

رسالة التربية وعلم النفس

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

١. متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
٢. اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات.
٣. ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلم والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية.
٤. أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود.
٥. البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
٦. أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية التدريسية في مراحل التعليم العام.
٧. أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة تجريبية على ضعاف السمع والعابدين.
٨. اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل: دراسة استطلاعية.
٩. أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة البوبيل في عمان.
١٠. بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي : دراسة تحليلية مقارنة.





رَسَّالَةُ التَّربِيَةِ وَعِلْمِ النَّفْسِ

دورية علمية محكمة

أعضاء هيئة التحرير

أ.د علي بن أحمد الراشد	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د السيد محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د عبدالله بن محمد الجفيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د محمد علي عاشور	جامعة اليرموك - الأردن	عضواً
د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
د. عبده محمد المخلافي	جامعة السلطان قابوس - عمان	عضواً
د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً
د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً

سكرتير التحرير

الأستاذ/ حمود بن سعيد السليمي

© ١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

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

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

هاتف: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

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

مجلة دورية محكمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر - ديسمبر - مارس - يونيو)
تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

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

الرسالة:

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

الأهداف:

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

حقائق وتواريخ

شعبان ١٤١٠هـ / مارس ١٩٩٠م	مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن
٢٨٩ بحثاً	عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٤٩) شعبان ١٤٣٦هـ / يونيو ٢٠١٥
٢٤٩ بحثاً ~ (٨٥%)	عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية
٤٠ بحثاً ~ (١٥%)	عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس
٢٠ ~	عدد البحوث قيد النشر

المحتويات

الموضوع	الصفحة
متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية عبد العزيز بن عبد الرحمن العسكر	١
اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات إبراهيم بن عبد الله العثمان	٢٩
ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية أحمد رمضان محمد علي	٥٩
أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود محمد بن عبد الله بن عثمان النذير	٨٣
البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج حمد بن عبد الله القميري	١٠١
أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية التدريسية في مراحل التعليم العام عبد الولي بن حسين الدهمش و سوزان بنت حج عمر	١٣٥
أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة تجريبية على ضعاف السمع والعادين رجاء عمر باحاذق ومريم حافظ تركستاني	١٥٥
اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل: دراسة استطلاعية صباح محمد العرفج	١٨١
أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان مصطفى قسيم هيلات وختام سليم الفار وسارة حامد القواسمي	١٩٩
بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي: دراسة تحليلية مقارنة هيفاء بنت عبد الله البسام	٢٢١

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية

عبدالعزیز بن عبد الرحمن العسکر

قسم الإدارة والتخطيط التربوي- كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر ١٤٣٥/٢/٢٢ هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٥/٦ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة للتعرف على أهم العوامل الإدارية والفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية، إضافة لمعرفة مدى تأثير متغيرات مثل: (القسم العلمي، الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة في مجال التدريس، الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي) في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وقد تم جمع البيانات عن طريق الاستبانة، إذ شملت العينة ١٠٤ من أعضاء هيئة التدريس بالكلية. وقد أظهرت النتائج أن كلا العوامل الإدارية والفنية حصلت على موافقة بدرجة كبيرة جداً، وكان أبرز تلك العوامل في محور العوامل الإدارية: توفر قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة القسم، والمتابعة المستمرة والتقويم الدائم لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وتطبيق نظام اتصال فعال وتوفير مخصصات مالية لإعداد التخطيط الاستراتيجي. وفي محور العوامل الفنية كانت أبرز العوامل: تبني المنهجية العلمية في تنفيذ التخطيط، وإنشاء قاعدة معلومات شاملة، وامتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي، القدرة على التحديد الواضح للأهداف المراد تحقيقها.

الكلمات المفتاحية: التخطيط، التخطيط التربوي، التخطيط الاستراتيجي.

مقدمة

حظي التعليم العالي خلال العقود الماضية باهتمام كبير من جميع دول العالم عامة والمملكة خاصة، وهذا التوجه إنما جاء إدراكاً لأهمية هذه المرحلة في دفع عجلة التنمية. فمؤسسات التعليم العالي هي معنية بالدرجة الأولى بالتنمية البشرية وبناء القدرات والمهارات العليا لأبناء مجتمعاتها. وفي الآونة الأخيرة اشتدت المطالبة بأن تراعي الجامعات مسؤولياتها تجاه أبناء مجتمعاتها، وأن يكون لأصحاب المصلحة Stakeholders الكلمة المسموعة في برامج وأنشطة تلك الجامعات. ويؤكد إمام (٢٠٠٣م) على أن مسؤولية الجامعات تتعدى الوفاء باحتياجات سوق العمل إلى تحقيق أهداف المجتمع العليا في تربية وتعليم وبناء القدرات البشرية التي هي منطلق وأساس التنمية لكل المجتمعات.

ولتحقيق تلك الأدوار بفاعلية لا بد من تبني استراتيجيات وخطط تبني على تحديد الاحتياجات، وتكون مبنية على رؤية مستقبلية، وخطوات منهجية، ولهذا فإن تبني منهجية التخطيط الاستراتيجي أضحت أمراً ملجأ لضمان تحقيق الجامعة لرسالتها لكل أبناء المجتمع.

تحديد المشكلة

تسعى نظم التعليم العالي في كل المجتمعات لتلبية احتياجات عملية التنمية من القوى البشرية المؤهلة علمياً والمزودة بالمهارة الفنية رفيعة المستوى، ومحاوله بذل الجهود وتبني أنجح الاستراتيجيات في الإدارة لتفعيل نقاط القوة المتوفرة والإفادة من الفرص المتاحة والتغلب على جميع الصعوبات والتحديات، ولكن التصنيفات العالمية للجامعات العربية بشكل عام والسعودية بشكل خاص تشير إلى تحقيق مراتب متدنية، وهذا بلا شك مؤشر على وجود خلل يستلزم ضرورة إعادة النظر في الاستراتيجيات المتبعة للنهوض بالأداء وتحقيق مستوى مرتفع، فالتحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية من جانب والطلب

الاجتماعي المتزايد على التعليم من جانب آخر، كلها عوامل تدعو للتفكير بعمق في كيفية تبني خطوات منهجية واستراتيجيات عملية لتحقيق تعليم يلي كل الطموحات، ويتعامل مع كل تلك التحديات (زيدان، ٢٠١٢م).

ويعد التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي أمراً غاية في الأهمية وأساساً فاعلاً في الحراك التربوي والتعليمي. فالجامعات وهي عرين العقول ومعقل العلم والمعرفة أولى من غيرها بتبني منهجية التخطيط ورسم المستقبل المنشود تحقيقاً لتعليم ذي جودة عالية خلال قيام تلك المؤسسات بتحديد الرؤية المستقبلية لها وتحديد أهدافها العامة والتفصيلية وتحديد أبعاد العلاقة بينها وبين بيئتها بما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف و الفرص والمخاطر المحيطة بها وذلك بهدف اتخاذ القرارات الاستراتيجية على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها. كما تبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي لتحقيق جودة أداء مؤسسات التعليم الجامعي في كونه يمثل عملية وضع خارطة محددة للتوجهات التي تعمل المؤسسة من خلالها والتي تشكل الوسيلة والمنهجية التي تقود عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها بجودة عالية (المليحي، ٢٠٠٢م؛ إمام، ٢٠٠٣م؛ نصيرات والخطيب، ٢٠٠٥م؛ Fred, 2008).

وهذا ما دعا وزارة التعليم العالي إلى إجراء عملية تطوير شاملة لنظام التعليم العالي في المملكة وذلك بتبني خطة مستقبلية طويلة المدى - مشروع الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية ١٤٢٥-١٤٤٠ هـ (مشروع آفاق) لإيجاد الحلول العملية لجميع جوانب القصور وتفعيل الجوانب الإيجابية بأسلوب علمي، واتبعت في ذلك أسلوب التخطيط الاستراتيجي طويل المدى المستند إلى نتائج علمية وموضوعية.

وقد أشارت نتائج الدراسات التي حاولت تحديد طبيعة العلاقة بين أداء المؤسسات وتبنيها للتخطيط الاستراتيجي

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس:
ما العوامل المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط
الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟
أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية:
١- ما العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط
الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟
٢- ما العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط
الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟
٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى
الدلالة (0.05) في متوسط آراء أعضاء هيئة التدريس
بالكلية في درجة أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط
الاستراتيجي باختلاف متغيرات الدراسة (القسم العلمي،
الجنس، الرتبة العلمية، الدورات التدريبية)؟
أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على أهم العوامل الإدارية
والفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في
أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود
الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية،
إضافة لمعرفة مدى تأثير متغيرات مثل: (القسم العلمي،
الجنس، الرتبة العلمية، الخبرة في مجال التدريس، الدورات
التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي) على وجهة نظر
أفراد العينة حول أهمية تلك العوامل في تفعيل تطبيق
التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية.

أهمية الدراسة العلمية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية مرحلة التعليم
العالي في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لسوق العمل. كما
إنها تستمد أهميتها من أهمية التخطيط الاستراتيجي والفائدة

إلى أن هناك علاقة إيجابية تربط بينهما ؛ فقد أشارت نتائج
تلك الدراسات إلى أن المؤسسات التي تدار استراتيجيًا
تتمتع بأداء يفوق أداء المؤسسات التي لا تدار استراتيجيًا.
إن نتائج تلك الدراسات تعني أن التخطيط الاستراتيجي
كأسلوب عملي لإدارة المؤسسات يعد مسؤولاً عن تحسين
الأداء وضمان التعاون الفعال مع المكونات السياسية لبيئة
العمل الراهن (Wheelen and Hunger, 1986؛ Greenly, 1998؛
حسين، ٢٠٠٢م؛ Kaporch, 2003؛
الدهدار، ٢٠٠٦م).

وعلى النقيض من ذلك فقد كشفت عدد من
الدراسات (المليحي ويوسف، ٢٠١٠م؛ ضحاوي
والمليحي، ٢٠١١م) عن أن العامل الرئيس في انخفاض جودة
التعليم الجامعي وتدني نوعية مخرجاته يكمن في عدم
الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي وتطبيقاته سواء على
مستوى المؤسسة أم على مستوى الأفراد.

إن نتائج هذه الدراسات تعني أن التخطيط
الاستراتيجي كأسلوب علمي لإدارة المنظمات يعد مسؤولاً
عن تحسين الأداء وضمان التعامل الفعال مع المكونات
الأساسية لبيئة العمل في هذا الزمن. ولا بد للقيادة التربوية
في الجامعات والكليات من الاهتمام برسم الاستراتيجيات
المستقبلية وتطويرها ومن ثم التخطيط الفاعل لتنفيذها وهذا
يتطلب وجود عدد من المتطلبات الإدارية والفنية التي تسهم
في إيجاد خيال خصب ومهارات في تحليل البيانات وربطها
وتفسيرها وذلك بهدف تطوير نظام تربوي قادر على التعامل
مع معطيات القرن الحالي.

وبتحقق واقع كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام
يلحظ توجهها الجاد نحو منهجية التخطيط الاستراتيجي
وتشكيل لجان لهذا الغرض تضمن جودة الأداء في كل قسم
من أقسامها وتبني أهدافاً استراتيجية تحقق أهداف الكلية
والجامعة على السواء، غير أن تلك المحاولات لا زالت تفتقد
للعديد من المقومات التي تضمن نجاحها في تحقيق أهدافها.

للمؤسسة، وتحديد القضايا والمواضيع الاستراتيجية التي تواجهها ، ووضع الاستراتيجيات الملائمة للتعامل معها وفق الانتماء لأي مدارس التخطيط الاستراتيجي الفكرية" ص(٢٨).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه يشمل مراحل وعمليات تبدأ بالإعداد لتشخيص الواقع والتعرف على البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية ومحاولة استشراف المستقبل من خلال تحديد رؤية وأهداف مستقبلية يمكن تحقيقها خلال مدة الخطة الاستراتيجية.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي

يعد التخطيط أحد أهم الوظائف الإدارية التي تقوم بها إدارة المنظمة، وتؤثر على العمليات الإدارية الأخرى كالتنظيم والرقابة والتنسيق والتوظيف مما يشير إلى أن عملية التخطيط هي العملية الإدارية الأولى لأية منظمة قبل البدء بأي نشاط. فهو يساعد على تحديد الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ الأهداف، بالإضافة إلى أنه يساعد في التنسيق بين الأعمال والرقابة عليها.

وقد ظهر التخطيط بمفهومه التقليدي وساد حتى وقت قريب في ظل افتراض مؤداه سهولة التنبؤ بالمستقبل لأجل طويل. وكان المسؤول الوحيد عن التخطيط هم رجال الإدارة العليا الذين يكلفون باقي أعضاء المنظمة بعد ذلك بتنفيذ الخطط الاستراتيجية التي تم وضعها. وقد تم خلال الأدبيات الحديثة إعادة تعريف التخطيط الاستراتيجي بوضوح بعيداً عن الخلط بينه وبين التخطيط التقليدي بعيد المدى فأمكن تعريفه بأنه عملية متكاملة متعلقة بتحديد أهداف المنظمة وذلك من خلال الحصول على المعلومات المتعلقة بالماضي والحاضر واستشراف مستوى الأداء في المستقبل. وتتبنى العديد من المؤسسات منهجية التخطيط الاستراتيجي للتمكن من استشراف المستقبل من خلال التعرف على الواقع والأحداث الآتية إضافة إلى ما هو آت في مستقبل التطورات. فيسعى التخطيط الاستراتيجي للتعرف على

التي يمكن تحقيقها من معرفة عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، لكون التخطيط الاستراتيجي يزيد من فعالية الأداء وفرص النجاح في تحقيق الأهداف، ويساعد في حل المشكلات الإدارية التي تواجه العمل الإداري في الأقسام العلمية. كما يأمل الباحث أن تفيد الباحثين في موضوع التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي.

أهمية الدراسة العملية:

يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في الكشف عن أبرز وأهم عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي مما يساعد في توجيه صناعة واتخاذ القرار ليتوافق مع الأولويات والحاجات الملحة. كما يأمل أن تسهم بإذن الله في مساعدة قيادات الجامعة والكلية في السعي لتحقيق وتوفير عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية.

الحدود الموضوعية للدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية في التعرف على العوامل الإدارية والفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية.

الحدود البشرية

اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس (رجالاً ونساء) بأقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٤هـ / ١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة

التخطيط الاستراتيجي:

يعرف عبد الوهاب وعثمان (٢٠٠٠م) التخطيط بأنه عملية دراسة المستقبل من أجل الوصول إلى أهداف محددة مع وضع الترتيبات والإجراءات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. كما يعرفه البيشي (١٤٣١هـ) بأنه "نشاط منظم وشامل، يركز على تفسير وفهم للبيئتين الداخلية والخارجية

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

كما يعرف الفراء (٢٠٠٥م، ص ٥٠) التخطيط في مؤسسات التعليم العالي بأنه "خطوة طويلة الأجل (٣-٥) سنوات يحدد فيها رسالة الجامعة والغايات والأهداف التي تسعى لتحقيقها وطرق تحقيقها والبرامج الزمنية لتحقيقها مع الأخذ في الاعتبار الموارد والإمكانات الحالية بالمؤسسة والفرص المتاحة إضافة للتهديدات المحتملة".

وتعكس تلك التعريفات أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي في كونه مجموعة عمليات تبنى على فهم للحاضر وتحليل لبيئة المنظمة الداخلية والخارجية ينطلق من خلالها لاستشراف المستقبل ورسم لأفضل السياسات والاستراتيجيات المحققة للأهداف المنشودة. ويجب أن تكون هذه العمليات بمختلف مراحلها قادرة على مساعدة المؤسسات التعليمية في الاستفادة من نواحي القوة وفي الحد من نقاط الضعف، وفي الاستفادة من الفرص وفي التقليل من التهديدات.

مراحل التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي:

تشير الأدبيات في هذا المجال إلى أن عمليات ومراحل التخطيط الاستراتيجي تمر عبر المراحل الآتية:
أولاً- مرحلة التخطيط للتخطيط:

تعد هذه المرحلة من العمليات المهمة والحيوية لنجاح التخطيط، ومن ثم تحقيق الخطة لأهدافها وغاياتها المرسومة، والبدء بهذه المرحلة يعين المنظمة (الكلية أو القسم العلمي) ويدفعها إلى الأخذ بمنهجية التخطيط الاستراتيجي كخيار حتمي وأداة للتغيير، بالإضافة إلى مساعدتها على معرفة مدى جاهزيتها للتخطيط الاستراتيجي، وتتم هذه المرحلة بعدد من الخطوات ولعل من أهمها تحديد الفريق المشرف على إعداد الخطة، وتحديد المعلومات ومصادرها، والتعرف على الموارد المتاحة وتحديد المدة الزمنية لإعداد الخطة (العسکر، وآخرون، ١٤٣١هـ).

