنة عبر شبكة الإنترنت، وتوفير أحدث المعارف التي تتوافق مع احتياجات المتعلمين، بالإضافة إلى برامج المحاكاة والصور المتحركة وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية (Al-Karam & Al-Ali, 2001:49-62).
- ويضاف إلى ما سبق أن التعلم الإلكتروني (الموسي، المبارك، ٢٠٠٥) :
- (١١٦):
- يساعد المتعلم على التعلم، والاعتماد على النفس، وإيجاد جيل من المتعلمين مسئولين عن تعلمهم.
  - يتيح المزيد من الفرص والخيارات لتعليم كبار السن.
  - يرفع العائد من الاستثمار بتقليل تكلفة التعليم.
  - يكسر الحاجز النفسي بين المعلم والمتعلم.

ويحدد كريج بليرتون (٢٠٠٠ م : ٤٩) التغيير التي أفرزتها تقنيات الحاسوب والإنترنت، وذلك من خلال التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي (زين، ٢٠٠٥ م : ٢٠٠٤؛ عيادات، ٢٠٠٤ م : ٣٠٢). ويوضح الجدول رقم (١) مقارنة بين خصائص التعليم الإلكتروني وخصائص التعليم التقليدي:

ويحدد كريج بليرتون (٢٠٠٠ م : ٤٩) أهمية التعليم الإلكتروني في أربع نقاط هي:

- تدعيم طرق تدريس جديدة.
- التعامل مع الموارد البعيدة.
- التوسع في البرامج التعليمية.
- القدرة على التنوير المعلوماتي.

ويتمكن توضيح أهمية التعليم الإلكتروني من خلال توضيح بعض ملامح

جدول (١)

### يوضح المقارنة بين خصائص التعليم التقليدي وخصائص التعليم الإلكتروني

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعليم الإلكتروني
محور عملية التعلم	المعلم.	المعلم.
الوقت	محدد.	غير محدود.
المكان	محدد، حيث يجب الحضور إلى المؤسسة التعليمية	غير محدد، حيث يتم التعلم في أي مكان.
عملية التعلم	توصيل المعلومة في اتجاه آحادي من المعلم إلى المتعلم، تحاكي عدة حواس، و التعلم قائماً على الحقائق والمعارف.	تبادل المعلومات، متعددة الاتجاه، يقدم من خلال قنوات متعددة، تفكير ناقد واتخاذ قرارات، عمل تعاوني.
الفروق الفردية	لا يراعي الفروق الفردية.	يراعي الفروق الفردية، حيث يتم التعلم وفقاً لسرعة وقدرة المتعلم الذاتية.
الاتصال بالمعلم	يتم فقط أثناء الشرح، حيث محدودية الوقت والأسئلة التي تطرح على المعلم محدودة.	يتم في أي وقت، عن طريق البريد الإلكتروني، والأسئلة التي تطرح على المعلم لا حدود لها.

قائم على الإيجابية المخطط لها، وضع حلول للمشكلات المعقدة التي تبني معارفه، والعمل في مجموعات، الاستقلال بذاته، وإدارة وقته وعمليات تعلمه.	متلقي سلبي، أو عية تحفظ المعلومات والحقائق، ويتعامل مع أدنى مستوى للمعرفة.	دور المعلم
يوظف أحدث الأساليب التقنية، حيث يعتمد على العروض الإلكترونية، ويستخدم الوسائط الإلكترونية، وأسلوب المناقشة وغيرها.	الأسلوب التقليدي، حيث لا يعتمد على أي من الوسائل والأساليب التقنية إلا في بعض الأحيان.	أسلوب التعلم المستخدم
<p>هناك مستويات متعددة من التفاعلية منها :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم.</li> <li>• التفاعل المتبادل بين المتعلم وزملائه.</li> <li>• التفاعل بين المتعلم وواجهه التفاعل.</li> </ul>	لا يعتمد على التفاعلية، حيث تتم فقط بين المعلم والمتعلم واتجاه أحادي، ويهمل التفاعل مع باقي عناصر المنظومة التعليمية.	مدى التفاعلية
عملية سهلة ومتاحة وفي نفس الوقت غير مكلفة، بالإضافة إلى أنها مستمرة.	عملية صعبة وغير متاحة، ومكلفة جداً.	عملية التحديث والتطوير
متاح في أي وقت، وأي مكان، حيث تتمتع بالمرنة، ويتاح فرص تعليمية متنوعة أمام المتعلمين في أي مكان.	له وقت محدد، في جداول وأماكن مخصصة، وتقتصر فيه الفرص التعليمية على المنطقة التعليمية المعروضة فيها.	الإتاحة

دومي (٢٠٠٥ م : ٩)، محمد الحيلة (٢٠٠٤ م : ٧٤-٤١٨)، وديع (٢٠٠٤ م : ٢٠٠٤-٤١٩)، الفليح (٢٠٠٤ م : ٢٢-٢٨)، العويد والحامد (٢٠٠٣ م : ٦) على وجود مجموعة من العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط للتعليم الإلكتروني ومنها:

❖ **متطلبات التعليم الإلكتروني:**  
يتطلب نجاح التعليم الإلكتروني في البداية التخطيط السليم للاستفادة منه، وتوفير عدد من المتطلبات الضرورية سواء في المجالات المادية أو البشرية أو بناء المقررات والمناهج. وقد اتفق كل من الشناق وبني

- دقة المتابعة والتقويم للتأكد من الدمج الفعال للوسائل التقنية.
- تشجيع المؤسسات والأفراد على إنتاج و توفير المواد والبرامج التعليمية عبر الوسائل التقنية الحديثة.
- تطوير المحتوى الرقمي المعياري ، حيث يتم تطوير المحتوى الرقمي التفاعلي وفق معايير التعليم الإلكتروني بما يمكن من إعادة استخدامه في نماذج أخرى .
- تطوير بوابات تعليمية تفاعلية معيارية على الإنترنت ، تحتوي على نظم إدارة تعليمية، ونظم اختبارات وقياس وتقدير، ومحظى رقمي تفاعلي متواافق مع المحتوى الوطني، نظم تأليف وتصميم الوحدات التعليمية.
- توفير مكتبات غنية بأنواع المعرفة بلغة المعلمين والتعلمين.
- وللتعلم الإلكتروني مجموعة من المتطلبات لابد من توافرها للحصول على مميزاته أو إيجابياته وتحقيق فاعليته في العملية التعليمية، ويمكن تصنيف تلك المتطلبات إلى:

Broadbent, (وديع، ٢٠٠٤: ٧٠-٨٠)؛ Armstrong Atlantic State 2003, 1-5

(University, 2005: 1-3)

  - متطلبات خاصة بالمؤسسات التعليمية.

  - ضرورة اتخاذ القرار على المستوى السياسي مصحوباً بخطة متكاملة لدمج التعليم الإلكتروني.
  - اشتراك القطاع الخاص في بناء أساس التدريب والتعليم الإلكتروني.
  - بناء رؤية و خطة للتعليم الإلكتروني، وذلك وفق فلسفة المنهج وتحديد الأدوار وفق الإمكانيات المتاحة.
  - دمج العناصر التقنية المطلوبة لخوض كلفة التعليم الإلكتروني، وترسيخ الخبرات المحلية، وذلك لضمان ربط التجربة التعليمية بثقافة المجتمع واحتياجاته.
  - دراسة وتحليل خطط الدول التي لها السبق في التعليم الإلكتروني ، للاستفادة من تجاربهم في هذا المجال.
  - تجهيز البنية التحتية من أجهزة حاسوب وشبكات اتصال وبرمجيات.
  - تطوير العنصر البشري، من حيث تأهيل المشرفين والمديرين والمعلمين وال المتعلمين والفريق التنفيذي في المؤسسة التعليمية، وتأهيل متخصصين في تصميم البرامج التعليمية.
  - التخطيط والإعداد المسبق لاختيار الوسائل التقنية المتواقة مع المحتوى التعليمي.

- وغيرهم معاً، بصورة عملية، وتبني روح الفريق.
  - **الإمكانات البشرية:** يتطلب التعليم الإلكتروني تطوير العنصر البشري من حيث تأهيل المشرفين والمديرين والمعلمين والمتعلمين والفريق التنفيذي في المؤسسة التعليمية، ويتطلب - أيضاً - قياس مدى الالتزام من خلال تحديد مدى جدية صناع القرار بالمؤسسة التعليمية في دمج التعليم الإلكتروني، فالالتزام مؤشر إيجابي لمدى فهم ما يفعله التعليم الإلكتروني وما لا يفعله. وترى الباحثة أنه من الضروري أن تحدد المؤسسة التعليمية مدى قدرتها على توفير أو إعداد الأفراد الماهرين في كافة جوانب التعليم الإلكتروني.
  - **مصادر الدعم:** قد تكون التكلفة الأولية مرتفعة، وتحتاج إلى مساعدة، وعلى المدى البعيد يقلل التصميم الجيد للتعليم الإلكتروني من تلك التكلفة المرتفعة، ولا تقتصر مصادر الدعم على الجوانب المادية ولكن هناك الجانب المعرفي، فإذا ما قررت المؤسسة التعليمية أنها مستعدة للتعليم الإلكتروني، فسوف تحتاج إلى تقويم ما إذا كان يتوافر لدى المتعلمين المعرفة العلمية
    - متطلبات خاصة بالمستخدمين.
    - متطلبات خاصة بطرق التدريس والتقويم.
- أولاً: متطلبات التعليم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية:**
- قام فريق من مستشاري أفضل الممارسات المرتبطة بالتعليم الإلكتروني في كل من الولايات المتحدة، وكندا، والملكة المتحدة، بتحديد ثلاثة عوامل تسهم في إعداد وتجهيز المؤسسات التعليمية لاستخدام التعليم الإلكتروني، وتشتمل هذه العوامل على العديد من المتغيرات، وهذه العوامل في جملها تمثل مجرد عينة يمكن الاستشهاد بها لبدء العمل في التعليم الإلكتروني، وذلك في ضوء قائمة من المعايير التي يتم وضعها بما يتناسب مع الظروف البيئية المحيطة بالمؤسسة التعليمية، وهذه العوامل هي :
- **الإمكانات المادية:** يحتاج التعليم الإلكتروني إضافة بعض البرامج إلى الإنترنت، بالإضافة ل توفير أجهزة الحاسوب متعددة الوسائط، ومرنة لعمل التعديلات المناسبة للتغيير، ولكي تتم مقاومة التغيير بصورة عملية يجب أن تعمل المجموعات ذات الصلة بالتعليم الإلكتروني من مبرمجين ومعلمين وطلاب

المشروع، مطوروه تعليميون، مبرمجون، خبراء في الوسائط المتعددة، خبراء في الرسومات، خبراء في أنظمة المعلومات)، ولا يوجد لديها اتصال بمستشارين في تلك الجوانب.

- لدى المؤسسة بعض الأفراد الماهرين في جوانب التعليم الإلكتروني، أو تعرف مستشارين في بعض تلك الجوانب.
- » تستطيع المؤسسة تغطية معظم جوانب التعليم الإلكتروني، إما داخلياً أو من خلال مستشارين.