عوامل القوة والضعف والفرص والتهديدات التي يمكن أن تكون أساساً لاتخاذ القرارات وتحديد وتصميم مستقبل مرغوب فيه (أبو العينين، ١٩٩٤م؛ إمام، ٢٠٠٣م).

ويعد التعريف الذي قدمه باترسون (Paterson) من أشمل التعريفات فينظر للتخطيط الاستراتيجي على أنه "عملية مدركة يستطيع من خلالها المعهد أو المؤسسة أن يتعرف على وضعه الحالي ومستقبله المحتمل، ثم يطور بعد ذلك الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات بهدف اختيار وتنفيذ إحداها أو بعضها" (الهلاي، ٢٠٠٦م).

التخطيط الاستراتيجي للتعليم

يعد التخطيط التربوي جزءاً من التخطيط العام إذ إنه يتناول ميدان التعليم وأنظمتها والقوى العاملة التي يعدها هذا التعليم والتنمية الاجتماعية المترتبة عليه، وكان دخول التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي قد جاء متأخراً، إذ تعود البدايات الأولى لتطبيقه في مؤسسات التعليم إلى بداية السبعينات عندما أدرك المختصون في التخطيط الاستراتيجي أن كثيراً من برامج وسياسات مؤسسات التعليم العالي لا تتسق مع أهدافها، كما إن الأهداف نفسها ليست واضحة لمتخذي القرار في تلك المؤسسات (الهلاي، ٢٠٠٦م).

ويؤكد كوب (Cope, 1981) على أن مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي يتمثل في مجموعة من العمليات الشاملة لكل جوانب المؤسسة الجامعية، والفحص المستقبلي لها؛ يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الأعضاء، ويهدف إلى تحديد ما ينبغي أن تكون عليه المؤسسة الجامعية، متى ما سعت إلى الاستغلال الجيد لنقاط قوتها الداخلية، والفرص المتاحة في بيئتها الخارجية، وعملت على المزاوجة بين نقاط القوة والفرص بشكل يقود إلى أفضل النتائج (في الزهراني، ١٤١٦هـ).

ثانيًا - مرحلة التشخيص:

التشخيص عملية منظمة ، تهتم برصد ووصف وتحليل الوقائع الماضية والحاضرة للمنظمة التعليمية ، لتحديد عوامل الضعف ومكانها وعناصر القوة ومظاهرها ، ورصد الفرص المتاحة التي يمكن توظيفها لصالح المنظمة، وما يمكن أن يواجهها من تهديدات ومخاطر؛ وذلك لتحسين وتطوير الواقع التعليمي و التربوي في المنظمة. فلا يستطيع فريق التخطيط أن يبدأ في وضع خطة استراتيجية للجامعة أو كلية أو مؤسسة تعليمية إلا إذا توفر له دراسة أوضاعها الداخلية والخارجية. وتتكون هذه المرحلة من عدة خطوات تشمل تشكيل فريق تشخيص مؤهل ثم البدء بجمع البيانات والمعلومات عن البيئة الداخلية والخارجية (العسكر وآخرون، ١٤٣١هـ؛ إمام، ٢٠٠٣م).

فيتم خلال هذه المرحلة جمع وتحليل المعلومات اللازمة للتخطيط الاستراتيجي والمتعلقة ببعض المتغيرات والعوامل المهمة في مكونات مؤسسات التعليم العالي. والهدف من هذا هو تحديد بنيتها التنافسية، وعوامل الجذب، وفرص الاستثمار، وعوامل النجاح الكامن فيها. كما يتم خلال هذه المرحلة وبعد جمع البيانات تحديد نقاط قوة المؤسسة ومواطن ضعفها. وينقسم التقويم الداخلي للمؤسسة إلى مستويين؛ المستوى الكبير الذي يتم على مستوى المؤسسة من حيث بنيتها التنظيمية وأداؤها الوظيفي، وكل العوامل التي تؤثر في نجاح المؤسسة ككل. والمستوى الصغير الذي يركز على فحص الأقسام الأكاديمية والوحدات التشغيلية. ومن أشهر التقنيات المستخدمة في جمع معلومات التقويم الذاتي للمؤسسة التعليم العالي ما يأتي:

- أسلوب التحليل الرباعي ويعرف أيضًا باسم

أسلوب SWOT ويرمز هذا المصطلح إلى الحروف الأولى من الكلمات الأجنبية (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats. والتي تعني القوة والضعف والفرص والتهديدات).

- أسلوب الاستبانة: ويتطلب هذا الأسلوب تكييف

الأسئلة لتتلاءم مع الوضع الخاص للمؤسسة، والتركيز عند صياغة السؤال على تحديد تلك الأشياء المساعدة أو المعيقة لإنجاز أهداف المؤسسة واستراتيجياتها. - نماذج الاعتماد الأكاديمي؛ وهي نماذج واستبانات مقننة جرى تصميمها من قبل جمعيات الاعتماد الأكاديمي Accreditation Associations لغرض التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي في مجالات الهيئة التدريسية، وخدمات الطلاب، وخدمات الدعم الأكاديمي، وأنشطة البحث العلمي والإنتاج الفكري وغيرها من الخدمات (إمام، ٢٠٠٣م؛ مايكل أليسون وجود كاي، ٢٠٠٧).

وتهدف تلك الأساليب وغيرها من أساليب التشخيص الأخرى لتحديد أهم القضايا الاستراتيجية التي تكون منطلقًا لبناء الرؤية المستقبلية للمنظمة والأهداف المراد تحقيقها على المستوى القريب أو البعيد من خلال الخطط التشغيلية. وهذه الأساليب في تشخيص الواقع أول ما نشأت في الوسط الصناعي وفي إدارة الأعمال في المجتمعات الغربية، إلا أن ذلك لا يمنع من تطبيقها في مجال التعليم العالي لدراسة وتشخيص واقع البيئة الحالية لمؤسسات التعليم العالي.

ثالثًا - الاتجاهات الاستراتيجية للمؤسسة:

تحتاج مؤسسات التعليم العالي عند بناء استراتيجياتها للتعرف بشكل دقيق على رسالتها ورؤيتها المستقبلية وما نوع الأنشطة التي يجب أن تهتم بها وما يميزها عن غيرها. ويمكن تعريف هذه الاتجاهات الاستراتيجية في إطار مؤسسات التعليم العالي على النحو الآتي:

١- رسالة الكلية أو القسم العلمي: وهي عبارة عن جملة أو مجموعة جمل مختصرة تحدد هدف أو وظيفة المؤسسة ونوع المهام التربوية لها وأبرز خصائصها ، وطبيعة برنامجها الأكاديمي ونوعية الجمهور (العملاء) الذي تخدمه، وتكون

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

متطلبات التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي:

يلحظ كثير من المختصين والمهتمين بالتنمية أن الجامعات في الوطن العربي عامة ما زالت بعيدة في أن تبتكر التكنولوجيا المتقدمة أو تمتلك القدرة على توظيفها من أجل التقدم والنهضة العلمية والاقتصادية. بل إن الأمر وصل إلى نقد لمخرجات تلك الجامعات والتي لا تلي حاجة سوق العمل أو تخريج طلاب بمستوى ضعيف في جميع المهارات والقدرات. لأجل ذلك فلا بد من أن تتبنى تلك المؤسسات منهجية التخطيط الاستراتيجي لما له من دور فاعل وحاسم في تحقيق الأهداف. والملاحظ أنه يمكن تقسيم تلك المؤسسات فيما يخص التخطيط الاستراتيجي إلى مؤسسات تبنت فكرة التخطيط دون أن تسعى لتوفير أبرز متطلباته فقصرت عن تحقيق أهدافها. وقسم آخر لم يعط هذا المفهوم الاهتمام الكافي وظل يمارس معظم مهامه من خلال المنظمة التقليدية القائمة على الاجتهادات الفردية وتنصب مهامه أكثر على تسيير الأمور اليومية دون استشراف للمستقبل (إمام، ٢٠٠٣م).

ويرى كل من نورز وبولتون (Norris and Poulton) أن من عوامل نجاح التخطيط الاستراتيجي أن يؤخذ في الاعتبار آراء واتجاهات أصحاب المصلحة في التعليم العالي TheStakeholders وهم أكثر، ولعل من أبرزهم أعضاء هيئة التدريس والطلاب والآباء والأمهات والقيادة السياسية ومنظمات المجتمع من أهلية أو حكومية (إمام، ٢٠٠٣م).

وقد أكدت الدراسات والأبحاث أنه لتبني منهجية التخطيط بشكل يمكن من تحقيق الأهداف فإن ذلك يستدعي من المنظمة توفير عدد من المتطلبات الإدارية والفنية. وتكمن أبرز تلك المتطلبات الإدارية في القناعة الصادقة والنهج الواضح بضرورة استخدام منهجية التخطيط الاستراتيجي في العمل، إضافة لوجود القيادة التربوية الفاعلة التي تشجع على الابتكار وتتحاشى الرتابة والروتينية، وتعمل على توفير قاعدة للبيانات تيسر إجراء اتخاذ القرارات ،

بمنزلة الإعلان عن أسباب وجودها، و لا بد أن يعلم جميع العاملين في المؤسسة بتلك الرسالة (الهالي، ٢٠٠٦م).

٢- الرؤية: تعرّف الرؤية بأنها: "الصورة النهائية التي تريد المنظمة أن تكون عليها؛ وهي الحلم المستقبلي الذي يتمناه القائمون عليها ويعملون من أجل تحقيقه خلال زمن الخطة" (العسکر وآخرون، ١٤٣١هـ، ص ٢١) فهي تصف الحالة المستقبلية المرغوبة وتستشرف المستقبل المنشود وتعد حجر الزاوية في بناء وتحقيق الاستراتيجية الفعالة. فالقائد التربوي سواء في المستويات العليا أم الوسطى، و فرق العمل معه لا يستطيعون ممارسة دورهم القيادي في ظل غياب مفهوم التوجه المستقبلي للمنظمة .

٣- الأهداف العامة والتفصيلية

تنطلق الأهداف العامة من القضايا الاستراتيجية و التي تم التوصل إليها بعد تشخيص الواقع، وينبغي عند صياغة الأهداف العامة مراعاة توفر عدد من السمات من أهمها: صياغتها في جمل واضحة وتعبيرها عن الواقع وقابليتها للتحقيق وتناسقها وتكاملها فيما بينها واحتواؤها لجميع القضايا الأساسية المتفق عليها. أما الأهداف التفصيلية فيشترط عند صياغتها أن تكون محددة بدقة، قابلة للقياس، واقعية، ويمكن تحقيقها، وتكون ذات علاقة مباشرة بالهدف العام، وتحتوي على تحديد للوقت المتوقع لإنجازها؛ وعادة ما يطلق على صفات الأهداف التفصيلية الجيدة مصطلح SMART ، إذ ينتمي كل حرف من المصطلح إلى صفة من تلك الصفات وهي الدقة Specific والقابلية للقياس Measurable وإمكانية التحقق Achievable والعلاقة المباشرة Relevant وتحديد المدة الزمنية Time based. ثم يأتي بعد ذلك مرحلة اشتقاق الخطط التشغيلية أو التنفيذية من تلك الخطة الاستراتيجية (العسکر وآخرون، ١٤٣١هـ، ص ٢١) .

وتوفير الميزانية الكافية لتحويل تلك الأفكار إلى واقع ملموس (دوريس وآخرون، ٢٠٠٧م؛ العامودي، ٢٠١١م).

كما إن العوامل الفنية لا تقل أهمية عن تلك العوامل الإدارية، فلا بد من تشكيل فريق مؤهل يتمكن من التعرف على الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لتنفيذ استراتيجيات الخطة. كما إنه لا بد من أن تكون الخطة واقعية، ملتزمة بمعايير التنفيذ، ومرنة وقابلة للتغيير والتطوير، وأن تكون منسجمة مع الأهداف الموضوعية لتحقيق النماء والتطور للمنظمة (الزهراني، ١٤١٦هـ؛ دوريس وآخرون، ٢٠٠٧م؛ العامودي، ٢٠١١م).

كلية العلوم الاجتماعية

أنشئت كلية العلوم الاجتماعية في عام ١٣٩٦هـ وكانت قبل ذلك قسمًا في كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، وتضم الأقسام الآتية: التاريخ والحضارة، والجغرافيا، والاجتماع والخدمة الاجتماعية، وعلم النفس، والتربية. وفي عام ١٤٣٢هـ صدر قرار مجلس التعليم العالي بتحويل قسم التربية إلى ثلاثة أقسام علمية هي: الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج، وأصول التربية، وإنشاء قسم للتربية الخاصة (الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤٣٤هـ). وتسعى وكالة الكلية للتطوير والجودة لتبني منهجية التخطيط الاستراتيجي في جميع الأقسام العلمية كأحد التوجهات الضرورية لضمان الجودة في برامج الكلية.

الدراسات السابقة

تسهم الدراسات السابقة في تحديد مسار الانطلاق نحو تحديد الهدف من البحث وتحقيق التكامل مع الجهود السابقة ومراجعة الأدبيات التي كتبت في موضوع التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي على المستوى المحلي والعربي والأجنبي خلال عقد من الزمن توصل الباحث لمجموعة من الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة. وتعد دراسة المبعوث (٢٠٠٣م)

والتي عنيت ببناء تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من الدراسات الرائدة في هذا المجال فقد هدفت إلى التعرف على واقع التخطيط في مؤسسات التعليم العالي وتقديم مقترح للتخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد توصل الباحث إلى نتائج تؤكد على غلبة الطابع التقليدي في التخطيط في مؤسسات التعليم العالي في المجتمع العربي. وقد أكدت الدراسة أنه للتحويل من التخطيط التقليدي للتخطيط الاستراتيجي لا بد من تطوير الهياكل التنظيمية في المؤسسات الجامعية بما يتفق ويحقق تطبيق التخطيط الاستراتيجي.

كما إن دراسة العبيدي (٢٠٠٣م) لتفعيل دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف النوعية قد هدفت للتعرف على دور الإدارة الجامعية في تحقيق الأهداف النوعية وأبرز المعوقات التي تعرقل فاعلية الإدارة الجامعية في تحقيق تلك الأهداف، وما الإجراءات التي يمكن أن تتخذها الإدارة الجامعية لتكون أكثر فاعلية في تحقيق أهدافها النوعية. وقد استخدم الباحث المنهج الاستدلالي لاستنتاج متغيرات تفعيل دور الإدارات الجامعية في تحقيق الأهداف النوعية. وتم إعداد استفتاء لاستيفاء البيانات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية والبالغ عددهم ٩٤ عضوًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠% من أفراد العينة يرون أن الجامعات اليمنية غير فاعلة في تحقيق أهدافها لأسباب متعددة من أهمها عدم تبني التخطيط الاستراتيجي في الإدارة العليا.

أما دراسة الدهدار (٢٠٠٦م) فقد هدفت للتعرف على تحليل العلاقة بين بعض متغيرات التوجه الاستراتيجي مثل التخطيط الاستراتيجي، ومعدلات التغير التكنولوجي وبين اكتساب الميزة التنافسية، كما هدفت للتعرف على حقيقة التوجه الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في المؤسسات

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

والجودة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أظهرت وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة بدرجة مرتفعة ، كما أفاد أفراد الدراسة إلى وجود ضعف في إعداد الخطط وخاصة ما يتعلق بالرؤية والرسالة والأهداف وضعف استشرافها للمستقبل.

وفي دراسة مشابهة في قطاع غزة حاولت وهبة (٢٠٠٨م) التعرف على واقع الإدارة الاستراتيجية لبعض الجامعات الفلسطينية ضمن محافظات غزة كما هدفت أيضاً للتعرف على سبل تطوير الإدارة الاستراتيجية فيها واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الإستبانة التي تم توزيعها على ٨٨ رئيس قسم أكاديمي في أربع جامعات في محافظات غزة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة الاستراتيجية تطبق بدرجة فوق المتوسط في الجامعات الفلسطينية ، كما بينت النتائج أن تلك الجامعات تهتم بدرجة فوق المتوسط بالبيئة الخارجية والمجتمع المحلي.

أما دراسة الهالالي ومصطفى (٢٠٠٨م) فقد هدفت لتوضيح مفهوم الإدارة الاستراتيجية وعلاقتها بالتخطيط للمستقبل والجودة الشاملة والتفكير الابتكاري وإبراز التحديات التي تواجه الأخذ بمدخل الإدارة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم الجامعي وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي إذ صمما استبانة مكونة من سبعة محاور تمثل العناصر والمتطلبات الأساسية لاستخدام مدخل الإدارة الاستراتيجية وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٩٤ فرداً من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة المنصورة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة الأهمية ودرجة التوافر لصالح درجة الأهمية في جميع محاور الدراسة وهي الرسالة والأهداف الاستراتيجية وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد البدائل الاستراتيجية واختيار الاستراتيجية المناسبة وتطبيق الاستراتيجية ومحور التقويم.

الجامعية في قطاع غزة ومحاولة تحسين قدراتهم في استغلال الموارد التي تمتلكها المؤسسة لتحقيق أهدافهم الاستراتيجية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وعمل على إعداد استبانة تم تطبيقها على ١٦٥ موظفًا من موظفي الإدارات العليا في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها أن ٥٠ % من الذين شملتهم الدراسة يتفقون على أن مفهوم التخطيط الاستراتيجي واضح لدى الإدارة العليا، لكن نسبة كبيرة منهم تصل إلى ٦١% يؤكدون على ضرورة إيجاد بيئة مناسبة لتطبيق الجودة الشاملة للوصول للتميز.

وفي دراسة عن واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية سعى العرفج (٢٠٠٥م) إلى تحليل ذلك الواقع وتقويم أدائه وذلك باستخدام نظريات الإدارة الاستراتيجية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأسلوب البحث العلمي المكتبي لتحليل مجموعة من الوثائق والتقارير إضافة لاستخدامه أسلوب الملاحظة كإحدى الطرق لجمع المعلومات وقد توصل في دراسته إلى نتائج منها وجود فجوة بين واقع التعليم العالي والتطلعات، والتأكيد على أن التعليم العالي بحاجة ماسة لأن يتغير تغييراً انتقالياً لمواكبة التطورات الكبيرة في البيئة واقتناص الفرص ومواجهة التحديات الناتجة عنها من خلال تبني رؤية مستقبلية تستشرف المستقبل.

أما الدجني (٢٠٠٦م) فقد قدّم دراسة بعنوان واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة. وقد هدفت الدراسة للتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى، وقام بتصميم استبانة مكونة من ٥٨ فقرة موزعة على أبعاد منها مدى وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي ودرجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي ، وشملت عينة الدراسة مسئولين في إدارة الجامعة إضافة إلى فريق التخطيط

المتاحة وازدواجية القرار. كما أشارت الدراسة إلى أن عدم وضع خطط واقعية للعمل وذات أهداف محددة أدى إلى فشل عمليات التخطيط التي تقوم بها الجامعة البريطانية.

أما دراسة كاسيوزي (Kasoz, 2005) فقد هدفت للتعرف على العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في أوغندا، وقد استخدم الباحث أسلوب المقابلة مع ٢٥ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس إضافة إلى تحليل وثائق التعليم العالي وقد خلصت الدراسة إلى أن الضغط المجتمعي كان من أبرز عوامل التأثير في عمليات التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي الأوغندي بالإضافة إلى القرارات الحكومية والبرلمانية، وضغوطات سوق العمل وظهور أنماط جديدة من التعليم العالي.

كما إن ديفوف (Devivo, ٢٠٠٨) تعرض لمفهوم التخطيط الاستراتيجي من خلال دراسته في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية والتي هدفت لتشخيص عملية التخطيط الاستراتيجي ودوره في بناء علاقة الثقة في عملية صنع القرار والدور الذي يجب أن يؤديه عميد الكلية في عملية التغيير المخطط ودور التخطيط في تنمية أداء المؤسسات، وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة واستخدم المقابلات الفردية وتحليل الوثائق، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن القائد في المؤسسة التعليمية له دور مؤثر وفاعل في تبني عملية التخطيط الاستراتيجي، كما إن مشاركة جماعات المصلحة أمر له أهميته ولا يمكن إغفاله لضمان تحقيق المؤسسة لأهدافها النوعية، كما يؤكد ديفوف في دراسته على أن التخطيط الاستراتيجي يساعد العاملين على الفهم المشترك للمؤسسة ومستقبلها.

وبنظرة شاملة لتلك الدراسات السابقة نجد أن منها ما اهتم ببناء تصور مقترح كدراسة المبعوث (٢٠٠٢)، ودراسات أخرى سعت للتعرف على واقع الإدارة الاستراتيجية ومدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي كدراسة

كما أجرى كلٌّ من العمري وسلامة (٢٠٠٩م) دراسة في المملكة الأردنية الهاشمية هدفت للتعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول فعالية التخطيط الاستراتيجي في إصلاح التعليم العالي الأردني وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٨ عضو هيئة تدريس و ١٨٨ إداريًا في الجامعات الحكومية والخاصة، إذ تم توزيع استبانة شملت محاور عن أهمية التخطيط الاستراتيجي ومستوى المشاركة وعمق التطبيق ونموذج التطبيق المؤسسي واتخاذ القرار المؤسسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جانب عمق التطبيق هو أكثر العوامل تأثيرًا في فعالية التخطيط الاستراتيجي، كما بينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن التخطيط الاستراتيجي يتم بدرجة فعالية متوسطة.

كما أن الدجني (٢٠١١م) حاول في دراسته التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي للجامعات الفلسطينية ومعرفة الفروق بينها، إضافة للتعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق جودة الأداء المؤسسي الشامل للجامعات الفلسطينية. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من العمداء ولجان التخطيط والجودة في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى والبالغ عددهم (١٣٠) عضوًا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى دور التخطيط الاستراتيجي وجودة الأداء المؤسسي.

وإضافة لتلك الدراسات التي تمت في المجتمعات العربية يوجد العديد من الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات ما قام به كابيرن (Cowburn, 2005) للتعرف على مدى ممارسة عمليات التخطيط في مؤسسات التعليم العالي البريطانية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠ مؤسسة تعليم عال تم تحليل وثائقها ومقارنة أعمالها وملاحظة أداء الإداريين فيها، وبينت الدراسة أن معظم الجامعات البريطانية لا تمارس التخطيط الاستراتيجي، ومن أسباب ذلك قلة الموارد المالية

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

يعد الأسلوب الوصفي المسحي أحد المناهج المهمة التي تهدف للتعرف على واقع الظاهرة المدروسة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً. وهذا المنهج الوصفي المسحي يناسب الدراسة الحالية لكونها تهدف للتعرف على أبرز المتطلبات الإدارية والفنية لتفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مجتمع الدراسة:

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بالرياض والبالغ عددهم (٥٣٧) حسب الإحصائية الصادرة من إدارة الدراسات والمعلومات بالجامعة (١٤٣٤هـ).

عينة الدراسة:

يعد أسلوب اختيار العينة من الخطوات المهمة في البحث العلمي لضمان تمثيل مجتمع الدراسة، وقد تم في هذه الدراسة تبني أسلوب العينة العشوائية البسيطة وتم توزيع (١٦٠) استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس تشكل ما نسبته حوالي ٣٠% من مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني تم استرجاع (١٢٣) استبانة وتم استبعاد (١٩) استبانة غير صالحة لعدم استيفائها أغلب البيانات المطلوبة، ليصبح مجموع الاستبانات الصالحة للتحليل (١٠٤) استبانة. وقد تم توزيع أفراد العينة وفق عدد من المتغيرات تشمل (القسم العلمي، الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة في مجال التدريس، والدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي) ويبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات السابقة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
تاريخ	10	9.6
جغرافيا	6	5.8
علم نفس	16	15.4
اجتماع وخدمة اجتماعية	15	14.4
أصول تربوية	13	12.5
مناهج وطرق تدريس	12	11.5

الدجني (٢٠١١م) ودراسة كابر (٢٠٠٦م) ودراسة وهبة (٢٠٠٨م)، في حين اهتمت دراسات أخرى إما بمعرفة تأثير التخطيط الاستراتيجي في فعالية التعليم بشكل عام كدراسة العمري (٢٠٠٩م) أو تأثير التخطيط الاستراتيجي على جودة الأداء بشكل خاص كدراسة الدجني (٢٠١١م).

وقد خلصت تلك الدراسات المحلية والعربية والأجنبية بنتائج تؤكد في مجملها على أن واقع الجامعات لا يتبنى منهجية التخطيط الاستراتيجي، ومن يتبناه يواجه العديد من الصعوبات والعقبات التي تقلل من تحقيق النتائج المأمولة ، وتؤكد تلك الدراسات في عمومها على أهمية تبني منهجية الإدارة الاستراتيجية وتطبيق آليات التخطيط الاستراتيجي بعد ضمان تحقيق متطلباته كأحد الحلول الناجحة لتلبية متطلبات العصر من التعليم العالي واستشراف المستقبل لهذا النوع من التعليم.

وتتميز هذه الدراسة بكونها من أولى الدراسات في المملكة العربية السعودية- حسب علم الباحث- التي تلفت النظر لأهمية تفعيل التخطيط الاستراتيجي في الكليات والأقسام العلمية، كما إن عينتها اختصت بأعضاء هيئة التدريس والذين لهم رأيهم وفكرهم المعتبر في هذا المجال.

كما تتميز هذه الدراسة بأنها تنطلق من نتائج الدراسات المماثلة والتي توصي بأهمية توفير متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي قبل تبني تلك المنهجية في مؤسسات التعليم العالي، ومن هنا فإن الباحث ومن خلال مراجعته للأدبيات ولتلك الدراسات خلص إلى أهم وأبرز تلك المتطلبات تمهيداً للتعرف على أكثرها حاجة وضرورة لإنجاح منهجية التخطيط الاستراتيجي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

ثالثاً- إجراءات الدراسة ومنهجيتها

منهج الدراسة:

العلمية معيد (١٥,٤%)، أما من كانت رتبته العلمية أستاذ دكتور فكانت نسبتهم (٥,٨%).

كما أوضح الجدول أن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة (٤٤) عضو هيئة تدريس بنسبة (٤٢,٣%) خبرتهم في مجال التدريس (أقل من خمس سنوات)، كما إن هناك (٣٧) عضو هيئة تدريس بنسبة (٣٥,٦%) خبرتهم في مجال التدريس (أكثر من عشر سنوات)، وفي الأخير هناك (٢٣) عضو هيئة تدريس بنسبة (٢٢,١%) تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات).

أما توزيعهم وفقاً لمتغير عدد الدورات في مجال التخطيط فقد اتضح أن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة (٤٧) عضو هيئة تدريس بنسبة (٤٥,٢%) لم يحصلوا على أية دورة في مجال التخطيط الاستراتيجي، في حين أن هناك ما نسبته (٤٠,٤%) تتراوح عدد الدورات التي حصلوا عليها في مجال التخطيط الاستراتيجي ما بين (١-٢ دورة)، وفي الأخير هناك (١٥) عضو هيئة تدريس بنسبة (١٤,٤%) حصلوا على (٣ دورات فأكثر) في مجال التخطيط الاستراتيجي.

أدوات الدراسة:

لجمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، وتحقيق أهدافها، قام الباحث باستخدام أداة الاستبانة كأداة علمية لدراسة للحصول على المعلومات من أفراد الدراسة، وفيما يأتي خطوات بنائها، وحساب صدقها وثباتها:

بناء الأداة:

لبناء أداة الدراسة تمت مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل محور من محاورها، والاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الإطار النظري وتساؤلات الدراسة وأهدافها. ولقد تم بناء الأداة (الاستبانة) في صورتها الأولية و تكونت من: أولاً: مقدمة توضح عنوان الدراسة وأهدافها.

إدارة وتخطيط تربوي	25	24.0
تربية خاصة	7	6.7
الجنس		
ذكر	55	52.9
أنثى	49	47.1
الدرجة العلمية		
أستاذ دكتور	6	5.8
أستاذ مشارك	22	21.2
أستاذ مساعد	30	28.8
محاضر	30	28.8
معيد	16	15.4
الخبرة في مجال التدريس		
أقل من خمس سنوات	44	42.3
خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	23	22.1
أكثر من عشر سنوات	37	35.6
الدورات التدريبية		
لا يوجد	47	45.2
١-٢ دورة	42	40.4
٣ دورات فأكثر	15	14.4

يتضح من الجدول رقم (١) فيما يخص توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير القسم العلمي أن أكبر نسبة كانت من نصيب أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة والتخطيط التربوي إذ بلغت (٢٤,٠%)، في حين تراوحت النسب لبقية الأقسام الأخرى (التاريخ، وعلم الاجتماع وعلم النفس والمناهج وأصول التربية) ما بين ١٥,٤% إلى ١١,٥%، فيما كانت أقل نسب مشاركة من قسمي التربية الخاصة والجغرافيا إذ بلغت نسبة كل منهما على التوالي ٦,٧% و ٥,٨%.

كما يتضح من الجدول أيضاً أن ما يزيد على نصف أفراد عينة الدراسة (٥٥) عضو هيئة تدريس يمثلون ما نسبته (٥٢,٩%) من الذكور، في حين أن هناك (٤٩) عضو هيئة تدريس يمثلون ما نسبته (٤٧,١%) من الإناث. كما يبين الجدول أن أفراد العينة توزعوا على جميع الرتب العلمية وكانت أعلى النسب والبالغة (٢٨,٨%) لمن كانت رتبته العلمية (أستاذ مساعد) والنسبة نفسها لمن كانت رتبته العلمية محاضر تلاها بنسبة (٢١,٢%) لمن كانت رتبته العلمية أستاذ مشارك، فيما كانت نسبة من رتبته

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

3	.565**	12	.733**	21	.671**
4	.778**	13	.716**	22	.665**
5	.681**	14	.467**	23	.820**
6	.705**	15	.785**	24	.822**
7	.689**	16	.674**	25	.804**
8	.701**	17	.742**	-	-
9	.748**	18	.842**	-	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون للمحور الثاني (الجوانب الفنية لتفعيل التخطيط الاستراتيجي بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.764**	12	.800**
2	.775**	13	.786**
3	.809**	14	.766**
4	.785**	15	.801**
5	.815**	16	.857**
6	.828**	17	.779**
7	.832**	18	.846**
8	.884**	19	.803**
9	.865**	20	.736**
10	.874**	21	.878**
11	.851**	22	.906**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدولين السابقين رقم (٢ و ٣) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانة:

المقصود بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة. وقد قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

ثانياً: البيانات الأولية لأعضاء هيئة التدريس والتي اشتملت على (القسم العلمي، الجنس، الرتبة العلمية، الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي).

ثالثاً: المحاور: وقد قسمت الاستبانة إلى محورين كان المحور الأول عن العوامل الإدارية وتكوّن من ٢٥ عبارة، أما المحور الثاني فكان عن العوامل الفنية وتكوّن من ٢٢ عبارة، إذ تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من سبع وأربعين عبارة. وللإجابة عن فقرات الاستبانة طُلب من أفراد الدراسة تحديد درجة الموافقة على العبارات في كل محور لمعرفة درجة أهميتها في تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام الكلية وفق تدرج خماسي (مقياس ليكرت) (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، لا أوافق).

الصدق الظاهري:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على عدد من أساتذة الجامعات لإبداء آرائهم في مدى انتماء العبارات للمجال، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وإبداء أي تعديل يرويه مناسباً من حذف أو إضافة، وتم تعديل الأداة بناء على ذلك للخروج بصورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب الصدق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة كما يتضح ذلك من الجدولين الآتيين:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون للمحور الأول (الجوانب الإدارية لتفعيل

التخطيط الاستراتيجي بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.639**	10	.695**	19	.798**
2	.562**	11	.733**	20	.755**

جدول (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	معامل الثبات
1	الجوانب الإدارية لتنفيذ التخطيط الاستراتيجي	.95
2	الجوانب الفنية لتنفيذ التخطيط الاستراتيجي	.97
	الثبات الكلي	.98

ويوضح الجدول رقم (٤) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٨) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (٠,٩٥ ، ٠,٩٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥ = ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو الآتي:

- من ١ إلى ١,٧٩ يمثل درجة استجابة (غير موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ يمثل درجة موافقة (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

- من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ يمثل درجة موافقة (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ يمثل درجة موافقة (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢٠ إلى ٥,٠ يمثل درجة موافقة (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
٢. معامل ارتباط بيرسون (Person correlation)، للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك بإيجاد العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.
٣. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة
٤. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٥. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
٦. تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على ما إذا

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة عن عبارات الاستبانة، وللإجابة عن التساؤل الأول: ما العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما تم ترتيب هذه الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يأتي:

كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين (الجنس).
٧. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي) (One Way Anova) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين (القسم العلمي . الرتبة العلمية . سنوات الخبرة في التدريس . الدورات في مجال التخطيط).
٨. اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق ولصالح أي فئة من فئات المتغيرات الأولية.