» يتواجد لدى المؤسسة جميع الأفراد الماهرين في كافة جوانب التعليم الإلكتروني أو لدى المستشارين لمساعدتها.

#### ❖ المكان:

#### • المرونة:

» لا تعمل المجموعات المتنوعة معاً بطريقة جدية، ولا يدي القادة روح الفريق.

» هناك مجموعة من الأفراد يعملون معاً بطريقة جيدة، ولكن هناك نزاع بين الوحدات المتنوعة في المؤسسة.

» أغلب الأفراد الذين اشتركوا في المشاريع يضعون نجاح المشروع قبل

حول خيارات التعليم الإلكتروني، ومعرفة عن تأثير دمج التعليم الإلكتروني في كل من المؤسسة التعليمية والمعلمين والمعلمات، وجميع العاملين بها، بالإضافة إلى مدى توافق تلك المعرفة مع باقي المتغيرات.

Broadbent, 7-9 (2003) بطاقة تقويم لتحديد مدى استعداد المؤسسات التعليمية لدمج التعليم الإلكتروني، وأطلق عليها بطاقة تقويم (٣٤×٣٤) وقد جاءت بطاقة التقويم على النحو التالي:

#### ❖ القوى البشرية:

#### • الالتزام:

» لا يتزام صناع القرار بالتعليم الإلكتروني.

» يتزام بعض صناع القرار بالتعليم الإلكتروني.

» يتزام معظم صناع القرار بالتعليم الإلكتروني.

» يتزام كل صناع القرار بالتعليم الإلكتروني.

#### • المهارة:

» لا يوجد بالمؤسسة أفراد ماهرون في أي من جوانب التعليم الإلكتروني، (مديري

- أهمية الالتزام بالمصادر الكافية.
- » يتوافر لدى المؤسسة الدعم المالي المطلوب ويعهد كل الأفراد المعينين بتوظيف تلك المصادر لتطوير منتج متميز.
- **المعرفة:**
- » الأفراد مضللون حول التعليم الإلكتروني وحول خيارات التعليم الإلكتروني، وحول تأثير دمج التعليم الإلكتروني على كل من المؤسسة والأفراد العاملين بها.
  - » بعض الأفراد يجيدون الإطلاع حول التعليم الإلكتروني، ولكن أكثرهم ينقصهم ذلك.
  - » أكثر الأفراد يجيدون الإطلاع على التعليم الإلكتروني.
  - » كل الأفراد يجيدون الاطلاع على التعليم الإلكتروني.
- ثانياً: متطلبات التعليم الإلكتروني بالنسبة للمستخدمين:**
- في ضوء المفاهيم المتغيرة حول مضمون المهارات المناسبة للعصر، فإن التعليم الإلكتروني يتطلب مهارات خاصة من المستخدمين تتناسب مع تقنيات المعلومات، ولذلك تقوم بعض الهيئات بنشر المعاير التعليمية، التي تحاول تحديد ما يجب أن يلم به نجاحهم الشخصي.
- » يساعد أعضاء الفريق بعضهم البعض لأداء العمل في الوقت المخصص وفي ضوء الميزانية.
- **البنية التحتية:**
- » لا توجد أجهزة حاسوب متعددة الوسائل، ولا اتصال بالإنترنت أو الإنترانت في كافة أنحاء المؤسسة.
  - » يتوافر بالمؤسسة بعض الوسائل التقنية المطلوبة.
  - » يتوافر بالمؤسسة معظم الوسائل التقنية المطلوبة.
  - » يتوافر بالمؤسسة كل الوسائل التقنية المطلوبة، وتعرف كيفية توظيفها، ولها فاعلية ٢٤×٧ للخدمات المساعدة.
- ❖ **المصادر:**
- **التمويل:**
- » لا يتوافر لدى المؤسسة الدعم المالي الكافي.
  - » يتوافر لدى المؤسسة بعض الدعم المالي المطلوب، ويدرك بعض الأفراد المعينين أهمية الالتزام بالمصادر الكافية.
  - » يتوافر لدى المؤسسة معظم الدعم المالي المطلوب، ويدرك أكثر الأفراد المعينين

الجديدة، التي تتيح للمتعلمين فرص للتعلم من خلال العمل. أما تقديم المحتوى وعرضه، فيتطلب تصميمه في ضوء مجموعة من المعايير الخاصة بالتصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني، وهذه المعايير تقدم خطوط عريضة لتصميم محتوى تعليمي مرتفع الجودة ومن هذه المعايير:

- أن تكون مقدمة المقرر موجودة بشكل مستمر في البرنامج.
- أن يكون هناك تدريب مبدئي على كيفية الدخول إلى المقرر والإبحار فيه.
- أن يقدم مخطط توضيحي للمقرر قبل الدخول في البرنامج.
- عرض المحتوى بصورة جذابة.
- توافر الروابط "Link" النشطة في مختلف أجزاء البرنامج.
- توافق المحتوى مع الأهداف.
- تناسب طريقة العرض مع أساليب التعلم المناسبة للمتعلمين.
- سهولة وسرعة الاتصال بالمعلم.
- إمكانية تبادل الحوار بين المتعلمين والمعلم.
- سرعة تحميل الصفحات.
- تنوع طرق التقويم.

أما فيما يتعلق بالتقويم، فيتطلب التعليم

المتعلمون من مهارات. وفي هذا السياق قامت جامعة Armstrong Atlantic State بوضع بطاقة تقويم لتحديد مدى استعداد المتعلمين للتعليم الإلكتروني ، وشملت ثلاثة جوانب هي : تقويم أسلوب التعلم، تقويم مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت، تقويم التجهيزات. وتكون هذه القائمة من مجموعة من التساؤلات التي يتم الإجابة عنها بـ (نعم / لا) وفي نهاية البطاقة يتم حساب عدد التساؤلات التي كانت الإجابة عنها بنعم، والتي قمت الإجابة عنها بلا، فإذا كانت معظم الإجابات بنعم، فإن هذا يدل على أن المتعلم مستعد للتعليم الإلكتروني، وتوافر لديه الخصائص التي تمكنه من النجاح فيه، والعكس صحيح ؛ إذا كانت معظم الإجابات بلا، فإن هذا يعني أن المتعلم ليس مستعداً للتعليم الإلكتروني، ولا توافر لديه الخصائص والمهارات التي تمكنه من النجاح فيه، وأن التعليم الإلكتروني لا يتناسب مع مهارات المعلم ولا مع احتياجاته التعليمية.

### **ثالثاً: متطلبات التعليم الإلكتروني بالنسبة لطرق تقديم المحتوى وطرق التدريس والتقويم:**

يتطلب التعليم الإلكتروني دمج المستحدثات التقنية لدعم طرق التدريس

أوروبا بصفة عامة يتم إلكترونياً، كما تصل الإيرادات من التعليم الإلكتروني في بعض الدول الأوروبية إلى (١٠٠٪) في العام، كما هو الحال في كل من فنلندا وفرنسا وألمانيا وأسبانيا (الرئيس، ٢٠٠٤: ٥).

وفي اليابان بدأت تجربة التعليم الإلكتروني في عام ١٩٩٤ م بمشروع شبكة تلفزيون تبث المواد الدراسية التعليمية بوساطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب، من خلال كابلات كخطوة أولى للتعليم عن بعد. وفي عام ١٩٩٥ م، بدأ مشروع اليابان المعروف باسم "مشروع المائة مدرسة"، حيث تم تجهيز المدارس بالإنترنت، بهدف تجريب وتطوير الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة.

وفي عام ١٩٩٥ م أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لوزارة التربية والتعليم، تقترح فيه أن تقوم الوزارة بتوفير نظام معلومات إقليمي، لخدمة التعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية، إضافة إلى إنشاء مركز وطني للمعلومات، ووضعت اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين وأعضاء هيئات التعليم على هذه التقنية الجديدة، وهذا ما دعمته ميزانية

الإلكتروني توفير وسائل متنوعة ومتحدة من أساليب التقويم، وكذلك يتطلب توفير تقويم مستمر دائم، وتقديم تقرير عن مدى تقدم المتعلمين في البرنامج بصورة مستمرة.

❖ **بعض تجارب تطبيق التعليم الإلكتروني:**  
 يعد الاستعداد المسبق لدمج التعليم الإلكتروني، هو التحدي الرئيس لمعظم الدول التي تسعى إلى دمجه والاستفادة منه، ويتطلب ذلك التعرف على التجارب السابقة في مختلف دول العالم في هذا المجال، ودراسة وتحليل تلك التجارب، وذلك من أجل التعرف على الخطوات الإجرائية للتوظيف الفعال للتعليم الإلكتروني، وكذلك معرفة جوانب التمييز بكل تجربة، والاستفادة منها في ضوء ظروف المجتمع والبيئة المحيطة، وعلى الرغم من حداثة ظهور التعليم الإلكتروني، إلا أن هذا النوع من التعليم بدأ ينتشر انتشاراً واسعاً في العالم، وبخاصة في المجتمعات الغربية، حيث تشير الإحصائيات إلى أن حجم سوق التعليم الإلكتروني في العالم يقدر بـ (١١) مليار دولار سنوياً، تتركز نسبة ما بين ٦٠-٧٠٪ منها في الولايات المتحدة الأمريكية.

أما بالنسبة لأوروبا فتشير الإحصائيات إلى أن (٣٠٪) من التعليم والتدريب المهني في

كثير من القطاعات المحلية الكندية، وقد خصصت الحكومة الكندية مبلغ (٣٠) مليون دولار، للتوسيع في مشروع "School Net"، كما أن القطاع الصناعي - الراعي الرئيس للمشروع - بدأ في عام ١٩٩٥م برنامج لـ تـ وـ دـ عـ وـ تـ درـ يـبـ المـ عـلـمـينـ عـلـىـ الأـنـشـطـةـ الصـفـيـةـ المـ بـنـيـةـ عـلـىـ اـسـتـخـدـامـ الإـنـتـرـنـتـ فـيـ التـعـلـيمـ. (الهـادـيـ، ٢٠٠٥م: ١٩٤-٢٠٢؛ وـ دـ يـعـ، ٢٠٠٤م: ٨٦؛ عـمـارـ، أـبـوـزـيدـ، ٢٠٠١م: ٣٥).

أما الولايات المتحدة الأمريكية ففي بداية التسعينيات من القرن الماضي، بدأت تطور الإنترنت، باعتبارها أداة اتصال فعالة، وفي ظل ذلك التطور تزايد الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، ففي عام ١٩٩٣م أصبح (٩٨٪) من مدارس التعليم الابتدائي والثانوي في الولايات المتحدة لديها جهاز حاسوب لكل (٩) معلمين، وفي عام ١٩٩٥م أكملت جميع مدارس الولايات المتحدة الأمريكية خططها لتطبيقات الحاسوب في مجال التعليم. وبدأت الولايات في سباق مع الزمن من أجل تطبيق منهجية التعليم عن بعد، وتوظيفها في مدارسها، واهتمت بعملية تدريب المعلمين لمساعدة زملائهم ومساعدة المتعلمين أيضاً، وتوفير البنية التحتية الخاصة بالعملية، من أجهزة حاسوب وشبكات تربط المدارس مع

الحكومة اليابانية للسنة المالية ١٩٩٦/١٩٩٧م حيث أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة، ودعم الدراسة والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية، ودعم الدراسة العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة، وكذلك دعم كافة النشاطات المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك دعم دمج شبكات الإنترنت في المعاهد والكليات التربوية، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية (الراشد، ٢٠٠٣م: ١٢).

أما كندا فبدأت مشروع دمج الإنترنت في التعليم عام ١٩٩٣م، وقد توافر العديد من الجهود الرائدة لدعم ومساندة دمج تقنيات المعلومات في التعليم في كندا، ومن هذه الجهود على سبيل المثال، إنشاء مكتب تقنيات التعليم "The Office of Learning Technology" وشبكة المدارس "School Net"، وتطوير شبكة عن بعد لراكز التميز "Telelearning Network of Centers of Excellent" ، ودعم جهود الجمعية الكندية للتعلم من بعد "Canadian Association for Distance Learning" وذلك تم دعم الكثير من المشروعات والبرامج والتجارب المخصصة للتعليم الإلكتروني، في

## د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالح: دمج التعليم العام بالمملكة العربية

التعليمية والتدربيّة، ولتلبيّة متطلبات التعليم الإلكتروني. (الهادى، ٢٠٠٥ م: ٢١٧) (الفليح، ٢٠٠٤ م: ٣٠)

أما ماليزيا ففي عام ١٩٩٦ م، وضعت لجنة التطوير الشامل الماليزية خطة تقنية شاملة، تهدف إلى جعل البلاد في مصاف الدول المتقدمة، وقد رمز لهذه الخطة (Vision 2020)، بينما رمز للتعليم في هذه الخطة (The Education Act 1996). ومن أهم أهداف هذه الخطة إدخال الحاسوب والاتصال بالإنترنت في كل فصل دراسي من فصول المدارس.

وكان يتوقع أن تكتمل هذه الخطة (المتعلقة بالتعليم) قبل حلول عام ٢٠٠٠ م، ولكن نتيجة للهزّة الاقتصادية التي حلّت بالبلاد في عام ١٩٩٧ م لم يتم إكمالها. ومع ذلك فقد بلغت نسبة المدارس المتصلة بالإنترنت في ديسمبر ١٩٩٩ م أكثر من (٩٠٪)، وفي الفصول الدراسية (٤٥٪).

وتسمى المدارس الماليزية التي تطبق التقنيات في الفصول الدراسية "المدارس الذكية" (Smart Schools)، وتهدف ماليزيا إلى تعميم هذا النوع من المدارس في جميع أنحاء البلاد.

أما فيما يتعلق بالبنية التحتية، فقد تم

بعضها، إضافة إلى برامجيات تعليمية فعالة كي تصبح جزءاً من المنهج الدراسي، ويمكننا القول إن إدخال الحاسوب في التعليم وتطبيقاته لم تعد خطة وطنية بل هو أساس في المناهج التعليمية كافة.

والمتبع لمشروعات وبرامج التعليم الإلكتروني في الولايات المتحدة الأمريكية يلاحظ أنها تتصف بعدد من الخصائص المشتركة، وهي:

- الشمولية والتكامل: حيث تقدم درجات وشهادات تعليمية كاملة.
  - الاعتماد كلياً على تقنيات المعلومات والاتصالات لتقديم المحتوى.
  - تمثل البرامج التعليمية المتاحة التطبيقات التربوية الناجحة للمدخل التربوي والتقنية الحديثة في التعليم الإلكتروني.
- وقد استثمرت الولايات المتحدة الأمريكية كثيراً من الموارد البشرية والمادية في هذا التوجّه نحو التعليم الإلكتروني، ما أسهم في التوسّع فيه، وانتشاره على نطاق واسع. وإلى جانب دخول مؤسسات التعليم الرسمي مجال التعليم الإلكتروني، دخلت المؤسسات التجارية في هذا المجال، وأقامت مواقع على الإنترنت، تقدم فرصاً للتعلم، وساعدت هذه المؤسسات في توفير وتقديم البرامج والمقررات

- بنهاية عام ٢٠٠١، تكون كل المدارس مزودة بالوسائل المتعددة، ومتصلة بالإنترنت، وفي نهاية عام ٢٠٠٢م تكون كل الفصول معدة لاتصال السريع بالإنترنت.

- بنهاية عام ٢٠٠٢ تكون كل المدارس متصلة بالإنترنت وتبث عبر الشبكة.

- بحلول عام ٢٠٠٤ يتوافر حاسوب واحد مزود بالوسائل المتعددة بنسبة (١ - ٣) حواسيب لكل متعلم

اہل (۲۰۰۵ء میں) ۲۱۸-۲۳۰: ادی، ۲۰۰۵ء

أما بالنسبة للدول العربية فنظراً لازدياد الاهتمام بقطاع التعليم الإلكتروني من قبل مؤسسات حكومية وخاصة في عدد من الدول العربية، فإن حجم الإنفاق في هذا القطاع بدأ يزيد خلال الأعوام القليلة الماضية إذ قدر حجم الإنفاق العربي فيه بـ ١٥ مليون دولار ومن المتوقع أن يرتفع إلى (٥٠-٦٠) مليون خلال العامين القادمين، كما أن النمو السنوي للإنفاق في التعليم الإلكتروني يصل إلى (٢٥٪ سنوياً) (الرئيس، ٤ م: ٢٠٠٤). وتأتي دولة الإمارات العربية المتحدة في مقدمة الدول العربية من حيث الإنفاق

ربط جميع مدارس وجامعات ماليزيا بشبكة من الألياف البصرية السريعة، التي تسمح بنقل حزم المعلومات الكبيرة لخدمة نقل الوسائل التعليمية والفيديو.

وفي دول الاتحاد الأوروبي كان للاتحاد الأوروبي دور رئيسي في تغيير منظومة التعليم في أوروبا، من خلال مبادرات مشروعات البحث والتطوير العديدة، التي اضطاعت بها مفوضية الاتحاد في السنوات العشر الأخيرة. وتمثلت هذه المبادرات في برنامج دلتا "DELTA" لتقنيات المعلومات والاتصالات، وغيرها من البرامج والمشروعات المتشرّبة عبر دول الاتحاد.

ومن ضمن تلك المشروعات ما قدمه الاتحاد الأوروبي من خطة عمل للتعليم الإلكتروني، حيث تبنى مجلس الاتحاد الأوروبي في ٢٤ مايو ٢٠٠٠ مبادرة في صورة مبادئ وأهداف وخطوط عمل للتعليم الإلكتروني، ومعرفة كيفية دمج المستحدثات التقنية والوسائط المتعددة والإنترنت لرفع جودة التعليم من خلال الدمج الفعال لهذه المصادر، والتعاون المتبادل في هذا المجال. ومن

أهداف هذه المادّة:

أنتجتها المجموعة المتكاملة للتقنيات بالأردن، التي يتم تطبيقها حالياً في المدارس الحكومية بمملكة البحرين وفق اتفاقية تم توقيعها مع الحكومة البحرينية (الرئيس، ٢٠٠٤ م: ٦ - ١٣؛ الراشد، ٢٠٠٣ م: ١٤ - ١٥).

**الجودة الشاملة في التعليم العام:**  
إن إدارة الجودة الشاملة هي ثورة إدارية جديدة وتطوير فكري شامل وثقافة تنظيمية جديدة حيث أصبح كل فرد في المؤسسة / المدرسة مسؤولاً عنها لكي توصلنا إلى التطوير المستمر في العمليات وتحسين الأداء. إن تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً، وخير دليل على ذلك الآيات القرآنية التالية:

قال تعالى :

- ﴿ صنع الله الذي أتقن كل شئ﴾  
(النمل: ٨٨)
- ﴿ الذي خلق الموت والحياة لي Gloverكم أيكم أحسن عملاً﴾ (الملك: ٢)
- ﴿ الذي أحسن كل شئ خلقه﴾  
(السجدة: ٧)
- ﴿ إنما نضيع أجر من أحسن عملاً﴾ (الكهف: ٣٠)  
ومن الرسول صلى الله عليه وسلم ﴿ إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه﴾

والاستثمار في مجال التعليم الإلكتروني، حيث تشير الإحصائيات إلى أن حجم سوق التعليم الإلكتروني في دولة الإمارات بلغ نحو (٦) ملايين دولار أمريكي خلال عام ٢٠٠٣ م، ومن المتوقع أن يزيد خلال السنوات الخمس القادمة ليصل إلى (٢٤) مليون دولار بنهاء عام ٢٠٠٨ م وتعده المملكة الأردنية من الدول العربية الأولى المتبنية لفكرة التعليم الإلكتروني، حيث أطلقت مبادرة لتطوير التعليم بصفة عامة، ويمثل التعليم الإلكتروني جزءاً من هذه المبادرة، التي تهدف إلى تحسين مستوى التعليم من خلال الاستفادة من تقنيات الاتصالات والمعلومات، وتوظيفها في مجال التعليم.

وفي المملكة العربية السعودية فإن تجربة التعليم الإلكتروني التي بدأ تطبيق برنامج المناهج الدراسية المعتمدة فيها من قبل وزارة التربية والتعليم على الأقراص المدمجة على المدارس في بعض المناطق والمدن، ومن المقرر أن يتم طرح التجربة بشكل موسع اعتباراً من العام الدراسي القادم ١٤٢٩ / ١٤٣٠ هـ.

وشملت المبادرة الجامعات والمدارس التي تقوم على استخدام منظومة التعليم الإلكتروني المسماة بـ "Eduwave" التي

بحيث تكون شاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة لدخلات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة والموضوعية، حيث تركز على الأمور والتفصيات المهمة في المنظومة التعليمية، ويمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة ومتطورة، كما أنه يمكن تطبيقها لفترات زمنية متعددة، وقابلة للتعديل وفق التطورات العلمية والتقنية، وقابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة مخرجاتها بالمعايير المقننة للوقوف على مدى جودة المخرجات. وقد حرص القائمون على وضع هذه المعايير أن تكون وطنية تستند على الجانب الأخلاقي، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته. وتشمل المعايير المجالات التالية: المدرسة الفاعلة كوحدة متكاملة، والمعلم كمشارك أساسي في العملية التعليمية، والإدارة المميزة، والمشاركة المجتمعية حيث تسهم المدرسة في خدمة المجتمع المدني ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة مادياً وخدماً وإعلامياً، والمنهج المدرسي وما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم، والمواد التعليمية وأساليب التقويم (الزواوي، ٢٠٠٣، ٢٥).

إن المعايير السابقة تعد ركيزة أساسية لعملية الاعتماد التربوي للمدارس، وهذا (رواہ مسلم) ومن هنا نرى أن الجودة هي الإتقان والعمل الحسن، والجودة لها تعريفات عديدة ولكنها متفقة في جوهرها في التأكيد على مبدأ الإتقان. وقد عرَّف المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس والجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة بأنها تعني مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة. أما معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي فقد عرَّف الجودة بأنها أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقويم المستفيد في تعرف مدى تحسن الأداء.