رابعاً- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

جدول (٥)

العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام الكلية

الفقرات	درجة الموافقة							غير موافق	ك	%
	كبير جداً	كبير	متوسطة	ضعيفة	متوسطة	كبير	كبير جداً			
12	75	19	8	2	-	-	ك	-	-	-
توفر قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة القسم.	72.1	18.3	7.7	1.9	-	-	%	-	-	-
25	25	8	1	-	-	-	ك	-	-	-
المتابعة المستمرة والتقييم الدائم لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية.	24.0	7.7	1.0	-	-	-	%	-	-	-
20	67	30	5	2	-	-	ك	-	-	-
تطبيق نظام اتصال فعال .	64.4	28.8	4.8	1.9	-	-	%	-	-	-
23	21	11	1	-	-	-	ك	-	-	-
توفر مخصصات مالية لتنفيذ التخطيط الاستراتيجي.	20.2	10.6	1.0	-	-	-	%	-	-	-
15	66	29	9	-	-	-	ك	-	-	-
تشكيل فريق فاعل لإعداد الخطة	63.5	27.9	8.7	-	-	-	%	-	-	-
6	27	10	1	-	-	-	ك	-	-	-
التنسيق بين الأقسام في جميع مراحل بناء الخطة.	26.0	9.6	1.0	-	-	-	%	-	-	-
13	65	29	7	3	-	-	ك	-	-	-
تحديد الاحتياجات التدريبية لمُسوي القسم	62.5	27.9	6.7	2.9	-	-	%	-	-	-
21	66	26	10	2	-	-	ك	-	-	-
تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الفاعلة في التخطيط والتنفيذ.	63.5	25.0	9.6	1.9	-	-	%	-	-	-

9	الفهم الواعي بالوائح والأنظمة وتطبيقها	ك	1	3	7	27	66	4.48	0.82	9
		%	1.0	2.9	6.7	26.0	63.5			
1	قناعة المستويات الإدارية العليا بأهمية التخطيط الاستراتيجي.	ك	-	1	14	24	65	4.47	0.76	10
		%	-	1.0	13.5	23.1	62.5			
11	امتلاك رئيس القسم للمهارات القيادية اللازمة للتخطيط الاستراتيجي.	ك	1	3	7	28	65	4.47	0.82	11
		%	1.0	2.9	6.7	26.9	62.5			
7	المشاركة الفعلية من رؤساء الأقسام في بناء الخطة.	ك	-	-	1	8	37	4.46	0.68	12
		%	-	-	1.0	7.7	35.6			
18	الاهتمام بزيادة وعي منسوبي القسم بأهمية التخطيط الاستراتيجي.	ك	-	1	11	31	61	4.46	0.72	13
		%	-	1.0	10.6	29.8	58.7			
19	تحديد المسؤوليات والصلاحيات بطريقة رسمية.	ك	-	1	10	33	60	4.46	0.71	14
		%	-	1.0	9.6	31.7	57.7			
5	الاستعانة بمستشارين مختصين للإشراف على مراحل بناء الخطة.	ك	-	-	3	10	29	4.44	0.79	15
		%	-	-	2.9	9.6	27.9			
22	توفر مخصصات مالية لإعداد التخطيط الاستراتيجي.	ك	1	4	9	24	66	4.44	0.88	16
		%	1.0	3.8	8.7	23.1	63.5			
24	تبني تقارير دورية عن مدى تحقق أهداف الخطة.	ك	-	-	2	10	32	4.44	0.75	17
		%	-	-	1.9	9.6	30.8			
2	تحديد خطة استراتيجية موحدة للكلية.	ك	1	-	11	35	57	4.41	0.76	18
		%	1.0	-	10.6	33.7	54.8			
4	بناء السياسات والإجراءات المسهلة لعمليات التخطيط والتنفيذ.	ك	-	-	3	10	32	4.41	0.78	19
		%	-	-	2.9	9.6	30.8			
8	توسيع صلاحيات مجلس القسم فنياً وإدارياً.	ك	2	1	9	32	60	4.41	0.84	20
		%	1.9	1.0	8.7	30.8	57.7			
10	توفر العدد المناسب من الهيئة الإدارية.	ك	-	4	16	24	60	4.35	0.88	21
		%	-	3.8	15.4	23.1	57.7			
16	تشكيل فرق عمل فرعية متخصصة في جميع مراحل بناء الخطة.	ك	1	5	8	35	55	4.33	0.89	22
		%	1.0	4.8	7.7	33.7	52.9			
17	تفويض بعض المهام للفاعلين من منسوبي القسم.	ك	-	2	17	32	53	4.31	0.81	23
		%	-	1.9	16.3	30.8	51.0			
3	إيجاد إدارة فرعية في الكلية مختصة بالتخطيط.	ك	2	2	15	31	54	4.28	0.92	24
		%	1.9	1.9	14.4	29.8	51.9			
14	انتهاج المركزية في التخطيط واللامركزية في التنفيذ.	ك	5	7	22	30	40	3.89	1.14	25
		%	4.8	6.7	21.2	28.8	38.5			
المتوسط الحسابي										-
										0.78 4.44

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

الانتقال من مرحلة التخطيط غير المفعّل إلى تحويل الخطط إلى استراتيجيات عملية ومتابعة تنفيذها وتقييمها دورياً. وجاءت الفقرة رقم (٢٠) وهي (تطبيق نظام اتصال فعال) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٦) وانحراف معياري (٠,٦٨) لتتوافق مع ما ذكر في الفقرة الأولى من ضرورة توفر نظام اتصال رأسي مع الإدارات العليا ونظام اتصال أفقي مع الإدارات والأقسام المماثلة. كما إن الفقرة رقم (٢٣) وهي (توفر مخصصات مالية لتنفيذ التخطيط الاستراتيجي) جاءت بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٥٦) وانحراف معياري (٠,٧٢) للاعتقاد الجازم بأن إعداد الخطط دون توفير مخصصات مالية لتنفيذها يفقدها قيمتها لعدم إمكان تفعيلها على أرض الواقع. وجاءت الفقرة رقم (١٥) وهي (تشكيل فريق فاعل لإعداد الخطة) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهذا يدل على أن فريق التخطيط الفاعل أساس في إنجاح الخطة، والإدارات الناجحة وذات البعد الاستراتيجي يجب عليها أن تتحرى الدقة في اختيار أعضاء فرق التخطيط.

ومما يلفت الانتباه في تلك العوامل التأكيد على أهمية التنسيق بين الأقسام وتوفير قنوات اتصال فعال سواء مع الإدارة العليا في الجامعة أم مع عمادة الكلية والأقسام الأخرى في الكلية، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة إلى حد كبير إذ أكدت نتائج دراسة المبعوث (٢٠٠٣) على أنه للانتقال من نمطية التخطيط التقليدي إلى التخطيط الاستراتيجي فلا بد من إعادة الهياكل التنظيمية في المؤسسات الجامعية بما يضمن تحقيق اتصال فعال يضمن التنسيق بين إدارات وعمادات الجامعة، كما أكدت نتائج دراسة كابرين (٢٠٠٥) على توفير أنظمة وسياسات تضمن منع ازدواجية في اتخاذ القرارات كأحد العوامل الرئيسة لتفعيل عملية التخطيط الاستراتيجي، كما أكدت نتائج تلك الدراسة على أهمية

بالنظر لجدول رقم (٥) يتضح أن محور العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتضمن (٢٥) فقرة، جاءت (٢٤) فقرة بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,٢٨ ، ٤,٦١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٤,٢٠ إلى ٥,٠)، في حين جاءت (فقرة واحدة) بدرجة موافقة (كبيرة)، إذ إن المتوسط الحسابي لها (٣,٨٩) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٤٤)، وهذا يدل على موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد عينة الدراسة على العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، ويتضح أن أبرز العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، تتمثل في الفقرات رقم (١٢، ٢٥، ٢٠، ٢٣، ١٥، ٦، ١٣، ٢١، ٩، ١)، والتي تم ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

فقد جاءت الفقرة رقم (١٢) وهي (توفر قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة القسم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦١) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على وجود اتفاق بدرجة كبيرة جداً بين أفراد عينة الدراسة على هذا المتطلب وأنه يعد من أولى الأولويات لتفعيل أي خطة استراتيجية. كما جاءت الفقرة رقم (٢٥) وهي (المتابعة المستمرة والتقييم الدائم لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٨)، مما يشير إلى أهمية ضمان

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتم ترتيب الفقرات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يأتي:

توفير المخصصات المالية للتخطيط الاستراتيجية كعنصر فاعل لضمان فاعلية الخطط. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة ديفوف (٢٠٠٨) من التأكيد على أهمية دور القائد التربوي لإنجاح عملية التخطيط. أما نتائج دراسة كل من الهلالي ومصطفى (٢٠٠٨) فقد أكدت على دور المتابعة والتقويم في استمرار الخطط الاستراتيجية وضمان تطبيقها على أرض الواقع وضمان عدم انحرافها عما رسم لها من أهداف وبرامج ومشروعات.

جدول (٦)

العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام الكلية

م	الفقرات	ك & %	غير موافق	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١ ٢ ٣ ٤ ٥	١ ٢ ٣ ٤ ٥
1	تبنى المنهجية العلمية في تنفيذ التخطيط	ك	-	-	7	25	72	4.63	0.61	1
		%	-	-	6.7	24.0	69.2			
16	امتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي القدرة على التحديد الواضح للأهداف المراد تحقيقها.	ك	-	1	7	28	68	4.57	0.66	2
		%	-	1.0	6.7	26.9	65.4			
9	إنشاء قاعدة معلومات شاملة.	ك	-	3	7	22	72	4.57	0.75	3
		%	-	2.9	6.7	21.2	69.2			
15	قابلية الرؤية للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل واضحة.	ك	-	2	6	30	66	4.54	0.70	4
		%	-	1.9	5.8	28.8	63.5			
10	امتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في القسم العلمي .	ك	-	3	7	26	68	4.53	0.75	5
		%	-	2.9	6.7	25.0	65.4			
13	وجود رؤية واضحة ومحفزة للعمل ومتفق عليها من قبل جميع منسوبي القسم.	ك	-	1	12	23	68	4.52	0.74	6
		%	-	1.0	11.5	22.1	65.4			
17	تضمن الخطة الاستراتيجية أهدافاً طموحة وقابلة للتطبيق.	ك	-	2	8	28	66	4.52	0.72	7
		%	-	1.9	7.7	26.9	63.5			
18	وضع مؤشرات قياس الأداء للأهداف للتأكد من درجة تحقيقها.	ك	-	1	9	30	64	4.51	0.70	8
		%	-	1.0	8.7	28.8	61.5			
19	جدولة المهام والأنشطة والإجراءات المطلوب إنجازها.	ك	-	2	8	29	65	4.51	0.72	9
		%	-	1.9	7.7	27.9	62.5			
6	تميز الخطة بالمرونة والاستجابة للمتغيرات الداخلية والخارجية.	ك	-	2	9	28	65	4.50	0.75	10
		%	-	1.9	8.7	26.9	62.5			

عبدالعزيز بن عبدالرحمن العسكر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

12	مراعاة الاعتبارات الأساسية برسالة القسم وهي أن تكون (مكتوبة ومحددة ومعتمدة من أعلى سلطة).	ك	-	2	8	31	63	4.49	0.72	11
		%	-	1.9	7.7	29.8	60.6			
20	التزام القسم بالبرنامج الزمني الذي تم وضعه لتحقيق تلك المشروعات.	ك	-	3	8	29	64	4.48	0.76	12
		%	-	2.9	7.7	27.9	61.5			
8	اتباع آلية واضحة لجمع البيانات والمعلومات.	ك	-	4	8	27	65	4.47	0.80	13
		%	-	3.8	7.7	26.0	62.5			
21	تحديد مقاييس دقيقة للتأكد من مدى موافقة ما يتم تطبيقه مع ما تم تخطيطه.	ك	1	4	7	25	67	4.47	0.86	14
		%	1.0	3.8	6.7	24.0	64.4			
7	التحديد الدقيق للإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية.	ك	-	4	8	28	64	4.46	0.80	15
		%	-	3.8	7.7	26.9	61.5			
22	تطبيق آليات واضحة للمتابعة والمراقبة.	ك	1	2	9	28	64	4.46	0.81	16
		%	1.0	1.9	8.7	26.9	61.5			
14	مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية القسم وتطلعاته المستقبلية.	ك	-	1	1	12	27	4.44	0.81	17
		%	-	1.0	1.0	11.5	26.0			
2	وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس.	ك	1	4	7	29	63	4.43	0.86	18
		%	1.0	3.8	6.7	27.9	60.6			
3	مشاركة منسوبي القسم في وضع الخطة الاستراتيجية للقسم.	ك	1	2	10	30	61	4.42	0.82	19
		%	1.0	1.9	9.6	28.8	58.7			
5	توفر الوقت الكافي لبناء الخطة الاستراتيجية بشكل علمي.	ك	-	-	4	10	30	4.40	0.82	20
		%	-	-	3.8	9.6	28.8			
11	امتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي خبرة بتحليل أثر البيئة الخارجية على برامج القسم.	ك	-	4	10	30	60	4.40	0.82	٢٠ مكرر
		%	-	3.8	9.6	28.8	57.7			
4	مشاركة جميع المستفيدين في إعداد الخطة الاستراتيجية.	ك	1	4	13	38	48	4.23	0.88	22
		%	1.0	3.8	12.5	36.5	46.2			
المتوسط الحسابي										
- ٠,٧٧ ٤,٤٨										

(٤,٢٠ إلى ٥,٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية.

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٤٨)، وهذا يدل على وجود موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد عينة الدراسة على العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) يتضح أن محور العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تضمن (٢٢) فقرة، جاءت جميعها بدرجة موافقة (كبيرة جداً)، إذ تتراوح المتوسطات الحسابية لها ما بين (٤,٢٣ و ٤,٦٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين

المستقبلية فلا بد أن تكون تلك النظرة والرؤية قابلة للتحقيق خلال مدة تنفيذ الخطة وإلا أصبحت أقرب للأحلام والأمنيات منه للواقع الفعلي.

ولا تقل بقية المتطلبات الفنية الأخرى الواردة أهمية، فعلى متخذ القرار أن يهتم بها ويراعي تحقيقها قدر الإمكان لضمان تخطيط فعال يسهم في تحقيق القسم لأهدافه وتطلعاته.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة بشكل كبير مع نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها في المبحث السابق إذ أكدت دراسة الدجني (٢٠٠٦) على وجود ضعف في منهجية إعداد الخطط الاستراتيجية بشكل عام وبناء الرؤية والأهداف بشكل خاص، كما إن دراسة العرفج (٢٠٠٥) تؤكد على ضرورة تبني رؤية استشرافية للمستقبل، وتؤكد نتائج دراسة كاوبرن (٢٠٠٥) على تبني أهداف واضحة ومحددة كأبرز العوامل المؤثرة في تفعيل التخطيط الاستراتيجي في الجامعات، فيما جاءت نتائج دراسة الهلالي ومصطفى (٢٠٠٨) موضحة أهمية تحديد الرسالة والأهداف الاستراتيجية وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وتحديد البدائل كأبرز العوامل المؤثرة في تفعيل التخطيط الاستراتيجي.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط آراء أعضاء هيئة التدريس عن أهمية عوامل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغيرات الدراسة (القسم العلمي، الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة في مجال التدريس، الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي)؟ فقد أوضحت نتائج الدراسة ما يأتي:

أولاً: الفروق باختلاف متغير القسم العلمي: ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية العوامل الإدارية والفنية في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي

الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، ومما يلفت الانتباه في هذه النتيجة حصول جميع العبارات على درجة موافقة عالية مما يعني أهميتها جميعاً لكن من مبدأ الأخذ بالأولويات فقد أكدت نتيجة الدراسة على أن أهم العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، تتمثل في الفقرات رقم (١)، (٩، ١٦، ١٥، ١٠، ١٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً كما يأتي:

جاءت الفقرة رقم (١) وهي (تبني المنهجية العلمية في تنفيذ التخطيط) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٣) وانحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على اتفاق كبير بين أفراد الدراسة على أن التخطيط الاستراتيجي يتطلب مهارات فنية وتخصصية ولا بد من اتباع المنهجية العلمية بدلاً من الاجتهادات الشخصية.

وجاءت الفقرة رقم (١٦) وهي (امتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي القدرة على التحديد الواضح للأهداف المراد تحقيقها) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦٦)، فأفراد الدراسة يرون أن اتباع المنهجية أمر أساس ومتطلب ضروري ولكن وحده لا يكفي فلا بد من توفر فريق هو الآخر متخصص في التخطيط الاستراتيجي ولديه القدرة على التحديد الواضح للأهداف المراد تحقيقها. كما جاءت الفقرة رقم (٩) وهي (إنشاء قاعدة معلومات شاملة) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٧٥)، لتتكامل مع ما قبلها فهي متطلب لا يستطيع بدونه أي فريق مؤهل يتولى عملية التخطيط دون أن يكون لديه قاعدة معلومات يستند عليها وينطلق منها في تحديد رؤيته ومستقبل إدارته أو قسمه العلمي.