إن الجودة عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، وذلك من خلال تحسين ظروف العمل لكل العاملين في المؤسسة (المدرسة)، وتركز الجودة على الجهود الإيجابية التي يبذلها كل شخص يعمل في هذه المؤسسة الاجتماعية. وعند الحديث عن الجودة في التعليم نعني بكل وضوح تحسين تحصيل درجات الطلاب والارتقاء بمستواهم التحصيلي إلى أكبر قدر ممكن.

وبناءً على الدراسات والبحوث التربوية من أجل بناء مجتمع المعرفة، قامت بعض الدول العربية بوضع معايير قومية للتعليم

مفهوم الجودة الشاملة الذي يركز بشكل كبير على الاستهار الأمثل للطاقات، الإمكانيات البشرية في أي مؤسسة لتحقيق أهدافها، وتلبية طلبات، واحتياجات العملاء، أو المستفيدين (الشهراني، ٢٠٠٧، م ٣٥).

وهناك تعاريف مختلفة لمفهوم الجودة بناءً على اختلاف المجال، أو التخصص، فنرى أن كل مجال ينظر إليها من زاويته، ويركز على الجوانب التي تهمه بالدرجة الأولى، فقد نجد أن الجودة تعني إرضاء العميل، أو المستفيد، والوفاء بمتطلباته، وقد تعني السعر المناسب للسلعة، أو للمتاجع في المجال الاقتصادي، أو الصناعي، وفي المجال التربوي يقصد بالجودة أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير، والمواصفات التربوية الازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة. ومن هذا التعريف يمكن التوصل إلى أن مبدأ الجودة في التعليم يعمل على تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، وأهداف المجتمع، وتلبية احتياجات سوق العمل من حيث المواصفات والخصائص التي يجب توافرها في المنتج التعليمي بما في ذلك مدخلاته وعملياته.

ويعني مفهوم الجودة في التعليم تطابق

الاعتماد هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة بوصفها عملية تقويم مستمرة لجودة المستوى التعليمي للمدرسة.

أما إدارة الجودة فهي جميع الأنشطة للإدارات والأقسام المختلفة التي تديرها سياسة الجودة التي تشمل: الأهداف والمسؤوليات التي يتم تنفيذها بوساطة: التخطيط للجودة ومراقبتها وتوكيدها وتحسينها وهي عناصر نظام إدارة الجودة (أبوملوح، ٢٠٠٧، م ٢).

والمتابع لتاريخ الجودة في القرن الماضي يجد أنها بدأت في الأربعينيات، وكان التركيز منصبًا على المجال الاقتصادي والصناعي بالدرجة الأولى، وكثير من المهتمين بالجودة والمتخصصين فيها يرون أن الجودة ومعاييرها تعد الثورة الثالثة بعد الثورة الصناعية، والثورة التقنية، أو ما يعرف بثورة الحاسوب. وقد اشتهر إدوراد ديمنج الذي يعد مؤسس الجودة، والذي عمل في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، ونجح في تطبيق نظرياته في المجال الصناعي، وظهرت نتيجة لذلك أساليب، واستراتيجيات جديدة في ذلك الوقت لإدارة العمل. وظهر بعد ذلك العديد من المفاهيم المتعلقة بالجودة، ومنها

الجودة، والتأكد على التقويم لكافة الجوانب بصفة مستمرة، أو ما يعرف باللغوية الراجعة من المستفيدين، أما الجانب الآخر الذي يسهم بدرجة كبيرة في مجال تحقيق أهداف الجودة في التعليم فيتمثل في العمل بالمنظور الشمولي، بحيث يشمل العمل تحقيق جودة المدخلات والعمليات والخرجات، ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الأخرى.

ومن هنا لا بد من تسخير الإمكانيات المادية، والبشرية، ومشاركة جميع الجهات، والإدارات، والأفراد في العمل كفريق واحد، والعمل في اتجاه واحد، وهو تطبيق معايير الجودة في النظام التعليمي، وتقويم مدى تحقيق أهدافها، ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها.

فالنظام التعليمي له عدد من المكونات التي يتوقع أن تعمل جميعها في تناصق، وتكامل وفي بيئه سليمة ومنتجة، وهذه المكونات تشمل الإدارة التعليمية سواء على مستوى إدارة التعليم، أو الإدارة المدرسية، وفي هذا المجال يتوقع من الإدارة التعليمية تسخير كافة إمكاناتها لتحقيق أهداف الجودة في كافة المجالات المرتبطة بها، وللمشرف التربوي أدوار عديدة من خلال ما يقوم به من

الخرج مع الموصفات التي وضعت له، وأن يلبى حاجة الهيئة الإدارية والتعليمية والطلبة (وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، ٢٠٠٨). ولتحقيق الجودة في المجال التعليمي لا بد من نشر ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في التعليم من خلال توضيح مفهومها، وأهميتها، وأسسها، ومبادئها، ومعاييرها، ومتطلبات تحقيقها، وهذا ممكن من خلال إقامة دورات تدريبية لبعض العاملين من قبل بعض الخبراء في هذا المجال، والمشاركون في هذه الدورات يقومون بتدريب زملائهم في العمل، وبذلك يتحقق نشر ثقافة الجودة لأن الشخص إذا اقتنع بالشيء، أصبح لديه اتجاه إيجابي نحوه، وسيتبناه، وينتاج فيه، بل يبدع، ويبتكر في أساليب التعامل معه. الجانب الآخر المطلوب لتحقيق الجودة في التعليم يتمثل في مشاركة وتحفيز جميع العاملين في المجال نفسه في التنفيذ، وحل المشكلات التي قد تواجه عمليات وخطوات تطبيق الجودة، كما أنه يجب إلا يقتصر العمل وتطبيق هذه المعايير على البعض، ومن دون مشاركة الجميع. والعامل الثالث لتحقيق الجودة في التعليم هو تشخيص الواقع الحقيقي للمجال التربوي، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف

التعليم من خلال مواكبة أهدافه، ومحتواه، وخبراته، وأساليب تقويمه لمعايير الجودة في التعليم، وهذا يتطلب من خبراء، وواعضي المناهج مراعاة المعايير في مجال المناهج التي تسهم في تحقيق مبادئ الجودة في التعليم. كما أن المتعلم عنصر أساس في تحقيق الجودة في العملية التعليمية من خلال استفادته القصوى من جميع الإمكانيات، والخدمات التي تقدم له في أثناء تعلمها، والاستفادة تكون بصورة وظيفية في مواقف حياتية أخرى غير المواقف التعليمية التي تمر به داخل المدرسة. فالمتعلم لا بد وأن يخرج من الإطار التقليدي في عملية التعليم والتعلم إلى أن يصبح قادراً على الحصول على المعلومة، والتوصل إليها بدلأ من تلقىها، ومن خلال تبني مفهوم التعلم الذاتي، وتوظيف تقنيات التعليم في عملية التعلم.

وهناك حاجة ملحة لتحديث وتطوير الإمكانيات المادية في المدرسة من مختبرات تدريسية، ومعامل للحاسوب، والعمل على توفير الأدوات والمواد الازمة للتدريس، وجعل بيئة المدرسة بيئة محببة لكل من المعلم والمتعلم. كل هذه الإمكانيات المادية أو البشرية تسهم في تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في

دمج للأساليب الحديثة في الإشراف بهدف تحسين جودة التعليم، والتعلم من خلال التشجيع على الإبداع في العمل، وتحث المعلمين على النمو المهني، وتنمية روح المبادرة لدى العاملين في المجال التعليمي، والعمل بروح الفريق. كما أن المعلم يعد من أهم العاملين في المجال التربوي فهو الذي يعمل على تحقيق أهداف المرحلة الدراسية التي يعمل بها، وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، وهو الذي يقوم بالحكم على مدى تحقيق الأهداف من خلال التقويم، فعندما يمتلك المعلم ثقافة الجودة، ويدرك أبعادها المختلفة، وأهميتها في العملية التعليمية سيكون عاملًا أساسياً في تحقيق أهداف الجودة، ولذلك لا بد من تضمين برامج إعداد المعلم الجوانب الأساسية التي تبني ثقافة الجودة في التعليم، وأن يكون لديه العديد من الكفايات الالزمة للتدريس الفعال، كما أن المعلم الذي على رأس العمل يحتاج إلى دورات في مجال الجودة في التعليم لأن مفاهيم الجودة، وعملياتها، ومعاييرها في تطور مستمر، ولذلك فإن الدورات قد تعمل على جعل معلومات المعلم ومهاراته مواكبة لما هو جديد في هذا المجال. والمنهج هو الجانب الآخر الذي يجب أن يسهم في تحقيق الجودة في

التعلم، وليس على الجودة بمفهومها الشامل. ويعد تحديد متطلبات دمج تقنيات التعليم أمراً ضرورياً ومهماً، ولكن الأهم من ذلك هو تحقيق هذه المتطلبات بشكل يضمن تحسين وتطوير ورفع كفاءة عناصر المنظومة التعليمية بأقل جهد وأقل تكلفة وأقصر وقت ممكن، وهذا ما يسمى بتحقيق الجودة الشاملة، التي أصبحت تمثل التحدي الرئيس لنظم التعليم والمؤسسات التعليمية في العديد من الدول المقدمة من أجل رفع كفاءة مخرجات العملية التعليمية وبما ينعكس على كفاءة الخريجين والنهوض بمستواهم. (طلبة، ٣٦٩، ٢٠٠٤؛ غنـايم، ٣٣٥، ٢٠٠٥).  
.

والجودة الشاملة في هذا السياق هدف سامي تسعى إليه المؤسسات التعليمية من أجل التطوير والتحسين الجوهرى.

#### **إجراءات الدراسة:**

تناول الباحثة فيما يلي الإجراءات التي تم إتباعها في هذه الدراسة وذلك لتحديد متطلبات دمج التعليم الإلكتروني التعليم العام بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. كما تم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة بمتطلبات دمج

المجال التعليمي، وفي حالة تبني المعايير وتطبيقها بصفة شاملة يمكن تحقيق الأهداف، والوصول إلى مستوى مقبول من الجودة في التعليم.

ويجب أن ندرك أن تبني مفهوم الجودة في التعليم، وتطبيق معاييرها يؤدي إلى خفض التكاليف بشكل ملموس، وذلك من خلال رفع مستوى الأداء، وتقليل الأخطاء، وزيادة الإنتاجية بمستوى عال من الإتقان، وتحسين مستوى أداء العاملين. كما يجب أن ندرك أن تحقيق مستويات مقبولة من الجودة في التعليم تؤدي إلى رضا جميع العاملين في المجال التربوي بمختلف مستوياتهم، ومسؤولياتهم، وتحقق مستوى عالياً من الرضا لدى المستفيدن من الطلاب، وأولياء أمورهم، ورجال الأعمال. وبما أن الدولة تفق بسخاء على مجال التعليم، والرقي به إلى مستويات عالية، فإنه من الضروري أن يتم الإنفاق على تطبيق معايير الجودة، وتحقيق أهدافها في التعليم، وتقدير العملية بشكل مستمر للتأكد من تحقيق الأهداف. كما يجب ألا ينظر إلى الجودة وتحقيقها من خلال رفع مستوى درجات التحصيل لدى الطلاب فقط؛ لأن هذه النظرة قاصرة، ومحدودة على نتائج تقويم

عدد العبارات	المحاور	٣
٩	متطلبات خاصة بالتعلم	١
١٠	متطلبات خاصة بالمعلم	٢
١١	متطلبات خاصة بالقرر	٣
٩	متطلبات خاصة ببيئة التعلم	٤
٦	متطلبات خاصة بنظم الإدارة	٥
٩	متطلبات خاصة بوسائل التقويم	٦
٥٤	الإجمالي	

**صدق الأداة:**  
 بعد وضع القائمة في صورتها الأولية قامت الباحثة بعرض القائمة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك لحساب الصدق والثبات للقائمة، ومن خلال آراء الخبراء المحكمين التي اتفقت جميعها على المحاور الرئيسية للقائمة، وكذلك العناصر الفرعية لكل محور، واتفقت جميع آراء الخبراء المحكمين على مناسبة العبارات الفرعية لكل محور تتبعها، كما أشار بعض الخبراء المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بالصياغة اللغوية لبعض العبارات، هذا إلى جانب إعادة ترتيب بعض العبارات، وقد قامت الباحثة بإجراء جميع التعديلات التي أقترحها الخبراء المحكمون.

التعليم الإلكتروني في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كما تناولت الباحثة إجراءات تطبيق القائمة و اختيار عينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

### أولاً: تحديد متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

في ضوء ما سبق قامت الباحثة بوضع قائمة بالمتطلبات الالزمة لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من ستة محاور رئيسية هي:

- أولاً: متطلبات خاصة بالتعلم.
  - ثانياً: متطلبات خاصة بالمعلم.
  - ثالثاً: متطلبات خاصة بالقرر.
  - رابعاً: متطلبات خاصة ببيئة التعلم.
  - خامساً: متطلبات خاصة بنظم الإدارة.
  - سادساً: متطلبات خاصة بوسائل التقويم.
- واشتمل كل محور على مجموعة من المتطلبات الفرعية الالزمة لتحقيق هذا المحور، وقد كان توزيعها على النحو التالي:

القائمة، وبذلك أصبح عدد القوائم الصالحة هو (٢٤) قائمة.

وبعد ذلك تم تحديد القوائم الصالحة بتصحیح القوائم وإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- حساب التكرار لكل عبارة.
- حساب النسبة المئوية لكل عبارة.
- حساب الوزن النسبي لكل عبارة.
- حساب كا' لكل عبارة.

وذلك للتعرف على أهمية كل عبارة من العبارات حيث قامت الباحثة بترتيب العبارات وفقاً لقيم درجة أهميتها، بناءً على قيمة الوزن النسبي لكل عبارة، وكذلك التعرف على مدى التباين في تقدیر عينة الدراسة لمدى الحاجة لتلك المتطلبات من خلال حساب قيمة كا' لكل عبارة، والجداؤل (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧) توضح تلك النتائج.

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها الخبراء المحكمون أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتمتع بصدق ظاهري يجعلها صالحة للتطبيق.

#### **نتائج الدراسة وتفسيرها:**

قامت الباحثة بحساب ثبات قائمة متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم العام بحسب معامل ألفا كرونباخ، وقد كانت قيمة الفا (٠,٨٩)، وهذا يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، وهي بذلك تكون صالحة للتطبيق.

وتم توزيع القائمة على عينة تكونت من (٣٥) متخصصاً في تقنيات التعليم ، ثم قامت الباحثة باسترداد القوائم بعد ذلك، وقد تم استرجاع عدد (٢٨) قائمة فقط ، وبعد ذلك قامت الباحثة بتصحیح القوائم ، وقد قامت الباحثة باستبعاد عدد (٤) قوائم حيث لم يتم تسجيل الاستجابات على جميع عبارات

## أولاً: المتطلبات الخاصة بالتعلم:

جدول (٢)

يوضح التكرار والوزن النسبي وقيمة كا' لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بالتعلم

مستوى الدلالة	كا'	الترتيب	الوزن النسبي	درجة الأهمية						المتطلبات	م		
				قليلة		متوسطة		كبيرة					
				% التكرار	% التكرار	% التكرار	% التكرار	% التكرار	% التكرار				
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	التدريب على استخدام الحاسوب والإينترنت	١		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توعية بأهمية التعليم الإلكتروني وفوائده	٢		
٠,٠٥	٢٨	٣	٢,٨٣	٠	٠	١٦,٤	٤	٨٣,٣	٢٠	التدريب على دمج وسائل الاتصال المختلفة في عملية التعلم	٣		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	التدريب على كيفية التعامل مع المقررات الإلكترونية	٤		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	معرفة كيفية الاتصال بكل من المعلم وزملائه إلكترونياً	٥		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	التعرف على كيفية استقبال الواجبات وإرسال الإجابات والاستفسارات إلى المعلم	٦		
٠,٠٥	٣٢,٢٥	٢	٢,٧٨	٠	٠	١٢,٥	٣	٨٧,٥	٢١	إكسابه بعض المهارات الأساسية لحل المشاكل التقنية التي قد تواجهها أثناء التعليم الإلكتروني	٧		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	التدريب على التقويم الإلكتروني	٨		
٠,٠٥	٢٤,٢٥	٤	٢,٧٩	٠	٠	٢٠,٨	٥	٧٩,٢	١٩	تزويده بالمتطلبات المادية التي يحتاج إليها من أجل الاستمرار في التعليم الإلكتروني	٩		

إلى المعلم، التدريب على التقويم الإلكتروني " جاءت جميعها على نفس الدرجة من الأهمية بنسبة تكرار (١٠٠٪) ووزن نسبي قيمته "٣".

٢- أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على مدى الحاجة لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بالمعلم، حيث جاءت قيمة كا' لجميع المتطلبات دالة إحصائياً عند مستوى "٥٠،٥٠".

ومن نتائج الجدول (٢) يتضح:

١- أن هناك اتفاقاً عاماً بين عينة الدراسة على درجة أهمية المتطلبات الخاصة بالتعلم، حيث نجد أن العبارات "التدريب على استخدام الحاسوب والإنترنت، توعية بأهمية التعليم الإلكتروني وفوائده، التدريب على كيفية التعامل مع المقررات الإلكترونية، معرفة كيفية الاتصال بكل من المعلم وزملائه إلكترونياً، التعرف على كيفية استقبال الواجبات وإرسال الإجابات والاستفسارات

ثانياً: المتطلبات الخاصة بالمعلم:

جدول (٣)

### يوضح التكرار والوزن النسبة وقيمة كا' لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بالمعلم

مستوى الدلالة	كا'	الترتيب	الوزن النسبي	درجة الأهمية						المتطلبات	م		
				قليلة		متوسطة		كبيرة					
				%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار				
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	١- تنمية الجوانب المعرفية للتعليم الإلكتروني	١		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	٢- تطوير الجوانب الأدائية للتعليم الإلكتروني	٢		
٠,٠٥	٣٧	٣	٢,٩١	٠	٠	٨,٣	٢	٩١,٧	٢٢	٣- تنمية اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني	٣		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	٤- التدريب على مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت الأساسية	٤		

٥	التدريب على برمجيات الإنتاج المختلفة	٢٣	٩٥,٨	١	٤,٢	٠	٢,٩٥	٢	٤٢,٢٥	٠,٠٥
٦	التدريب على تطبيق التصميم التعليمي	٢٢	٩١,٧	٢	٨,٣	٠	٢,٩١	٣	٣٧	٠,٠٥
٧	التدريب على استخدام وسائل الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥
٨	التدريب على التعامل مع نظم إدارة المقررات الإلكترونية	٢٣	٩٥,٨	١	٤,٢	٠	٢,٩٥	٢	٤٢,٢٥	٠,٠٥
٩	التعرف على وسائل التقويم الإلكتروني وكيفية توظيفها	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥
١٠	التدريب على تصميم الأنشطة التعليمية إلكترونياً	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥

وكيفية توظيفها، التدريب على تصميم الأنشطة التعليمية إلكترونياً جاءت جميعها على نفس الدرجة من الأهمية بنسبة تكرار (١٠٠٪) وبوزن نسبي قيمته "٣".

٢ - أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على مدى الحاجة لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بالمعلم حيث جاءت قيمة كا جمجمة المتطلبات دالة إحصائية عند مستوى "٠,٠٥".

ومن نتائج الجدول (٣) يتضح:

- ١- أن هناك اتفاقاً عاماً بين عينة الدراسة على درجة أهمية المتطلبات الخاصة بالمعلم، حيث نجد أن العبارات "تنمية الجوانب المعرفية للتعليم الإلكتروني، تطوير الجوانب الأدائية للتعليم الإلكتروني، التدريب على مهارات استخدام الحاسوب والإنتernet الأساسية، التدريب على استخدام وسائل الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، التعرف على وسائل التقويم الإلكتروني

**ثالثاً: المتطلبات الخاصة بالقرر:****جدول (٤)****يوضح التكرار والوزن النسبي وقيمة كا' لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بالقرار**

مستوى الدلالة	كا'	الترتيب	الوزن النسبي	درجة الأهمية						المتطلبات	م		
				قليلة		متوسطة		كبيرة					
				%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار				
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	تطوير المحتوى إلى الصورة الرقمية وفق معايير المقررات الإلكترونية	١		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفيق فريق لتطوير المقررات الإلكترونية	٢		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	دمج وسائل التفاعل المختلفة داخل المقرر	٣		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	دقة وسلامة المحتوى التعليمي	٤		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	ترابط كل من أهداف المقرر مع المحتوى والأنشطة التعليمية	٥		
٠,٠٥	٢٨	٣	٢,٨٣	٠	٠	١٦,٤	٤	٨٣,٣	٢٠	دمج إستراتيجيات التعليم المختلفة المتفقة مع نظم التعليم الإلكتروني	٦		
٠,٠٥	٣٧	٢	٢,٩١	٠	٠	٨,٣	٢	٩١,٧	٢٢	مرونة المقرر بما يتيح الفرصة للمتعلم لاختيار وتحمل مسؤولية تعلمه.	٧		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	وضوح الأهداف التعليمية للمقرر	٨		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	دمج الوسائل المتعددة داخل المقرر	٩		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	التوافق مع احتياجات المتعلمين	١٠		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	مراقبة الفروق الفردية بين المتعلمين	١١		

التعليمية، دمج الوسائل المتعددة داخل المقرر، التوافق مع احتياجات المتعلمين، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين" جاءت جميعها على نفس الدرجة من الأهمية بنسبة تكرار (١٠٠٪) ويوزن نسبي قيمته "٣".