وجاءت الفقرة رقم (١٥) وهي (قابلية الرؤية للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل واضحة) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وانحراف معياري (٠,٧٠)، لتدل على أنه مع توفر البيانات والقدرة على صياغة النظرة

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

باختلاف متغير القسم العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير القسم العلمي						
المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	3.949	7	.564	1.93	.067
	داخل المجموعات	27.453	96	.286		
	المجموع	31.401	103			
العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	4.647	7	.664	1.75	.103
	داخل المجموعات	36.112	96	.376		
	المجموع	40.759	103			

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨):

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي الإدارية والفنية باختلاف متغير القسم العلمي. وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة على اختلاف القسم الذي يعملون فيه حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جدول (٨)

متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير الجنس					
الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	ذكر	4.48	0.48	.87	.382
	أنثى	4.39	0.62		
العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	ذكر	4.56	0.54	1.3	.175
	أنثى	4.39	0.71		

الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

ولمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير الرتبة

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير الجنس. وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية (الذكور/ الإناث) حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط

العلمية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الرتبة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	.642	4	.161	.517	.724
	داخل المجموعات	30.759	99	.311		
	المجموع	31.401	103			
العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	.642	4	.161	.396	.811
	داخل المجموعات	40.117	99	.405		
	المجموع	40.759	103			

فكما يتضح من الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير الرتبة العلمية. رابعاً: الفروق حسب متغير سنوات الخبرة:

الجدول رقم (١٠):

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	.673	2	.337	1.10	.335
	داخل المجموعات	30.728	101	.304		
	المجموع	31.401	103			
العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	.057	2	.028	.070	.932
	داخل المجموعات	40.703	101	.403		
	المجموع	40.759	103			
	المجموع	33.518	103			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية عوامل تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير سنوات الخبرة. خامساً: الفروق باختلاف متغير الدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي: كما يتضح من خلال الجدول رقم (١١):

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي						
المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	2.390	2	1.195	4.160	.018
	داخل المجموعات	29.012	101	.287		
	المجموع	31.401	103			
العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	2.249	2	1.124	2.949	.057
	داخل المجموعات	38.510	101	.381		
	المجموع	40.759	103			
	المجموع	33.518	103			

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول (العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) باختلاف متغير الدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي. في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط

جدول (١٢)

اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو (العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير الدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي)

الأبعاد	الدورات التدريبية	ن	المتوسط الحسابي	لا يوجد	١-٢ دوره	٣ دورات فأكثر
العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي	لا يوجد	47	4.50	-	-	-
	١-٢ دوره	42	4.49	**٠,٠٠٧	**٠,٠٠٩	-
	٣ دورات فأكثر	15	4.07	*٠,٠٠٢	*٠,٠٠١	-
	٣ دورات فأكثر	15	4.10			

يتضح من الجدول رقم (١٢) والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف متغير الدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي، إذ يتضح من خلال النتائج أن الفروق جاءت بين أعضاء هيئة التدريس ممن حصلوا على (٣ دورات فأكثر) وأعضاء هيئة التدريس ممن (لم يحصلوا على دورات ١-٢) وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن لم يحصلوا على أية دورات تدريبية بمتوسط موافقة (٤,٥٠)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن لم يحصلوا على أية دورات في مجال التخطيط الاستراتيجي يوافقون بدرجة أكبر على العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد يرجع ذلك إلى معيشتهم

- امتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي القدرة على التحديد الواضح للأهداف المراد تحقيقها.

- قابلية الرؤية للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل واضحة.

- امتلاك فريق التخطيط الاستراتيجي للقدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في القسم العلمي.

- وجود رؤية واضحة ومحفزة للعمل ومتفق عليها من قبل جميع منسوبي القسم.

- تضمين الخطة الاستراتيجية أهدافاً طموحة وقابلة للتطبيق.

- وضع مؤشرات قياس الأداء للأهداف للتأكد من درجة تحقيقها.

- جدولة المهام والأنشطة والإجراءات المطلوب إنجازها.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية العوامل الفنية في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير القسم العلمي، أو الجنس، أو الرتبة العلمية، أو متغير سنوات الخبرة، أو متغير الدورات التدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية العوامل الإدارية في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي باختلاف متغير القسم العلمي، أو الجنس، أو الرتبة العلمية، أو متغير سنوات الخبرة.

(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف متغير الدورات في مجال التخطيط الاستراتيجي، وذلك لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن لم يحصلوا على أية دورات تدريبية.

اليومية للجوانب الإدارية بعكس الجوانب الفنية التي لم تأخذ الاهتمام الكافي لعدم معرفتهم الدقيقة بها.

النتائج والتوصيات

يشمل هذا الجزء على عرض لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم التوصيات المقترحة في ضوء تلك النتائج.

أولاً: نتائج الدراسة:

(١) أظهرت الدراسة وجود موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد عينة الدراسة على العوامل الإدارية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، ومن أهم تلك العوامل:

- توفر قنوات اتصال فعالة بين الإدارة العليا وإدارة القسم.

- المتابعة المستمرة والتقييم الدائم لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

- تطبيق نظام اتصال فعال.

- توفر مخصصات مالية لإعداد التخطيط الاستراتيجي.

- تشكيل فريق فاعل لإعداد الخطة.

- التنسيق بين الأقسام في جميع مراحل بناء الخطة.

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبي القسم.

- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الفاعلية في التخطيط والتنفيذ.

- الفهم الواعي باللوائح والأنظمة وتطبيقاتها.

- امتلاك رئيس القسم للمهارات القيادية اللازمة للتخطيط الاستراتيجي.

(٢) كما أظهرت نتائج الدراسة وجود موافقة بدرجة كبيرة جداً بين أفراد عينة الدراسة على العوامل الفنية المؤثرة في تفعيل تطبيق التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية، ومن أهم تلك العوامل:

- تبني المنهجية العلمية في تنفيذ التخطيط.

- إنشاء قاعدة معلومات شاملة.

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

ثانياً: التوصيات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج من هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١- إن نجاح التخطيط الاستراتيجي مرتبط بتوفير مجموعة من العوامل الإدارية والفنية على السواء.

٢- التأكيد على القيادة العليا في الجامعة والكلية بتفعيل وسائل الاتصال مع الأقسام العلمية بما يحقق سهولة وسرعة التواصل.

٣- الاهتمام بإنشاء قاعدة بيانات إلكترونية تحدث تلقائياً.

٤- الاهتمام بتبني نشر ثقافة التخطيط الاستراتيجي بين أعضاء هيئة التدريس بالأقسام داخل الكلية، وإشراكهم في جميع مراحل التخطيط.

٥- إقامة دورات مكثفة في التخطيط الاستراتيجي لأعضاء هيئة التدريس.

٦- تكليف فرق عمل مؤهلة لإعداد الخطط الاستراتيجية بما يضمن تطبيق المنهجية العلمية في بناء الخطط الاستراتيجية.

٧- اعتماد مخصصات مالية لبرامج الخطط التشغيلية والتي هي نتاج التخطيط الاستراتيجي وثمرته.

٨- الاهتمام بوضع مؤشرات قياس الأداء للأهداف للتأكد من درجة تحقيقها.

٩- متابعة تنفيذ مشروعات وبرامج الخطط الاستراتيجية.

المراجع

أبو العينين، عبد الشافي محمد. (١٩٩٤م). نحو نموذج فعال للإدارة الاستراتيجية، مجلة النهضة الإدارية، طنطا: أكاديمية السادات للعلوم الإدارية.

إدارة الدراسات والمعلومات. (١٤٣٤هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البيشي، محمد ناصر. (١٤٣١هـ). التخطيط الاستراتيجي (مفاهيم وتطبيقات). ط١، الرياض.

حسين، حسن. (٢٠٠٢م). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي المصري، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية والإدارة المقارنة والإدارة التعليمية، ص ١٦٠-٢١٠.

الدجني، إياد علي. (٢٠٠٦م). واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

الدجني، إياد علي. (٢٠١١م). دور التخطيط الاستراتيجي في جودة الأداء المؤسسي: دراسة وصفية تحليلية في الجامعات النظامية الفلسطينية، رسالة دكتوراه في التربية - مناهج وطرق تدريس - كلية التربية، جامعة دمشق.

الدهدار، مروان. (٢٠٠٦م). العلاقة بين التوجه الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزتها التنافسية، دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

دوريس، مايكل ج. وكيلي، جون م. و ترينر، جيمس ف. (٢٠٠٧م). التخطيط الاستراتيجي الناجح: اتجاهات جديدة للبحث المؤسسي. ترجمة سمة عبد ربه، الرياض، مكتبة العبيكان.

الزهراني، سعد. (١٤١٦هـ). التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيدان، أسامة محمود. (٢٠١٢م). تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطيط الاستراتيجي لتحسين جودة الأداء بالجامعات. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٣٢. ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا. (٢٠١١م). التخطيط الاستراتيجي في التعليم، رؤى مستقبلية ونماذج تطبيقية. القاهرة: دار الفكر العربي.

العامودي، علي. (٢٠١١م). درجة توفر متطلبات التخطيط الاستراتيجي المدرسي ودرجة أهميتها وذلك من وجهة نظر الهيئة التعليمية في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة من قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الوهاب، محمد رفعت و عثمان، حسين محمد عثمان. (٢٠٠٠م). أساسيات الإدارة العامة، دار المطبوعات الجامعية، الاسكندرية.

العرفج، عبد المحسن. (٢٠٠٥م). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية من منظور استراتيجي، بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ص ص ٢٣٣-٢٥٣.

العسکر، عبدالعزيز و حلمي، فؤاد و الجنوي، منصور و المنصور، عبد الله و الأخت، محمد. (١٤٣١هـ). التخطيط الاستراتيجي على مستوى المدرسة. (دليل إجرائي من وكالة التخطيط والتطوير في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية).

العبيدي، سيلان جبران. (٢٠٠٣م) تفعيل دور الجامعات اليمنية في تحقيق الأهداف النوعية.

- الفرا، ماجد محمد. (٢٠٠٣م). آراء حول السلوك الإداري الاستراتيجي عند المدير الفلسطيني، دراسة حالة في قطاع غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١١، العدد ٢ ص ٥٢-٩٢.
- مايكل اليسون وجود كاي. (٢٠٠٧) التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات غير الربحية، ترجمة مروان الحموي، مكتبة العبيكان، الرياض.
- المبعوث، محمد. (٢٠٠٣م). تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مجلة التربية، العدد ٨
- المليجي، إبراهيم عبد الهادي. (٢٠٠٢م). استراتيجيات وعمليات الإدارة، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- المليجي، رضا و يوسف، يحيى. (٢٠١٠م). إدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي في مصر، دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا (٤٢) ٣٩٦-٤٥٣.
- نصيرات، فريد، والخطيب، صالح. (٢٠٠٥م). التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي. أبحاث الزموك، دراسات العلوم الإدارية، ٣٢، ٤١٥-٤٣٣.
- الهاللي، الشرييني الهاللي و مصطفى، عبد العظيم. (٢٠٠٨م). مدخل الإدارة الاستراتيجية ومتطلبات تطبيقه في كليات جامعة المنصورة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة مجلد ١١ عدد ١١.
- وهبة، هاني عبد الكريم. (٢٠٠٨م). واقع الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية (إدارة تربوية) كلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة.
- Cowburn, S. (2005). Strategic Planning in Higher Education: Factor Fiction. Perspective Policy and Practice in Higher Education, 9, 103.
- DeVivo, S. B. (2008). The Strategic Planning Process: an Analysis at Two Small Colleges, Doctorate Dissertation University of Pennsylvania, ProQuest Information and Learning Company
- Fred, M. (2008) Strategic Planning for Higher Education in Developing countries: challenges and lessons. Planning for Higher Education, 36, 5-21
- Greenly, G. E. (1986) Does Strategic Planning Improve Company Performance, Lang Range Planning, V. 19: 2p101-109
- Kasozzi, A. (2005). The Development of Strategic Plan for Higher Education in Uganda 2001-2005, paper to Nuffic Conferences A changing Landscape: Hague.
- Wheelen, T. L. and Hunger, J. D. (1998) Strategic Management and Business Policy, Reading, Mass: Addison-Wesley

عبدالعزیز بن عبدالرحمن العسکر: متطلبات تفعيل التخطيط الاستراتيجي في أقسام كلية العلوم الاجتماعية....

Requirements for activation of strategic planning in the College of Social Sciences at The Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the viewpoint of faculty members

Abdulaziz bin Abdulrahman Alaskar

Assistant Professor, Department of Educational Administration and Planning
College of Social Sciences at The Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Submitted 25-02-2013 and Accepted on 07-03-2014

Abstract: The study aimed to identify the most important factors of administrative and technical affecting the activation of the application of strategic planning in the College of Social Sciences at the University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, from the viewpoint of faculty members during the first semester of the academic year 1435 AH , as well as to determine the effect of variables such as (scientific department , Gender , Academic Rank , experience in the field of teaching , training courses in the field of strategic planning). Data were collected by questionnaire where sample included 104 faculty members . The results showed that both factors administrative and technical got the approval very much , and was the most important of these administrative factors as the following: availability of effective channels of communication between senior management and the management section , ongoing follow-up and continuous assessment to the process of implementation of the strategic plan , application of effective communication and provide financial allocations for the preparation of strategic plan. While the technical factors were as the following: adopt scientific methodology in the implementation of the planning , the establishment of a comprehensive information base, and owning a qualified team of strategic planning able to define objectives to be achieved.

Keywords: Planning, educational planning, strategic planning.

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات

إبراهيم بن عبد الله العثمان

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

قدم للنشر ١٢/٣/١٤٣٥ هـ - وقبل بتاريخ ١٧/٥/١٤٣٥ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة في التعرف إلى اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية وفقًا لبعض المتغيرات (نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة)، كما هدفت إلى التعرف على أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين في المدرسة لخدمة الطالب، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ ذي الإعاقة، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وما إذا كانت المقررات تتضمن التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة لديهم المعرفة والكفاءة لتحقيق الشراكات الفعالة بين الأسرة والمدرسة.

واشتملت العينة على مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود (ن = ٨٣) خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٣/١٤٣٤). اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي.

أوضحت نتائج فروض البحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة. وتؤكد هذه النتائج أن معظم معلمي ما قبل الخدمة يقرون بأهمية تحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين، ولا يؤثر في اتجاهاتهم هذه العديد من العوامل المتمثلة في نوع الدراسة (التدريب الميداني-برنامج دبلوم التربية الخاصة)، والتخصص (إعاقة فكرية-إعاقة سمعية-اضطرابات سلوكية وتوحد-صعوبات التعلم)، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي-إنساني-اقتصادي-ثقافي).

الكلمات المفتاحية: المشاركة الوالدية، معلمي التربية الخاصة، تربية خاصة

مقدمة :

والوالدين، والأسر؛ ٢- استخدام المعرفة الخاصة بالوالدين، والأفراد غير العاديين عند تخطيط، وإجراء، وتقييم خدمات التربية الخاصة، وتمكينهم كشركاء في العملية التعليمية؛ ٣- تحقيق التواصل بين الوالدين، والمختصين، مع احترام الخصوصية، والسرية، والتنوع الثقافي؛ ٤- زيادة فرص تعليم الوالدين باستخدام المعلومات الواضحة، والملائمة ثقافيًا، والأساليب المهنية؛ ٥- تعريف أولياء الأمور بحقوق أبنائهم التعليمية، وأية ممارسات تنتقص من هذه الحقوق؛ ٦- تقدير، واحترام التنوع الثقافي داخل المدرسة، والمجتمع؛ ٧- احترام العلاقات المهنية مع التلاميذ، والوالدين، وعدم السعي لتحقيق فائدة شخصية.

وللتأكيد على ضرورة وعي الطلاب المعلمين، أو معلمي ما قبل الخدمة، بأهمية المشاركة الوالدية، أوضح ديسلانديز وآخرون (Deslandes, Fournier and Moran, 2008) أن الخبرات التعليمية التي يتلقاها الطلاب المعلمون في مرحلة ما قبل الخدمة يجب أن تثير إدراكاتهم لمستوى كفاءتهم في تقوية المشاركة الوالدية والمجتمعية.

وتعد اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة Pre-service Teachers نحو أهمية الاستفادة من المشاركة الوالدية في البرامج المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أسس نجاح الخدمات المقدمة لهؤلاء الأطفال في تحقيق الأهداف المرجوة من هذه البرامج مستقبلاً، باعتبار هؤلاء الطلاب هم الفئة المنوط بها التفاعل الإيجابي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بعد أن يصبحوا معلمين في ميدان التربية الخاصة.