-٢ - أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على مدى الحاجة لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بالمقرر حيث جاءت قيمة كا جمجم المتطلبات دالة إحصائية عند مستوى "٥٠،٥٠"

ومن نتائج الجدول (٤) يتضح:

١- أن هناك اتفاقاً عاماً بين عينة الدراسة على درجة أهمية المتطلبات الخاصة بالقرر، حيث نجد أن العبارات "تطوير المحتوى إلى الصورة الرقمية وفق معايير المقررات الإلكترونية، توافر فريق لتطوير المقررات إلكترونياً، دمج وسائل التفاعل المختلفة داخل المقرر، دقة وسلامة المحتوى التعليمي، ترابط كل من أهداف المقرر مع المحتوى والأنشطة التعليمية، ترابط كل من أهداف المقرر مع المحتوى والأنشطة

#### رابعاً: المتطلبات الخاصة ببيئة التعلم:

جدول (٥)

يوضح التكرار والوزن النسبة وقيمة كا لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة ببيئة التعلم

مستوى الدلالة	كا	الترتيب	الوزن النسيبي	درجة الأهمية						المطلبات	م		
				قليلة		متوسطة		كبيرة					
				%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار				
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	تجهيز البنية التحتية بما تشمل من أجهزة وشبكات اتصال	١		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفر نظم الأمان والسلامة باستخدام الشبكات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية	٢		
٠,٠٥	٢٤,٢٥	٣	٢,٧٩	٠	٠	٢٠,٨	٥	٧٩,٢	١٩	توفر البرمجيات التعليمية المختلفة	٣		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفر مصادر التعلم المختلفة الإلكترونية وغير الإلكترونية	٤		

٥	توفر مكتب مساعدات مسئول عن حل المشاكل الفنية والتقنية	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥
٦	توفر بوابات تعليمية تفاعلية على الإنترنٌت	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥
٧	توفر مراكز تدريب على دمج التعليم الإلكتروني	٢٣	٩٥,٨	١	٤,٢	٠	٠	٢,٩٥	٢	٤٢,٢٥	٠,٠٥
٨	توفر مصادر التمويل والدعم المادي	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥
٩	توفر المرونة في تصميم بيئة التعليم	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٠,٠٥

توفر بوابات تعليمية تفاعلية على الإنترنٌت، توفر مصادر التمويل والدعم المادي، توفر المرونة في تصميم بيئة التعليم " جاءت جميعها على نفس الدرجة من الأهمية بنسبة تكرار (١٠٠٪) وبوزن نسبي قيمته "٣".

أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على مدى الحاجة لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة ببيئة التعلم حيث جاءت قيمة كاً لجميع المتطلبات دالة إحصائياً عند مستوى "٥,٠".

ومن نتائج الجدول (٥) يتضح:

- أن هناك اتفاقاً عاماً بين عينة الدراسة على درجة أهمية المتطلبات الخاصة ببيئة التعلم، حيث نجد أن العبارات "تجهيز البنية التحتية بما تشمل من أجهزة وشبكات اتصال، توفر نظم الأمان والسلامة باستخدام الشبكات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية، توفر مصادر التعلم المختلفة الإلكترونية وغير الكترونية، توفر مكتب مساعدات مسئول عن حل المشاكل الفنية والتقنية،

د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالح: دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالمملكة العربية

### خامساً: المتطلبات الخاصة بنظم الإدارة:

#### (جدول ٦)

يوضح التكرار والوزن النسبي وقيمة كا لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بنظم الإدارة

مستوى الدلالة	كا.	الترتيب	الوزن النسبي	درجة الأهمية						المتطلبات	م		
				قليلة		متوسطة		كبيرة					
				%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار				
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفر نظام لإدارة المقررات إلكترونياً مثل ( web ct, blackboard, moodle,..... )	١		
٠,٠٥	٣٧	٣	٢,٩١	٠	٠	٨,٣	٢	٩١,٧	٢٢	توفر نظام للدعم والتوجيه المباشر لكل من المعلم والمتعلم	٢		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفر نظام حماية وأمان يضمن سرية وخصوصية البيانات والمعلومات	٣		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفر وسائل اتصال مباشرة بين الطالب وإدارة المؤسسة التعليمية	٤		
٠,٠٥	٤٢,٢٥	٢	٢,٩٥	٠	٠	٤,٢	١	٩٥,٨	٢٣	توفر وسائل اتصال مباشرة بين أولياء الأمور وإدارة المؤسسة التعليمية	٥		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	توفر فريق إداري مؤهل لاستخدام الحاسوب والإنترنت	٦		

إداري مؤهل لاستخدام الحاسوب والإنترنت

" جاءت جميعها على نفس الدرجة من الأهمية

بنسبة تكرار (١٠٠٪) ويزن نسبي قيمته "٣".

٢ - أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة

الدراسة على مدى الحاجة لمتطلبات دمج

التعليم الإلكتروني الخاصة بنظم الإدارة حيث

جاءت قيمة كا جمجم المتطلبات دالة إحصائية

عند مستوى "٥٠،٥٠".

ومن نتائج الجدول (٦) يتضح:

- أن هناك اتفاقاً عاماً بين عينة الدراسة على درجة أهمية المتطلبات الخاصة بنظم الإدارة، حيث نجد أن العبارات (توافر web ct, blackboard, moodle,...) نظام لإدارة المقررات إلكترونياً مثل حماية وأمان يضمن سرية وخصوصية البيانات والمعلومات، توافر وسائل اتصال مباشرة بين الطالب وإدارة المؤسسة التعليمية، توافر فريق

#### سادساً: المتطلبات الخاصة بوسائل التقويم:

جدول (٧)

يوضح التكرار والوزن النسبي وقيمة كاً لمتطلبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بوسائل التقويم

مستوى الدلالة	كا	الترتيب	الوزن النسبي	درجة الأهمية						المتطلبات	م		
				قليلة		متوسطة		كبيرة					
				%	ت	%	التكرار	%	التكرار				
٠,٠٥	٣٧	٢	٢,٩١	٠	٠	٨,٣	٢	٩١,٧	٢٢	توافر أساليب إلكترونية لقياس المستوى التعليمي للمتعلم	١		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	تنوع أساليب التقويم بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	٢		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	شمول أساليب التقويم الإلكترونية جميع الأهداف التعليمية	٣		
٠,٠٥	٤٨	١	٣	٠	٠	٠	٠	١٠٠	٢٤	قياس وسائل التقويم لمستويات التعلم المختلفة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب)	٤		

## د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالح: دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالملكة العربية

٥	صدق وثبات أساليب التقويم	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٤٠٠٥
٦	توافر أساليب متابعة وتقويم لأداء كل من المعلم والمتعلم والفريق الإداري	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٤٠٠٥
٧	تقديم نتائج التقويم بصورة فورية لكل من المتعلم والمعلم	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٤٠٠٥
٨	تقديم تقرير عن أداء المتعلم إلى أولياء الأمور	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٤٠٠٥
٩	توافر سجل متابعة خاص بكل متعلم	٢٤	١٠٠	٠	٠	٠	٣	١	٤٨	٤٠٠٥

فورية لكل من المتعلم والمعلم، تقديم تقرير عن أداء المتعلم إلى أولياء الأمور، توفر سجل متابعة خاص بكل متعلم " جاءت جميعها على نفس الدرجة من الأهمية بنسبة تكرار (١٠٠٪) وبوزن نسبي قيمته "٣".

أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على مدى الحاجة لمطالبات دمج التعليم الإلكتروني الخاصة بوسائل التقويم حيث جاءت قيمة كا جمجمة للمطالبات دالة إحصائياً عند مستوى "٥٠٪".

وفي ضوء نتائج المعالجة الإحصائية تبين مدى أهمية متطلبات دمج التعليم الإلكتروني

ومن نتائج الجدول (٧) يتضح:

- أن هناك اتفاقاً عاماً بين عينة الدراسة على درجة أهمية المتطلبات الخاصة بوسائل التقويم، حيث نجد أن العبارات "تنوع أساليب التقويم بحيث تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، شمول أساليب التقويم الإلكترونية جميع الأهداف التعليمية- قياس وسائل التقويم لمستويات التعلم المختلفة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب قياس، صدق وثبات أساليب التقويم، توافر أساليب متابعة وتقويم لأداء كل من المعلم والمتعلم والفريق الإداري، تقديم نتائج التقويم بصورة

لدمج التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء متطلبات الدمج التي توصلت إليها الباحثة، وبالشكل الذي يضمن تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية ككل.

#### **مكونات التصور المستقبلي:**

**أولاً: رؤية التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية:**  
السعى لبناء المتعلمين بناءً شاملاً ومتاماً وتخريجهم وهم يملكون المعرفة العميقه والمهارات العالية والقيم الثابتة، التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا مواطنين فاعلين وقدارين على الإنتاج والنجاح في العصر، وتمكنهم من المنافسة في سوق العمل.

**ثانياً: رسالة التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية:**  
تحمل الرسالة العناصر الرئيسية التي من شأنها تحقيق الرؤية لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، فإن الرسالة هي: "أن تلتزم مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بتقديم برنامج تعليم إلكتروني لإعداد المتعلمين للتعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، ويتضمن ذلك التركيز على المهارات الأساسية ومهارات

في التعليم العام في المملكة العربية السعودية والخاصة بـ (المتعلم، المعلم، المقرر، بيئة التعلم، نظم الإدارة، وسائل التقويم)، وكذلك مدى الحاجة إلى تلك المتطلبات من أجل تحقيق الجودة الشاملة بجوانبها، كما تم تناولها فيما سبق في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

**ثانياً: التصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام في المملكة العربية السعودية بها يحقق الجودة الشاملة:**

تهدف الجهود المبذولة في قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية على تحسين مخرجات العملية التعليمية بها، وخاصة في مدارس التعليم العام، وذلك من خلال الدمج الأمثل للتعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام، ولما كان التعليم الإلكتروني هو أحد مداخل تطوير التعليم في المستقبل نظراً للتزايد المستمر في أعداد الطلاب والرغبة في توفير جهود الطلاب ووقتهم، لذلك كان لزاماً أن نضع تصوراً مستقبلياً لدمج التعليم الإلكتروني في ضوء متطلبات دمج التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بما يحسن الجودة الشاملة في العملية التعليمية.  
وفيما يلي تقدم الباحثة تصوراً مستقبلياً

- ٤- لا تعليم بلا قيم، ولا قيم بلا سلوك يترجم تلك القيم إلى ممارسة.
  - ٥- يعمل التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام كوحدة متكاملة لتحقيق الأهداف المرجوة.
  - ٦- التوقعات فيما يتعلق بالمجتمع التعليمي كبيرة ومستويات الأداء مرتفعة وعلى درجة عالية من الجودة.
- رابعاً: أهداف التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:**
- ١- تنمية المتعلمين تنمية شاملة (معرفية، مهارية، وجدانية).
  - ٢- اكتشاف الميول والاهتمامات وتعزيز جوانب القوة لدى المتعلمين وتطوير قدراتهم.
  - ٣- محو الأمية التقنية وتطوير مهارات التفكير لدى المتعلمين.
  - ٤- تفعيل دور الشركاء في التعليم الإلكتروني (البيت، المجتمع، قطاع الأعمال العام والخاص، الإعلام)
  - ٥- إيجاد بيئة تعليمية مشجعة ومحفزة تؤدي إلى رفع مستوى الأداء لدى المتعلمين وجميع عناصر القوى البشرية في منظومة

العصر ومهارات التفكير العليا، وذلك من خلال تفعيل دور المدرسة والمنزل والمجتمع ليكتسب المتعلم الخبرات والمهارات المختلفة ويضعها موضع التطبيق."

**ثالثاً: المبادئ المقترحة للتعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية:**

يجب أن يكون مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية مجموعة من المبادئ والمعتقدات التي تتبناها وتؤمن بها، وتمثل مركبات العمل لديها وتعده جزءاً من ثقافتها، وتحظى باعتبار عند تصميم التعليم الإلكتروني وتصميم برامجه وأنشطته المختلفة، ووجود هذه المبادئ يساعد المدرسة على تحقيق أهدافها وأداء رسالتها بشكل أفضل.

\***المبادئ المقترحة للتعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية هي:**

- ١- لابد من نجاح كافة المتعلمين في برنامج التعليم الإلكتروني للمدرسة.
- ٢- يجب أن يشمل النمو المهني جميع المتسربين في برامج التعليم الإلكتروني للمدرسة.
- ٣- مشاركة المجتمع في إنجاح المدرسة وبرامج التعليم الإلكتروني بها.

## جدول (٨)

**خصائص ومواصفات كل مجال في دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام**

المجال	الخصائص والتفاصيل
المتعلم	يعلم بأهمية التعليم الإلكتروني وفوائده.
	يمتلك مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت.
	القدرة على دمج وسائل الاتصال المختلفة في عملية التعلم.
	التعامل بمهارة مع المقررات الإلكترونية.
	يستخدم وسائل الاتصال إلكترونياً بين المعلم وزملائه بمهارة.
	يستقبل الواجبات ويرسل الإجابات والاستفسارات إلى المعلم.
	القدرة على التعامل مع بعض المشاكل التقنية التي قد تواجهه أثناء التعليم الإلكتروني.
	التعامل مع وسائل التقويم الإلكتروني بمهارة.
	يتوافر لديه المتطلبات المادية التي يحتاجها من أجل الاستمرار في التعليم الإلكتروني.
المعلم	اتجاهاته إيجابية نحو التعليم الإلكتروني.
	لديه معرفة كافية حول التعليم الإلكتروني.
	يمتلك مهارات دمج التعليم الإلكتروني.
	موجه ومرشد أثناء التعليم الإلكتروني.
	يمتلك مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت.

التعليم الإلكتروني.

٦ - تشجيع الإبداع والمبادرات من كافة المتعلمين وجميع عناصر القوى البشرية في منظومة التعليم الإلكتروني.

٧ - قيام جميع عناصر القوى البشرية في منظومة التعليم الإلكتروني بمسؤوليتهم عن التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام.

#### خامساً: العناصر المساعدة لتحقيق رؤية

#### ورسالة التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم

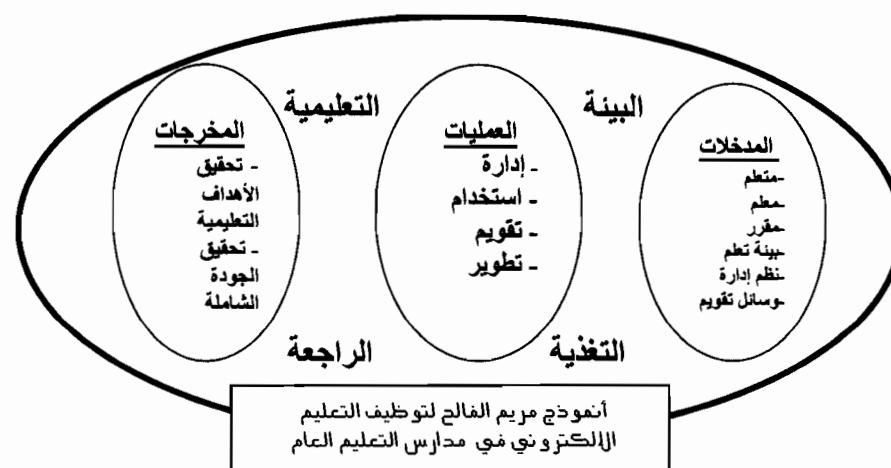
#### العام بالملكة العربية السعودية:

لتحقيق الرؤية المنشودة للتعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والأهداف المحددة له، لابد من ضمان تكامل جميع العمليات التي تحدث في البيئة المدرسية، بحيث يؤدي كل مجال دوره بشكل فعال. وسيكون التركيز هنا على تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية ككل، والوصول بالخريج إلى مستوى الجودة المطلوب. وفي هذا الجزء سيكون الحديث عن الخصائص والمواصفات التي يجب أن تكون عليها، والتفاصيل لكل مجال. وهذا ما يوضحه الجدول (٨):

			القدرة على إنتاج برامج التعليم الإلكتروني.
			يلم بمراحل التصميم التعليمي ويطبقها بمهارة في التعليم الإلكتروني.
			يستخدم وسائل الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة بمهارة.
			يعامل بسهولة مع نظم إدارة المقررات الإلكترونية.
			يصمم الأنشطة التعليمية إلكترونياً.
			يقوم الطلاب إلكترونياً.
		المقرر	مصمم لتحقيق النمو الشامل لدى المتعلمين في مختلف المجالات.
			يحقق التكامل الرأسي والأفقي بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في جميع المستويات والمراحل.
			يعزز دمج المستحدثات التقنية والوسائل التعليمية من خلال جميع المواد التعليمية.
			يكفل مشاركة المتعلمين بشكل نشط في عملية التعلم.
			يوظف وسائل التفاعل المختلفة.
		وسيلة	يتمتع المحتوى التعليمي بصدق وسلامة.
			ترابط أهداف المقرر مع المحتوى والأنشطة التعليمية.
			يوظف إستراتيجيات التعليم المختلفة والموافقة مع نظم التعليم الإلكتروني.
			يتبع الفرصة للمتعلم لاختيار وتحمل مسؤولية تعلمه.
			الأهداف واضحة ومعلنة لجميع المتعلمين.
			يلبي احتياجات المتعلمين المختلفة.
			يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
		بيئة التعليم	تجهيز البنية التحتية بما تشمل من أجهزة وشبكات اتصال.
			توفر نظم الأمان والسلامة باستخدام
نظم		الادارة	الشبكات التعليمية داخل المؤسسة التعليمية.
وسائل		التقويم	توافر البرمجيات التعليمية المختلفة.
وسائل		الادارة	توافر مصادر التعلم المختلفة الإلكترونية وغير الإلكترونية.
وسائل		التقويم	توفر مكتب مساعدات مسئول عن حل المشاكل الفنية والتقنية.
وسائل		الادارة	توافر بوابات تعليمية تفاعلية على الإنترن特.
وسائل		الادارة	توافر مراكز تدريب على دمج التعليم الإلكتروني.
وسائل		التقويم	توافر مصادر التمويل والدعم المادي.
وسائل		الادارة	تشجع العمل الجماعي وروح فريق العمل.
وسائل		التقويم	تعمل على زيادة دافعية المتعلمين على الاستمرار في التعليم الإلكتروني.
وسائل		الادارة	توافر المرونة في تصميم بيئه التعليم.
وسائل		التقويم	يوجد نظام إلكتروني لإدارة المقررات مثل ( web ct, blackboard, moodle,.....).
وسائل		الادارة	وجود نظام متابعة وتوجيه للتعليم الإلكتروني.
وسائل		التقويم	وجود نظام حماية وأمان للتعليم الإلكتروني.
وسائل		الادارة	وجود وسائل اتصال مباشرة بين جميع عناصر المنظومة.
وسائل		التقويم	وجود فريق إداري مؤهل لاستخدام الحاسوب والإنترنط.
وسائل		الادارة	وجود رؤية واضحة لنظام الإدارة.
وسائل		التقويم	يتبع الفرصة للمنزل والمجتمع للمشاركة في إدارة التعليم الإلكتروني.
وسائل		الادارة	وسائل التقويم متعددة وتقيس الأداء الحقيقي للمتعلم.
وسائل		التقويم	تقيس أساليب التقويم الجوانب المختلفة للمتعلم وليس الجانب المعرفي فقط.

وفي ضوء العناصر السابقة والمواصفات الخاصة بكل عنصر والواجب توافرها حتى يتحقق الدمج الأمثل للتعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بما يحقق الجودة الشاملة والارتقاء بمستوى المجتمع التعليمي إلى مستوى الجودة المطلوبة وتمكينه من المنافسة العالمية، وضع الأنماذج التخطيطي الذي يوضح التصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

تعتمد وسائل التقويم على معايير محكمة المرجع.
يشمل التقويم الإلكترونية جميع الأهداف التعليمية.
توافر بنوك للأسئلة متاحة للمتعلم.
يقيس التقويم الإلكتروني مستويات التعلم المختلفة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، الترتيب).
تمنع وسائل التقويم الإلكتروني بدرجة عالية الصدق والثبات.
مستويات التقويم الإلكتروني متعددة، على مستوى الصف الدراسي، ومستوى المدرسي، ومستوى الدولة.
نتائج التقويم فورية لكل من المتعلم والمعلم
تقديم تقرير عن أداء المتعلم إلى أولياء الأمور.
توافر سجل متابعة خاص بكل متعلم.



شكل (١)  
أنموذج تخطيطي للتصور المستقبلي لدمج التعليم الإلكتروني

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بما يلي:

- ١ - الأخذ بالتصور الذي توصلت إليه الدراسة ودراسة إمكانية تطبيقه في مدارس التعليم العام.
- ٢ - إجراء دراسة تقويمية للتصور وتعرف إيجابياته وسلبياته.
- ٣ - دراسة مدى إمكانية تطبيق التصور في برامج التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي وغيره من أنواع التعليم الأخرى .

**قائمة المراجع**

- أبو ملوح، محمد (٢٠٠٧م). الجودة الشاملة للمدارس. مجلة المعلم.
- ابن دومى، حسن ؛ الشناق، محمد (٢٠٠٥م). أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتقنولوجيا التعليم (٢٠٠٥م).
- حسن، تحسين (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني. الندوة الدولية الأولى للتعليم الإلكتروني في الفترة من ٢١-٢٣ / ٤ / ٢٠٠٣م، مدارس الملك فيصل. السعودية.
- الحيلة، محمد. (٢٠٠٤م). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية، الإمارات. دار الكتاب الجامعي.
- الراشد، فارس. (٢٠٠٣م). التعليم الإلكتروني: واقع وطموح. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني. الرياض. مدارس الملك فيصل ٢١-٢٣ / ٤ / ٢٠٠٣م.
- الرئيس، عبد الله (٢٠٠٤م). التعلم الإلكتروني في العالم العربي: الواقع والطموح، الشركة العمانية للاتصالات، عمان. متاح على الإنترنت في : <http://www.ituarabic.org>
- الذواوى، خالد (٢٠٠٣م). الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل العربية- مدينة نصر- القاهرة.
- الشهراوى، عامر (٢٠٠٧م). الجودة في التعليم، فضاء التربية والتكتونين.