مشكلة البحث:

إن المشاركة الوالدية عنصر أساسي يجب أن يوضع في الاعتبار عند تطوير، وتطبيق خطط دعم السلوك الفردي للأطفال ذوي الإعاقة، إذ تسهم المشاركة بين الأسرة، والمدرسة في تحسين المخرجات التعليمية للأطفال ذوي

تعد المشاركة التعاونية بين الوالدين، والمختصين في ميدان التربية الخاصة أمرًا ضروريًا، حيث تسهم في تحقيق نوع من تكامل الجهود المبذولة لتحسين حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد نص القانون الأمريكي لتربية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Act, 1997, 2004) في إصداره الأول، والمعدل على ضرورة تقوية المشاركة الوالدية في العملية التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة، والتأكيد على إشراك الأسرة أثناء عملية التدخل المبكر. ويعزز هذا القانون خطة الخدمة الفردية، والأسرية Individualized and " IFSP " Family Service Plan، والتي تعكس أولويات الأسرة، واهتمامات الأطفال الذين تكون أعمارهم أقل من ٣ سنوات (Kim & Vail, 2011).

كما إن الجهود التخصصية، والتشريعية الحالية تؤكد بشدة على العمل مع الأسر في مجال تلقي الخدمات التعليمية. وقد عززت وزارة التعليم الأمريكية مفاهيم المشاركة التعاونية الوالدية في التعليم، كما أكد العديد من التصريحات الواردة عن العديد من المنظمات التعليمية الأمريكية، مثل المجلس الوطني لمعايير التدريس المهني National Board for Professional Teaching Standards، والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children على الدور الفعال لإشراك الوالدين في التعليم المدرسي (Brookman-Frazee, 2004).

وأكد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children, 2013) في إطار تحديده لمعايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة على أهمية المشاركة الوالدية بين الوالدين، والأسرة من جهة، والمختصين من جهة أخرى، إذ طالب المختصون بما يأتي : ١- التواصل الملائم، والفعال، والقائم على الاحترام، والفهم الدقيق، مع

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

ويلاحظ العديد من المختصين في ميدان التربية الخاصة تضارباً في اتجاهات العديد من طلاب التدريب الميداني، والطلاب المتحقيقين بدبلومات التربية الخاصة في العديد من التخصصات، حول دور الوالدين في إثراء العملية التعليمية لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء على المستوى الأكاديمي، أم النفسي، أم الاجتماعي؛ فمنهم من يرى أن مشاركة الوالدين في البرامج المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ضرورة ملحة، تعدت كون الوالدين مصادر للمعلومات -فقط- حول أطفالهم، إلى كونهم ليسوا -فقط- مشاركين في تنفيذ بعض جوانب البرامج المقدمة لهؤلاء التلاميذ، بل قائمين أيضاً بتنفيذ استراتيجيات فعالة تسهم في تحسين حالة أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة، على المستوى الأكاديمي، والاجتماعي، والانفعالي، وهذا ما يؤكد ظهور برامج تعليم الوالدين في مجال التربية الخاصة، ومنهم من يرى أن الوالدين قد يؤدون دوراً محدوداً في هذا الإطار، ومنهم من يرى أنه لا فائدة من إشراك الوالدين في ظل الظروف الحياتية، والضغط النفسي التي يواجهونها.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات؟.

وينبثق من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية يمكن تحديدها في الآتي :

- ما اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية؟.

- ما أهم أنماط التواصل بين الأسرة والمختصين في المعاهد والمراكز التي تقدم الخدمة للطلاب من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة؟.

- ما مستوى أهمية برامج تعليم الوالدين بين الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟.

السلوكيات المشككة، لأنها تشمل التعاون بين الأسر، والمعلمين للعمل معاً في عملية تطوير الأهداف، والخطط، وتوفير الدعم للأسر (Blair et al., 2011).

وللتأكيد على أهمية تضمين ودعم مفاهيم المشاركة الوالدية داخل برامج إعداد المعلم أوضح فلانيجان (Flanigan, 2007) أنه لكي تحقق برامج تعليم وإعداد المعلم أهداف المعايير التخصصية، والأهداف الفيدرالية، ومعايير الاعتماد الخاصة بالمركز القومي لاعتماد المعلمين National Council For Accreditation of Teachers (NCATE, 2002) فإن موضوع إشراك المدارس مع الوالدين والمجتمع يجب أن يتكامل داخل المنهج المطلوب لبرامج تعليم وإعداد المعلم. وبالرغم من ذلك فإن هذا الموضوع يحظى باهتمام محدود في معظم برامج إعداد وتعليم المعلم، وهذا بدوره يحد من قدرة الطلاب المعلمين في ميدان التربية الخاصة على تحقيق الأهداف المرجوة من برامج التربية الخاصة. وهو ما أكدته نتائج دراسة باتي (Patte, 2011) من أنه على الرغم من وعي معلمي ما قبل الخدمة بالعديد من النتائج والفوائد الإيجابية المرتبطة بتحقيق الشراكات بين الأسرة والمدرسة، فإن معرفتهم، وكفاءاتهم في تحقيق الشراكات بين الأسرة والمدرسة محدودة، كما إن إدراكاتهم للشراكات بين الأسرة والمدرسة تعد تقليدية في طبيعتها.

وفي حدود علم الباحث هناك ندرة شديدة في الدراسات العربية التي تناولت استكشاف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية، ومن ثم تتضح ضرورة استكشاف هذه الاتجاهات في البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبار التعرف على هذه الاتجاهات منبئاً ضرورياً لمعرفة مدى استفادتهم من هذه المشاركة في تحسين العملية التربوية، والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عندما يصبح هؤلاء الطلاب المعلمون عاملين في ميدان التربية الخاصة مستقبلاً.

في تحسين الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية للأطفال، كما إن الطلاب المعلمين الذين يدركون مدى تأثير الإعاقة يعرفون أهمية إشراك أسر الأطفال ذوي الإعاقات للعمل مع المعلمين بصورة متساوية (Sauer and Kasa, 2012). كما إن استكشاف برامج إعداد المعلم توضح أنه بالرغم من تلقي معلمي ما قبل الخدمة التعليم الخاص بالمهارات، والاستراتيجيات للعمل مع الأسر، فإن هذا التعليم يظل نظريًا، ويفتقد للتطبيق في الحياة الواقعية (Baum and Swick, 2008).

ويعتقد معلمو ما قبل الخدمة أن التواصل بين المعلمين، والأسر يعد أمرًا مهمًا وضروريًا، بالرغم من أن هذه الاتجاهات قد تختلف نوعًا ما، أو تعزز، أو تظل ثابتة (Graves, 2007). وبذلك تتضح أهمية البحث الحالي في جانبين:

الأهمية النظرية:

التأصيل النظري لعدد من المفاهيم التي تتردد في ميدان التربية الخاصة، لاسيما مفهوم المشاركة الوالدية، وإعداد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وكذلك الدراسة الوصفية، والمقارنة لاتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية.

الأهمية التطبيقية:

الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه الأساتذة الجامعيين في ميدان التربية الخاصة لضرورة تضمين الجانب النظري، والتطبيقي للشراكة الأسرية عند إعداد معلمي ما قبل الخدمة للعمل في ميدان التربية الخاصة، وكذلك الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية لإكساب معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة الوالدية، وكذلك تحديد إجراءات عملية لخطوات واقعية يمكن من خلالها تدريب معلمي ما قبل الخدمة على تحقيق المشاركة الوالدية الفعالة أثناء ممارستهم في التدريب الميداني.

- هل تتضمن المقررات التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة؟.
- هل لدى معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة الكفاءة لتحقيق المشاركات التعاونية الفعالة مع الوالدين؟.
- ما أهم وسائل المشاركة الوالدية؟
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية باختلاف نوع الدراسة؟.
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية باختلاف التخصص؟.
- هل تختلف اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية باختلاف الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة؟.

هدف البحث:

يتمثل هدف البحث الحالي في التعرف على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية وفقًا لبعض المتغيرات (نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة)، وكذلك الاختلاف في هذه الاتجاهات وفقًا لهذه المتغيرات. كما يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين في المدرسة لخدمة الطالب، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ ذي الإعاقة، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وما إذا كانت المقررات تتضمن التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة لديهم المعرفة والكفاءة لتحقيق الشراكات الفعالة بين الأسرة والمدرسة، وذلك من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة.

أهمية البحث:

منذ عقدين - تقريباً - أكد الباحثون أهمية إشراك الأسر في إعداد، وممارسة المعلم، وذلك كوسيلة للمساعدة

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

حدود البحث:

الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الحدود البشرية:

وشملت مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود (ن = ٨٣).

الحدود المكانية:

وتمثلت في قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

الحدود الزمنية:

طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٤/١٤٣٥).

مصطلحات البحث:

أ- الاتجاهات Attitude:

شعور داخلي بالتقبل، أو عدم التقبل لذوي الإعاقة، مما ينعكس - بدوره - على الجانب المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، والسلوكي للفرد، سواء بالسلب، أو الإيجاب. وللاتجاه مكون معرفي، ومكون انفعالي، ومكون سلوكي (Leatherman & Niemeyer, 2005).

وتتحدد الاتجاهات -إجرائياً- بالدرجة التي يحصل عليها معلوم ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، إعداد/ الباحث.

ب- معلوم ما قبل الخدمة Pre-Service Teachers:

مجموعة من طلاب كلية التربية الذين هم في مرحلة التدريب الميداني، أو الطلاب الملتحقين بالبرامج الخاصة بإعداد المعلمين، ولم يلتحقوا بعد بالعمل بميدان التربية والتعليم لتدريس التلاميذ.

ويتحدد معلوم ما قبل الخدمة - إجرائياً - بأنهم طلاب المستوى الثامن (التدريب الميداني)، بقسم التربية

ت- التربية الخاصة Special Education:

مجموعة البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة، بالإضافة إلى خدمات مساندة (وزارة المعارف، ١٤٢٢).

وتتحدد التربية الخاصة -إجرائياً- بمجموعة البرامج، والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، والتي يتأهل معلوم ما قبل الخدمة للعمل في إطارها.

ث- المشاركة الوالدية Parental Partnership:

علاقة تعاونية بين الوالدين، والمختصين في ميدان التربية الخاصة، تقوم على الإحالة المتبادلة، وممارسة الأدوار المتفق عليها، وتحقيق الأهداف المشتركة المتفق عليها، والحل التعاوني للمشكلات الطارئة، والمستقبلية، وإتاحة الخبرات المكملة. وأهم جوانب هذه العلاقة مشاركة التأثير، وتحمل المسؤولية من الجانبين، والمرونة في العلاقة التعاونية، وإتاحة الفرصة للوالدين للمشاركة في تقديم الخدمات لأطفالهم، ومراعاة البيئة الثقافية.

وتتحدد المشاركة الوالدية - إجرائياً - بالدرجة التي يحصل عليها معلوم ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، إعداد/ الباحث.

الإطار النظري للبحث:

أ- مفهوم المشاركة الوالدية:

يرى بلوبانينج وآخرون (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, and Beegle, 2004) أن المشاركة التعاونية Collaborative Partnership هي تفاعلات المشاركة، والتبادل بين الوالدين والمختصين، والتي تتميز

الأدوار، والاحترام المتبادل، والثقة، والصدق، والمسئولية المشتركة، وتقبل النقد، والإحالة المتبادلة، والتعلم المتبادل، والأهداف المشتركة، والأساليب والغايات المتفق عليها.

ب- تطور نماذج تقديم المساعدة لتحقيق المشاركة:

أشار بروكمان-فريز (Brookman-Frazee, 2004)، وكانتور (Cantor, 2010)، وبيانتوني (Piantoni, 2010)، وأوكيكي-بانكس (Okeke-Banks, 2007) إلى مجموعة من نماذج تحقيق المشاركة الفاعلة للوالدين، والأسر، وهذه النماذج هي :

-نموذج الخبير Expert Model: وفي هذا النموذج يفترض أن يكون لدى المختصين الخبرة، والأدوات للتقييم، والتشخيص، وتصميم، وتطبيق التدخلات العلاجية. وضعف هذا النموذج يرتبط بالتأثيرات السلبية بالنسبة للوالدين اللذين يعتمدان على خبرة المختصين.

-نموذج التمكين Enabling Model: ويركز هذا النموذج على تعليم المشاركين الانشغال في عمليات حل المشكلات الخاصة بهم. وهذا النموذج يعمل على تعليم الأسر المهارات الجديدة لحل المشكلات. والوالد الممكن empowered parent هو الذي يظهر الثقة، والفاعلية في تعليم طفله، ويدير الروتينات اليومية بنجاح، ويتفاعل مع منحي الرعاية. ويرى زيرمان أن التمكين empowerment هو عملية، أو إجراءات متضمنة، أو أنشطة، أو بني، أو ناتج. وقد وضع زيرمان، ووارشوسكي نظرية التمكين، وقسموا نتائج التمكين إلى ثلاثة مكونات : المكون الشخصي، والمكون التفاعلي، والمكون السلوكي (Izralson, 2011).

-الشراكات بين المختصين والوالدين Parent - Professional Partnerships: يأخذ الوالدان دوراً فعالاً، ليس فقط في تطبيق التدخل العلاجي، ولكن أيضاً في وضع تدخل يمكن إدماجه في الروتينات اليومية للأسرة، إذ يصبح الوالدان صانعي القرار النهائي.

بالدعم المتبادل، وتركز على تحقيق كل من حاجات الأطفال ذوي الإعاقات، والوالدين. كما يعرف بروثيرسون وآخرون (Brotherson, Summers, Naig, Kezar, Friend, Epley, Gotto, and Turnbull, 2010) المشاركة بين الوالدين والمختصين بأنها نمو علاقة بين المختصين، والأسرة، تتميز بالتقبل المتبادل، والاحترام، والثقة، والالتزام، والانفتاح، والمسئولية المشتركة. ويمكن وصف العلاقة بين الوالدين والمختصين بأنها تعاونية، عندما ينظر إلى الوالدين بأنهما صانعا القرار الأول بالنسبة لأطفالهم، وعندها يتم تقييمهم على أنهم شركاء متساوون في تقديم الخدمة (Dinnebeil, Hale, and Rule, 1999).

وأوضح بروكمان-فريز (Brookman-Frazee, 2004) أن النموذج غير التعاوني لتعليم الوالدين هو نموذج هرمي، وتوجيهي، يقوم فيه المعالج بصنع قرارات للوالدين دون إدراج إسهامهما. وتتمثل أهم جوانب المشاركة التعاونية في مشاركة التأثير، والمسئولية من جانب الأسرة والمختصين، ومرونة العلاقة التعاونية، وإمداد الوالدين بالفرص حول الخدمات المقدمة لأطفالهم، والأهداف المتفق عليها بصورة تبادلية، والخبرة والمسئولية المشتركة، وملاءمة البيئة الثقافية، والحل التعاوني للمشكلات.

وهناك عدد من المكونات الضرورية للشراكات الفعالة بين الوالدين والمختصين، وهي : أ- الأهداف المتفق عليها بصورة تبادلية؛ ب- الخبرة المشتركة؛ ج- المسئولية المشتركة؛ د- الملاءمة البيئية الثقافية؛ هـ- الحل التعاوني للمشكلات؛ و- النموذج القائم على القوة، والذي يؤكد إمكان قيام كل من الوالدين والمختصين بدور تفاعلي إيجابي، يدرك كل طرف منهما، من خلاله، أهمية الطرف الآخر (Brookman-Frazee, 2004).

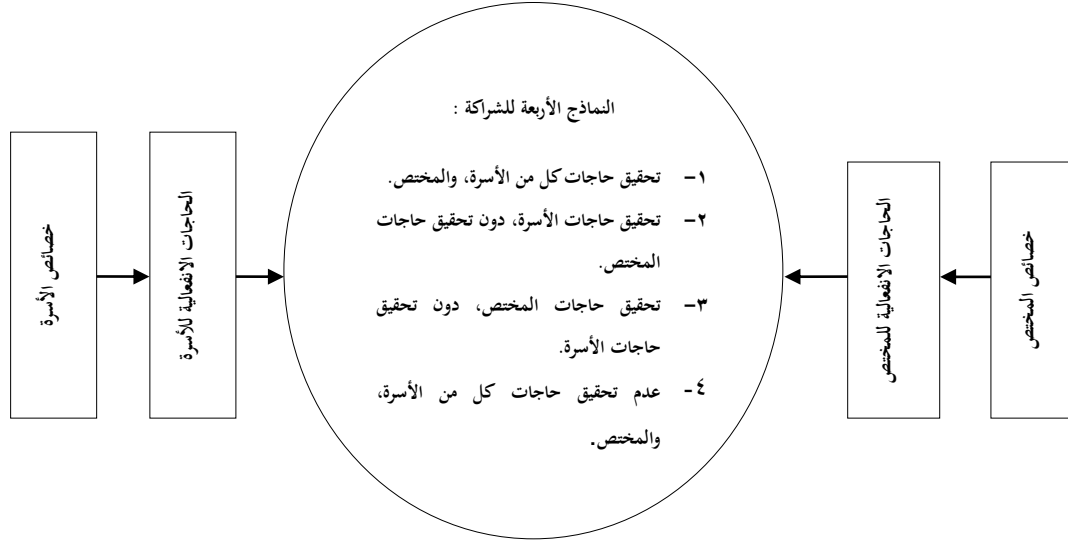
ويرى الباحث أن المشاركة التعاونية هي علاقة مهنية بين الوالدين والمختصين (على سبيل المثال المعلمين، والمرشدين، والمعالجين... إلخ)، تتسم بالفهم الواعي لطبيعة

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

الأسرة، وخصائص المختصين:

(ويوضح بروثيرسون وآخرون 2010, Brotherson et al.)