- عبد الحليم، فتح الباب. (١٩٩٩ م). تدريب المعلمين في مجال التقنيات التربوية. القاهرة: دار المعارف المصرية.
- طلبة، عبد العزيز (٢٠٠٥ م). فاعلية برنامج مقترن في ضوء معايير الجودة الشاملة والمدخل المنظومي لتطوير التعليم على تنمية وعي الطالب المعلمين بمتطلبات دمج تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، المؤتمر العلمي السنوي العاشر "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، الجمعية المصرية لเทคโนโลยيا التعليم.
- العربي، يوسف (٢٠٠٣ م): التعليم الإلكتروني كتقنية واعدة.. وطريقة رائدة. الندوة الدولية الأولى للتعليم الإلكتروني في الفترة من ٢١-٢٣ / ٤ / ٢٠٠٣ م ، مدارس الملك فيصل. السعودية.
- عمار، حلمي؛ أبو زيد، عبد الباقى (٢٠٠١ م). تكنولوجيا الاتصالات وأثارها التربوية والنفسية، البحرين، متاح على الإنترنت <http://yousty.150m.com/etsalat%20technology%20Abdulbak.htm>
- العويد، محمد؛ الحامد، أحمد (٢٠٠٣ م). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات بالرياض. الندوة الدولية الأولى للتعليم الإلكتروني في الفترة من ٢١-٢٣ / ٤ / ٢٠٠٣ م ، مدارس الملك فيصل. السعودية.
- عزيز، نادي (٢٠٠٠ م). "الإنترنت وعولمة التعليم وتطويره" ، مجلة التربية، العدد ١٢٣ - ١٣٤ ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر.
- غنايم، مهنى (٢٠٠٤ م). قصة المعايير القومية للتعليم لماذا؟، المؤتمر العلمي السنوي بكلية التربية جامعة المنصورة، آفاق الإصلاح التربوي في مصر، مركز الدراسات المعرفية.
- الفليح، خالد (٢٠٠٤ م). التعليم الإلكتروني. اللقاء الثاني لتقنية المعلومات والاتصالات في التعليم. المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم. ٢٧ صفر إلى ٢ ربى الأول ١٤٢٥ هـ.
- فهمي، أمين (٢٠٠٤ م). المدخل المنظومي وإدارة وضبط الجودة الشاملة في منظومة التعليم، المؤتمر العلمي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم.

د. مريم بنت عبد الرحمن بن محمد الفالح: دمج التعليم الإلكتروني في التعليم العام بالملكة العربية

- الموسى، عبدالله (٢٠٠٢م). "التعلم الإلكتروني مفهومه وخصائصه وعوائقه"، ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، متاح على الإنترنت: <http://www.ksuedu.sa/seminare/future>
- الموسى، عبدالله ؛ المبارك، أحمد (٢٠٠٥م). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. الرياض. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الهادي، محمد (٢٠٠٥م). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- وديع، سالي (٢٠٠٤م). معايير تصميم وإنتاج برامج الاختبارات الإلكترونية في التعليم عبر الشبكات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة حلوان. كلية التربية.

Al-Karam, Abdullah (2001). "E-Learning : The New Breed of Education", 2<sup>nd</sup> International Conference on Use UAE Education Reform, Dubai, UAE.

Broadbent, Brooke (2002). E-learning Present and Future, Ottawa Distance Learning Group. (online) Available at: <http://www.elearninghug.com>

Broadbent, Brooke (2003). Tips to Help Decide if Your Organization is Ready for E-learning, (online) Available at: <http://www.elearnspace.com>

Commission of The European Communities(2001). The E-Learning Action Plan Designing Tomorrow's Education, The Commission to The Council and The European Parliament.

Karam, Abdullah; Al- Ali. (2001). E-Learning : The New Breed of Education. 2nd International Conference on Use UAE Education Reform. Dubai. UAE.

Kahn, Jessica; Pred, Robert (2000). Technology use in Higher Education: A Faculty Development Model. In: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of site 2000 (11<sup>th</sup> San Diego, California, February 8-12, 2000).

Higgins, Andrew (2000). Creating a National E-learning Strategy in the Open Learning Environment: A New Zealand Case Study, University of Otago, Dunedin, New Zealand. Khan, Badrul & Morrison, James (2003). The Global E-Learning Frame Work: An Interview with Badrul Khan, Technology Source,(online) Available a t:

<http://ts.mivu.org/default.asp/show=articale&ia=1019>

## Utilizing E-Learning on the Light of Total Quality Standards in Saudi Arabia Public Education (Prospective Imaging)

Recently, Saudi Arabia increase the interest in e-learning, that is evidence by some developments within the policy of the Ministry of Education, and there are applications refers to e-learning experience in Saudi Arabia achieved what is required of them, already they began implementation the program of adopted curriculums by the Ministry of Education on CD-ROM at schools in some regions and cities at Kingdom such as Riyadh, Jubail, Madinah, Qassim, so they scheduled to put up the experiment extensively with effect from the next academic year 1429-1430H, where the Ministry has begun providing computers not exceeding 800 grams, containing 330 books of all academic levels.

The problem of study identified in the main question follows:

What is the prospective imaging to utilize e-learning in public education on the light of total quality standards?

The answer of this question is by answering the following questions:

1.What are the total quality standards to utilize e-learning in public education?

2.What are the requirements to utilize e-learning in public education?

3.What is the prospective imagine to utilize e-learning in public education?

The study tool includes requirements for utilizing e-learning in Saudi public education. The researcher used descriptive, analytical approach in this study.

The study sample represents in opinions of concerned experts in Education Technologies of Teaching Staff, Programmers selected according to their efforts and activities in the field of E-learning.

On the light of results and with the format which guarantees the achievement of total quality in the whole educational process, the researcher reached to prospective imaging a for the utilization of e-learning in public education schools in Saudi Arabia consists of:

First: e-learning Vision in public education schools in Saudi Arabia.

Second: e-learning mission in public education schools in Saudi Arabia.

Third: The suggestive principles for e-Learning in public education schools in Saudi Arabia.

Fourth: e-learning objectives in pubic education schools in Saudi Arabia.

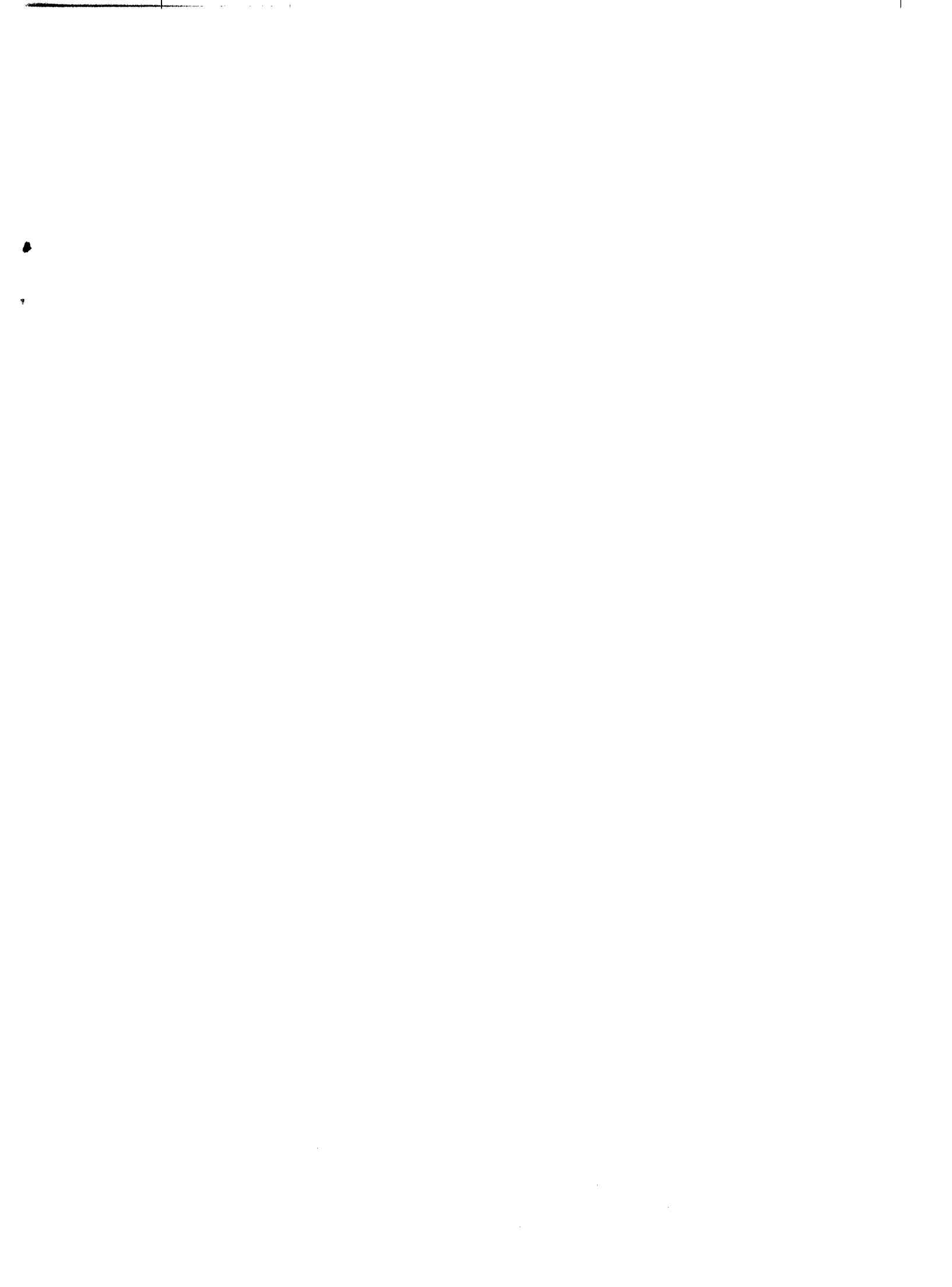
Fifth: The assistant elements which help to achieve e-learning vision and mission in public education schools in Saudi Arabia.

### Recommendations

1.Apply this imagine in public schools.

2.Perform assessment study for this imagine and stand our positivism and negativisms.

Study the possibility of applying this imagine in E-learning program at university education and others.





المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

كلية التربية

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستان)



## نموذج عضوية

عضوية عاملة

عضو جديد

عضوية منتب

تجديد

الدرجة العلمية:

الاسم:

المؤهل الدراسي:

التخصص العام:

جهة العمل:

الوظيفة:

عنوان المراسلة:

البريد الإلكتروني:

جوال:

هاتف عمل:

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية:

العضوية في جمعيات أخرى:

المبلغ المدفوع :

عدد سنوات الاشتراك:

تسديد الرسوم نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود - كلية التربية - مبنى رقم (١٥) الدور الثاني يمكن ارسال حواله أو ايذاع المبلغ في حساب الجمعية (بنك سامبا) ٢٦٨٠١٧٤٦٧٤ أو ترسل بشيك.

الاسم:

التوقيع:

التاريخ:

شيك

ايداع مباشر

نقداً

رقم سند القبض:

رقم العضوية:



طبع في مطبخ دار طيبة - الرياض - السعودية

شارع عبدالملك بن مهران - ت: ٢٣٤٦٥٤٠





# **JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY**

**A REFEREED ACADEMIC PERIODICAL**

**الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**

**ص.ب: ٢٤٥٨ الرياض: ١١٤٥١**

**هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ - فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤**

**البريد الإلكتروني: [info@gesten.org.sa](mailto:info@gesten.org.sa)**

**الموقع على الإنترنت: [www.gesten.org.sa](http://www.gesten.org.sa)**