(في الشكل الآتي النماذج الأربعة للمشاركة بين خصائص



شكل (١) النماذج الأربعة للمشاركة (Brotherson et al., 2010)

الأهداف، والخطط، إذ ينظر إلى توفير الدعم للأسر، والتعلم من الأسر على أنه ذو أهمية شديدة لتحقيق دعم الأسر للأهداف المدرسية (Blair et al., 2011).
ث- عوامل تحقيق المشاركة التعاونية الفعالة:

حدد هاري وكاليانپور (Harry & Kalyanpur, 1994) أربعة أبعاد يجب أن يضعها المختصون في التربية الخاصة في الاعتبار لتحقيق المشاركة التعاونية الفعالة مع أسر الأطفال ذوي الثقافات المختلفة، وهذه الأبعاد هي: أ- الأساليب الوالدية؛ ب- تحديد الأهداف، والقيم الثقافية، ج- الاهتمامات الأسرية، والمجتمعية، د- الجوانب العملية، والتواصل.

كما حدد ديوتش وآخرون ست خصائص إيجابية للمشاركة التعاونية، الفعالة بين الوالدين والمختصين، هي: أ- التواصل الفعال؛ ب- الود، ومنح المساعدة، وعدم استخدام السلوكيات المعوقة؛ ج- المشاركة، والتنسيق، والإنتاجية، د- الرؤية المشتركة، والتآزر، والثقة، والصدق؛ هـ- التمكين المتبادل؛ و- الحل المشترك للمشكلات. كما حددوا مجموعة من العوامل السلبية التي تحد من المشاركة

وحدد إيبستن ستة أنماط من الشراكة بين معلمي الأطفال ذوي الإعاقات، وأسر هؤلاء الأطفال، وهي: الوالدية، والتواصل، والتطوع، والتعلم في المنزل، وصنع القرارات، والتعاون مع المجتمع (Connelly, 2007).

ت- أهمية المشاركة الوالدية التعاونية :

يشير موسمان (Mossman, 2008) إلى أن المشاركة التعاونية الوالدية ضرورية للتدخل؛ فكل برنامج تدخل ناجح يشرك أحد الوالدين في تنفيذ البرنامج. وفي العلاقة التعاونية ينظر إلى الوالدين على أنهما صانعا القرار الأساسي لأطفالهما، ومشاركان في تقديم خدمات التدخل المبكر. ومن خصائص المشاركة التعاونية: المستويات العالية من التقبل المتبادل، والاحترام، والصراحة، والثقة، والمسؤولية المشتركة، كما إن الشركاء في العلاقة التعاونية هم متواصلون فعالون، لديهم القدرة على التفاوض، ولديهم فهم واضح لسلطة صنع القرار النهائي داخل العلاقة (Dinnebeil et al., 1999).

ويشمل التعاون بين الأسرة والمدرسة بناء الشراكات بين الأسر، والمعلمين، للعمل معًا في عملية تطوير

العلاقة بين الأسرة، والمدرسة؛ ٢- تبني فكرة تمكين الوالدين، والأسر؛ ٣- إشراك الوالدين والأسر كمشاركين في التعلم الإجمالي، وعملية النمو؛ ٤- تقييم، ودعم التنوع الثقافي والاجتماعي للوالدين، والأسر؛ ٥- التعهد بالتواصل الفعال؛ ٦- كون المعلم متعلماً يقوم بالتدريس استجابة للأطفال والأسر (Baum and Swick, 2008).

وأوضح كيم وفيل (Kim and Vail, 2011) أن قصص الحياة الواقعية للوالدين تؤثر في رؤية معلمي ما قبل الخدمة لأسر الأطفال ذوي الإعاقة، كما إن كون أولياء الأمور شركاء في تدريب ما قبل الخدمة يعطي نموذجاً للتعاون لمعلمي المستقبل.

كما أوضح جرافيس (Graves, 2007) إلى أنه بصورة عامة يعتقد معلمو ما قبل الخدمة أن التواصل بين المعلمين، والأسر يعد أمراً مهماً، وأن المعلمين والوالدين مسئولون - بصورة متساوية - عن المشاركة الوالدية، وأنه يمكن إشراك الأسر بأساليب متنوعة.

ووجد كيد وآخرون (Kidd, Sanchez, and Thorp, 2005) أن التفاعلات مع الأسر خلال الزيارات المنزلية، وجمع قصص الأسرة أثرت بصورة شديدة في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة، واعتقادهم في هذه الأسر. ويؤكد ذلك ما أوضحته نتائج دراسة سوترباي وآخرين (Sutterby et al., 2007) من أن معلمي ما قبل الخدمة يعتقدون أن الأسر لديها العديد من جوانب القوة لدعم تعليم أطفالهم.

كما حدد فلانيجان (Flanigan, 2007) مجموعة من النقاط المرتبطة باتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو الوالدين، هي: ١- يجب مواجهة الاتجاهات السلبية لمعلمي ما قبل الخدمة نحو الوالدين؛ ٢- قد يشعر معلمو ما قبل الخدمة بعدم الكفاية للتعامل مع الوالدين؛ ٣- إن مشاعر عدم الكفاية لدى معلمي ما قبل الخدمة تبعدهم عن المشاركة التعاونية مع الوالدين؛ ٤- إن خبرات معلمي ما قبل الخدمة تؤثر في اتجاهاتهم نحو الوالدين؛ ٥- إن أسلوب

التعاونية الفعالة، وهي : أ- ضعف التواصل؛ ب- عدم الأمانة؛ والاستخدام غير المناسب للسلطة؛ ج- الثقة المنخفضة؛ د- السلوكيات المعرّقة؛ هـ- الإدراك السلبي للآخرين؛ و- قلة الإنتاجية؛ ز- الانتقادات (Piantoni, 2010).

وأوضحت دراسة ستونر وآخرين (Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl and Growley, 2005) أن هناك ثلاث خصائص أساسية للشراكات الناجحة بين الوالدين والمختصين، وهي : أ- التواصل، والإصغاء بصورة منفتحة وفعالة، ب- فهم كل طرف لتصورات الآخر، ج- تطبيق التدخلات الفعالة، وممارسات تلقي الخدمة.

ومن عوامل تحقيق المشاركة التعاونية الفعالة أيضاً: برامج تعليم الوالدين Parent Education Programs، إذ يشير موسمان (Mossman, 2008) إلى أن تعليم الوالدين parent education هو الجهد التعليمي الذي يحاول زيادة، أو تسهيل سلوكيات الوالدين، وذلك لمساعدتهما في إدارة السلوك المشكل. وتؤثر برامج تعليم الوالدين بصورة إيجابية على العديد من السلوكيات، والأعراض المستهدفة لدى الأطفال (Brookman-Frazee, 2004).

ج- اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية: إن استعداد معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية مع الوالدين، والأسر يعد أمراً جوهرياً؛ لأن المعلمين الذين لا يتم إعدادهم بصورة ملائمة يشعرون بالإحباط، أو تنمو لديهم الاتجاهات السلبية (McBride, 1991). ولأن الإعداد للعمل مع الأسر محدود بصورة عامة أثناء تعليم معلمي ما قبل الخدمة، فإن المعلمين تنقصهم - عادة - الثقة في العمل مع الأسر، أو قد تكون لديهم اتجاهات سلبية حول مشاركة الوالدين، والأسرة (Sutterby, Rubin and Abrego, 2007).

ومن العوامل التي تحقق العلاقات البناءة بين الوالدين والأسر : ١- الاتجاهات الإيجابية نحو الأسر، ونحو أسلوب

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

أعمارهم بين ١٨ إلى ٣٥ عاماً. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة اكتسبوا الثقة في قدرتهم على الفهم، والعمل مع الأسر، وأكدوا أهمية مشاركة الوالدين.

وقامت دراسة زيجمونت-فيلووك (Zygmunt-Fillwalk, 2006) بفحص إدراكات معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية مع الوالدين والأسر، وذلك من خلال الاشتراك في دورة تدريبية لمدة ١٦ أسبوعاً حول العلاقة بين المجتمع، والأسرة. تكونت عينة الدراسة من ١٣٢ من معلمي ما قبل الخدمة في المرحلة الجامعية، إذ تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، تجريبية، وعددها ٧٨ طالباً، وضابطة، وعددها ٥٤ طالباً. وتم تطبيق مقياس الشراكة الأسرية على كلتا العينتين، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي. وأوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم مستويات مرتفعة من الوعي ببعض الجوانب التقليدية العامة للمشاركة الأسرية، مثل التواصل المكتوب مع الوالدين.

واهتمت دراسة جرافيس (Graves, 2007) بفحص اعتقادات المعلمين المتعاونين، ومعلمي ما قبل الخدمة الخاصة بالمشاركة الأسرية، والتنوع الثقافي، واستكشاف تأثير المعلمين المتعاونين على اعتقادات معلمي ما قبل الخدمة. شملت عينة الدراسة طلاب كلية التربية، قسم المناهج والتعليم، في جامعة ولاية بنسلفانيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، إذ تكونت العينة من : الطلاب المتحقيين بالتدريب العملي، والطلاب ذوي الخبرة المبكرة. وأوضحت نتائج الدراسة ما يأتي :١- العلاقة بين المعلمين المتعاونين، ومعلمي ما قبل الخدمة هي علاقة توجيهية؛ ٢- تنوع اعتقادات، وقيم، واتجاهات المعلمين المتعاونين المرتبطة بالمشاركة الأسرية، وبصورة عامة فإن المعلمين يعتقدون أن التواصل المستمر يعد ضرورياً للعلاقة بين المعلمين، والأسر، والتي تتضح في مشاركة الوالدين في الأنشطة الصفية، وإعداد المؤتمرات التي تجمع بين الوالد والمعلم، وإعلام الأسر من خلال الصحف، والتواصل اللفظي؛ ٣- تنوع اعتقادات،

تربية معلمي ما قبل الخدمة من الممكن أن يؤثر في اتجاهاتهم نحو الوالدين، والتلاميذ؛ ٦- إن المعلومات المغلوطة سبب آخر للاتجاهات السلبية لدى معلمي ما قبل الخدمة نحو الوالدين.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة موريس وتايلور (Morris and Taylor, 1998) إلى التعرف على تأثير المقررات الجامعية على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو العمل مع الوالدين، وتصوراتهم الخاصة بمستويات كفاءتهم في التخطيط، وتطبيق برامج مشاركة الوالدين. وأثناء دراستهم لهذه المقررات قاموا بمقابلة الوالدين، وتطوير خطة لتضمين، وتعليم الوالدين لمدة عام دراسي، وتطوير كتاب تعليمات لتضمين الوالدين، وتخطيط، وتطبيق ورش عمل مع الوالدين. تكونت عينة الدراسة من ١٠٥ طالباً من الطلاب المتحقيين بدورة تدريبية في العلاقات بين المدرسة، والمجتمع لمدة أربعة فصول دراسية، وكان ٨٠% من أفراد العينة مختصين في التعليم الابتدائي، و ٢٠% مختصين في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وأوضحت النتائج أن المتغيرات السابقة زادت من مستويات ثقة وارتياح معلمي ما قبل الخدمة للعمل مع الوالدين، كما أظهرت اتجاهات أكثر إيجابية حول تضمين الوالدين في الأنشطة المدرسية، وثقتهم في أنهم يستطيعون الحصول على المعرفة، والمهارات، والاستراتيجيات التي تجعلهم قادرين على التخطيط لبرامج فعالة من أجل الوالدين.

وركزت دراسة بلاسي (Blasi, 2002) على الكشف عن مدى تأثير إعداد معلمي ما قبل الخدمة للعمل مع الأطفال والأسر، بناء على خبراتهم وتصوراتهم في مقرر بعنوان " مبادئ التعاون بين المختصين ". تكونت عينة الدراسة من ٢٦ معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، ستة منهم أسبانيون، وواحد آسيوي أمريكي، وتسعة عشر قوقازيون في السنة الثالثة بكليات التربية، ممن التحقوا بدورة تدريبية متعلقة بمبادئ التعاون بين المختصين، وتراوح

وقيم، واتجاهات معلمي ما قبل الخدمة المرتبطة بالمشاركة الأسرية، وبصورة عامة فإنهم يعتقدون أن التواصل بين المعلمين والأسر يعد أمرًا جوهريًا، كما إنهم يعتقدون أن المعلمين، والوالدين مسئولون - بصورة متساوية - عن المشاركة الأسرية، ويعتقدون أن الأسر يمكن إشراكها بأساليب متنوعة، مثل الاشتراك في المناسبات المدرسية، والمساعدة في التخطيط للمنهج، والأنشطة الصفية.

وتناولت دراسة ديسلانديز وآخرين (Deslands et al.,

2008) توضيح تأثير برنامج للمشاركات بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع على معرفة معلمي ما قبل الخدمة، ومستويات ارتياحهم في العمل مع الأسر، والمجتمع، وكذلك توضيح اتجاهاتهم، واعتقاداتهم الشخصية الخاصة بمشاركة الأسرة، والمجتمع بصورة عامة، وفي علاقتها بالاستراتيجيات التخصصية للمشاركة. تكونت عينة الدراسة من معلمي ما قبل الخدمة في السنة الأولى، والملتحقين بالفصل الدراسي الثاني من السنوات الأربع، من برنامج التربية بجامعة كيبيك تروا ريفير. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، أخذ كل منهما نفس المقررات التعليمية مع أستاذين مختلفين، وتم إعداد المشاركين للتدريس في المستوى الابتدائي، والمستوى الثانوي، أو للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في زيادة معرفة معلمي ما قبل الخدمة، ومستويات ارتياحهم في العمل مع الأسر، والمجتمع، وكذلك اكتسابهم اتجاهات إيجابية نحو مشاركة الأسرة، واستراتيجيات تخصصية لدعم هذه المشاركة.

وقامت دراسة باتي (Patte, 2011) بفحص معرفة، وكفاءات معلمي ما قبل الخدمة حول تحقيق المشاركات بين الأسرة والمدرسة. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ من معلمي ما قبل الخدمة، في السنة النهائية، من المختصين في مجال الطفولة المبكرة، والمرحلة الابتدائية، والذين تم ترشيحهم من جامعة بنسلفانيا. أوضحت نتائج الدراسة أن

معلمي ما قبل الخدمة على وعي بالنتائج الإيجابية العديدة المرتبطة بتحقيق المشاركات بين الأسرة، والمدرسة، ولكن معرفتهم، وكفاءاتهم حول هذه المشاركات محدودة، وتقليدية. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود عدم تكافؤ بين المتطلبات الفيدرالية الحالية، ومعايير الاعتماد التي تتطلب مستويات عالية من ممارسات المشاركة بين الأسرة والمدرسة.

وحاولت دراسة كيم وفيل (Kim & Vail, 2011)

فحص وجهات نظر معلمي ما قبل الخدمة حول المشاركة التعاونية الأسرية في ميدان التربية الخاصة، وطرق التدريس الفعالة لتطوير محتوى المشاركة الأسرية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة، الملتحقين بمسار التربية الخاصة، بكلية التربية، بالجامعة الحكومية، بالمقاطعة الجنوبية الشرقية، إذ تم تقسيم العينة على النحو الآتي : ٥٩ طالباً تلقوا معلوماتهم من خلال حديث أحد المختصين، و٤٧ طالباً تلقوا معلوماتهم من خلال التحدث عن طريق الفيديو. أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي ما قبل الخدمة يدركون أن المشاركة التعاونية الأسرية تعد أمرًا غاية في الأهمية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن طريقتي التدريس، التحدث من خلال الفيديو، والضيف المتحدث، والمتعلقتين بالمشاركة الأسرية، متساويتان في إسهامهما في تحسين معرفة معلمي ما قبل الخدمة.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي : تأثير محتوى المقررات التي يدرسها معلمو ما قبل الخدمة على اتجاهاتهم نحو المشاركة الوالدية، وأن المقررات الدراسية وحدها لا تكفي لإكساب معلمي ما قبل الخدمة الاتجاهات الإيجابية نحو مشاركة الوالدين، فهناك مجموعة من الإجراءات التي تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية، مثل خطة تضمين، وتعليم الوالدين، وتطوير كتب التعليمات لتضمنين الوالدين، وتخطيط، وعقد ورش عمل بمشاركة الوالدين، وبالرغم من أن كثيرًا من معلمي ما قبل الخدمة يؤكدون على ضرورة

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

الطريقة والإجراءات:

أ- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لطبيعة موضوع البحث؛ من حيث محاولته التعرف على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات.

ب- عينة البحث:

العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٠) من معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة. وقد أفاد الباحث من تلك العينة في تطوير المقياسين.

مجتمع الدراسة، والعينة: تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ما قبل الخدمة، من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، والبالغ عددهم ١٢٥ طالباً. أما عينة الدراسة فقد اختارها الباحث بطريقة عشوائية، إذ بلغت نسبة الاختيار أكثر من ٦٦%. ومن ثم بلغ حجم العينة النهائية (٨٣) طالباً، (٤٣) منهم من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، و(٤٠) من طلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

المشاركة التعاونية مع الوالدين، إلا أنهم ليس لديهم المعرفة الكافية، والاستراتيجيات الفعالة لتطبيق هذه المشاركة، مما يؤكد أهمية تصميم البرامج المتكاملة للمشاركة بين الأسرة والمدرسة، وذلك لدعم مفهوم، وممارسات المشاركة التعاونية لدى معلمي ما قبل الخدمة، إذ يعد دعم مفهوم، وممارسات المشاركة التعاونية بين معلمي ما قبل الخدمة، والوالدين أحد معايير الاعتماد الأساسية.

١- فروض البحث:

استناداً إلى الإطار النظري، وإلى نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، وإلى مشكلة البحث، وأهدافه، ومتغيراته، صاغ الباحث الفروض الآتية كإجابات محتملة للسؤالات التي تمت إثارتها في مشكلة البحث:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، تعزى إلى متغير نوع الدراسة.
- ٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، تعزى إلى متغير التخصص.
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، تعزى إلى متغير الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة.

جدول (١)

تقسيم أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المجموعات	العدد	النسبة المئوية
نوع الدراسة	طلاب التدريب الميداني (بكالوريوس)	٤٣	٥١,٨١%
	طلاب برنامج الدبلوم العالي في التربية الخاصة	٤٠	٤٨,١٩%
التخصص	إعاقة فكرية	٢٣	٢٧,٧١%
	إعاقة سمعية	١٩	٢٢,٨٩%
	اضطرابات سلوكية وتوحد	١٧	٢٠,٤٨%
	صعوبات التعلم	٢٤	٢٨,٩٢%
الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة	شخصي	١٥	١٨,٠٧%

الخاصة	إنساني	١٨	٢١,٦٩%
اقتصادي		٤٢	٥٠,٦٠%
ثقافي		٨	٩,٦٤%

ج- أدوات الدراسة:

١- استمارة البيانات الأولية (إعداد/ الباحث):

وتشمل هذه الاستمارة بعض المعلومات المرتبطة بمعلمي ما قبل الخدمة، مثل: نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة، وأهم أشكال التواصل التي يجب أن توجد بين الأسرة والمختصين، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلميذ، ومدى تضمين أهمية المشاركة الوالدية في المقررات، ومدى توافر المعرفة والكفاءة لدى معلمي ما قبل الخدمة لتحقيق المشاركة الوالدية الفعالة.

٢- مقياس اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية (إعداد/ الباحث):

اتباع الباحث الخطوات الآتية لإعداد الصورة الأولية للمقياس:

أ- مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة، والتعريفات الخاصة بالمشاركة الوالدية، واستعراض بعض المقاييس السابقة التي تضمنت بنوداً أو عبارات لها صلة بشكل أو بآخر بالمشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وذلك للإفادة منها في إعداد الصورة الأولية للمقياس.

ب- قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح، للإفادة منها في تحديد أبعاد المشاركة الوالدية، وذلك على عينة من المعلمين في ميدان التربية الخاصة، كما استعان الباحث بآراء بعض المختصين في ميدان التربية الخاصة. وتضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال الآتي:

في ضوء خبرتكم في ميدان التربية الخاصة، ما أهم الجوانب التي يجب أن يتم تضمينها لتحقيق المشاركة الوالدية الفعالة في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟.

وكان أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية ما يأتي: إن المشاركة الوالدية في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تعد أمراً جوهرياً لتحسين حالة هؤلاء التلاميذ. ومن استجابات المعلمين الدالة على ذلك: أولياء الأمور مصادر جيدة لمساعدة المعلمين كي يكونوا أكثر فاعلية مع التلاميذ، معظم أولياء الأمور يعرفون كيف يساعدون أطفالهم كي ينجحوا في المدرسة، من الضروري تدخل أولياء الأمور لتحسين حالة طفلهم، يجب التواصل مع أولياء الأمور عندما تظهر مشكلة حول طفلهم.

وبناء على ما تقدم تجمع لدى الباحث مجموعة من المفردات التي بلغت (٣٥) صاغها الباحث تحت ثلاثة أبعاد يمثلون الصورة المبدئية لمقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وذلك على النحو الآتي :

- الاتجاه نحو المشاركة العامة (١٢) عبارة.
 - الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية (١٢) عبارة.
 - الاتجاه نحو المشاركة الأدائية (١١) عبارة.
- وللوصول إلى الصورة النهائية للمقياس، قام الباحث بتقنين المقياس على النحو الآتي:

صدق المقياس :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق، على النحو الآتي:

أ- صدق المحكمين:

لحساب صدق المحكمين قام الباحث بعرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على المقياس من حيث وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، وتحديد مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الخاص بها، وتعديل أية عبارات تحتاج إلى تعديل، وإضافة أية عبارات مقترحة. وقد تم

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

الإبقاء على العبارات التي حازت على ٩٠%
-على الأقل- من إجماع المحكمين، ومن ثم قام الباحث بحذف عبارتين، ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس ٣٣ عبارة، وذلك على النحو الآتي.

- الاتجاه نحو المشاركة العامة (١١) عبارة.
- الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية (١١) عبارة.
- الاتجاه نحو المشاركة الأدائية (١١) عبارة.

قام الباحث بعد ذلك بتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس، من جانب معلمي ما قبل الخدمة، وكذلك مفتاح التصحيح، على النحو الآتي : كل عبارة تمثل رأياً له خمسة بدائل اختيارية للاستجابة، إذ تأخذ الاستجابة الدالة على الموافقة بشدة (٥) درجات، والاستجابة الدالة على الموافقة (٤) درجات، والاستجابة الدالة على الموافقة إلى حد ما (٣) درجات، والاستجابة الدالة على المحايدة (٢) درجتين، والاستجابة الدالة على عدم الموافقة (١) درجة واحدة. ويتم تصحيح بعض العبارات بصورة عكسية، إذ تأخذ الاستجابة الدالة على الموافقة بشدة (١) درجة واحدة، والاستجابة الدالة على الموافقة (٢) درجتين، والاستجابة الدالة على الموافقة إلى حد ما (٣) درجات، والاستجابة الدالة على المحايدة (٤) درجات، والاستجابة الدالة على عدم الموافقة (٥) درجات. وأرقام العبارات التي تصحح بصورة عكسية هي : ٤، ٥.

ومن ثم تكون الدرجة العظمى في البعد الأول (٥٥)، والبعد الثاني (٥٥)، والبعد الثالث (٥٥)، وتكون الدرجة جدول (٢)

العظمى للمقياس ككل (١٦٥). أي إن الدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها المعلم على المقياس تتراوح ما بين (٣٣)، و(١٦٥) درجة.

ثم قام الباحث بصياغة تعليمات تطبيق المقياس، إذ يطلب فيها من المعلم اختيار استجابة واحدة من الاستجابات الخمس لكل عبارة من عبارات المقياس، وعليه أن يضع علامة (✓) تحت الاستجابة التي يشعر بأنها تنطبق عليه، وألا يضع أكثر من علامة تحت استجابات العبارة الواحدة.

ب- الصدق الظاهري:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٢٠) من معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة، إذ اتضحت ملائمة التعليمات الخاصة بالمقياس، ووضوح البنود التي يتضمنها المقياس، وسهولة فهمها. ومن ثم لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس.

ت- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:

أولاً: حساب صدق مفردات المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس الفرعي (البعد)، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الإجراء :

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس

الاتجاه نحو المشاركة العامة		الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية		الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٢**	١	٠,٦٥٥**	١	٠,٥٨٥**
٢	٠,٥٦٢**	٢	٠,٦٢٠**	٢	٠,٤٦٥**
٣	٠,٦٨٢**	٣	٠,٥٣٢**	٣	٠,٥٥٦**

**٠٠٠٠	٤	**٠٠٠٠	٤	**٠٠٠٠	٤
**٠٠٠٠	٥	**٠٠٠٠	٥	**٠٠٠٠	٥
**٠٠٠٠	٦	**٠٠٠٠	٦	**٠٠٠٠	٦
**٠٠٠٠	٧	**٠٠٠٠	٧	**٠٠٠٠	٧
**٠٠٠٠	٨	**٠٠٠٠	٨	**٠٠٠٠	٨
**٠٠٠٠	٩	**٠٠٠٠	٩	**٠٠٠٠	٩
**٠٠٠٠	١٠	**٠٠٠٠	١٠	**٠٠٠٠	١٠
**٠٠٠٠	١١	**٠٠٠٠	١١	**٠٠٠٠	١١

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق،
على النحو الآتي:

أ- ثبات الاستقرار:

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين، وعددها
(٢٠) من معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة،
ثم أعيد تطبيق المقياس بفواصل زمني قدره أسبوعان بين
التطبيقات الأولى والثاني، وكان معامل ثبات المقياس (٠.٨٩)،
وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية،
باتباع الخطوات الآتية:

- تطبيق المقياس على عينة التطوير وتصحيحه.

- تجزئة المقياس إلى قسمين، القسم الأول العبارات التي
تحمل التسلسل الرقمي الفردي، والقسم الثاني العبارات التي
تحمل التسلسل الرقمي الزوجي، وذلك لكل مفحوص على
حدة.

- حساب معامل الارتباط بين درجات نصف المقياس،
فوجد أن معامل الارتباط هو (٠.٧٣). وهو دال إحصائياً
عند مستوى (٠.٠١).

وتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل ثبات
الاختبار (٠.٨٤٤)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند
مستوى (٠.٠١)، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية
يتمتع بمعامل ثبات مناسب.

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين
درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة
الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة
من الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، الأمر
الذي يعد دليلاً على صدق المقياس.
ثانياً: حساب صدق أبعاد المقياس :

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة
كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه،
وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس،
ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الإجراء:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه
نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة
البعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الاتجاه نحو المشاركة العامة	**٠٠٠٠
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	**٠٠٠٠
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	**٠٠٠٠

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين
درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية،
والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة
الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، الأمر الذي يعد
دليلاً على صدق المقياس.

ثبات المقياس :

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

ت- ثبات الاتساق الداخلي:
قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس
عن طريق:
أولاً: حساب ثبات مفردات المقياس:
جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس		الاتجاه نحو المشاركة العامة		الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية		الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**,٧٤٥	١	**,٧٨٤	١	**,٦٦٩	١	**,٦٦٩
٢	**,٦٥٢	٢	**,٧٧٥	٢	**,٦٥٣	٢	**,٦٥٣
٣	**,٦٥٥	٣	**,٦٩٨	٣	**,٥٩٨	٣	**,٥٩٨
٤	**,٧٢٤	٤	**,٥٩٨	٤	**,٧٥٤	٤	**,٧٥٤
٥	**,٦٥٢	٥	**,٦٩٩	٥	**,٦٢٣	٥	**,٦٢٣
٦	**,٦٦٥	٦	**,٥٦٩	٦	**,٥٩٦	٦	**,٥٩٦
٧	**,٥٥٩	٧	**,٥٦٩	٧	**,٥٨٨	٧	**,٥٨٨
٨	**,٥٧٥	٨	**,٦٥٨	٨	**,٧٩٨	٨	**,٧٩٨
٩	**,٦٥٢	٩	**,٦٦٨	٩	**,٧٥٤	٩	**,٧٥٤
١٠	**,٦٨٦	١٠	**,٧٦٥	١٠	**,٦٥٩	١٠	**,٦٥٩
١١	**,٥٧٨	١١	**,٧٨٥	١١	**,٦٨٩	١١	**,٦٨٩

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١)، الأمر الذي يعدّ دليلاً على ثبات المقياس.
ثانياً: حساب ثبات أبعاد المقياس:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس نفسه، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا الإجراء :

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، والدرجة الكلية للمقياس	
البعد	معامل الارتباط
الاتجاه نحو المشاركة العامة	**,٦٦٣
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	**,٦٨٧
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	**,٦٥٨

نتائج الدراسة، ومناقشتها :
أولاً : نتائج الدراسة:
١- نتائج التساؤل الأول:
ينص التساؤل الأول على: "ما اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات أبعاد مقياس الاتجاه نحو

المشاركة الوالدية، كما هو موضح بالجدول (٦)، و (٧)، و (٨).

جدول (٦)

النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات بعد الاتجاه نحو المشاركة العامة من مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً

المفردة	نسبة الأهمية					المتوسط الحسابي (م)
	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق	
١ إن المشاركة التعاونية مع أولياء الأمور مكون مهم لتعليم التلميذ.	٦٥,٢	٢١,٣	٧,٨	٣,٥	٢,٢	٤,٤٣٨
٢ إن التعاون مع أولياء الأمور هو جزء مهم من عملي المستقبلي.	٧٠,١	١٤,٨	٥,٨	٥,٣	٣,٩	٤,٤١٦
٣ إن أولياء الأمور لديهم جوانب قوة يمكن استغلالها لزيادة نجاح التلميذ.	٦٢,٢	٢٠,٧	٧,٧	٦,٦	٢,٨	٤,٣٢٩
٤ إن المشاركة التعاونية مع أولياء الأمور ليست ضرورية لنجاح التلميذ.	٣,٦	٧,١	٧,٨	٢٨,٣	٥٣,٢	٤,٢٠٤
٥ معظم أولياء الأمور لا يعرفون كيف يحسنون من حالة أطفالهم.	٣,٤	٤,٦	١١,٣	٣١,٦	٤٩,٢	٤,١٨٩
٦ من الضروري تخصيص وقت كاف لتحقيق المشاركة التعاونية مع أولياء أمور التلاميذ.	٥٧	١٧,٤	١٣,٥	٧,٨	٤,٣	٤,١٥٠
٧ من الضروري تدخل أولياء الأمور لتحسين حالة طفلهم.	٤٥,٣	٣٤,٥	١١,١	٥,٩	٣,٢	٤,١٢٨
٨ يجب أن يقوم المناخ العام في المدرسة/المعهد على الترحيب بالجميع، معلمين، وطلاب، وأولياء أمور.	٤٥,١	٣١,٢	١٢	٦,١	٥,٦	٤,٠٤٤
٩ إن حضور دورات التطوير المهني التي توضح أفضل السبل لتعزيز المشاركة التعاونية مع أسر تلاميذي هو أمر ضروري لي.	٤١,٢	٣٢	١٥,٢	٧,٣	٤,٤	٣,٩٨٦
١٠ إن الأصل في جهود معلم التربية الخاصة هو تسهيل المشاركة التعاونية مع أولياء أمور التلاميذ.	٣٩	٢٨,٨	١٥,٢	١٠,١	٧	٣,٨٣٠
١١ تعد برامج تعليم الوالدين ضرورة لا غنى عنها .	٣٥,٦	٢٨,٤	٢٢,٤	٨,٢	٥,٤	٣,٨٠٦

جدول (٧)

النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات بعد الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية من مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً

المفردة	نسبة الأهمية					المتوسط الحسابي (م)
	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق	
٣ من المهم الاتصال بالوالدين للحصول على المعلومات عند ظهور المشكلات على أطفالهم.	٦٠,٤	٢٦	٥,٣	٥,٥	٢,٨	٤,٣٥٧
١ من الضروري أن تكون هناك مقابلات مع أولياء أمور التلاميذ مرة كل عام على الأقل للاستفادة من معلوماتهم حول أطفالهم.	٦٩,٦	١٥,٤	٦,٨	٤,٩	٣,٣	٤,٤٣١
٢ يجب التواصل المعلوماتي المستمر مع أولياء الأمور للوقوف على	٦٧,٦	١٥,٣	٩,٣	٤,٨	٣	٤,٣٩٧

ملاحظات حول أطفالهم.						
٤	يجب التواصل مع أولياء الأمور للتعرف على مدى تقدم حالة	٦٦,٧	١٥,٣	٨,٣	٦,٤	٣,٣
٤,٣٥٧	أطفالهم.					
١٠	يجب تشجيع أولياء الأمور كي يقرؤوا حول طبيعة أطفالهم في	٦٥,٨	١٦,٢	١٠,٢	٤,٢	٣,٦
٣,٣٦٤	المصادر المختلفة للمعلومات.					
٥	من الضروري إمداد أولياء الأمور بالمعلومات الواضحة الخاصة	٦٣,٣	١٧,٣	١٠,٣	٥,٦	٣,٥
٤,٣١٣	بالمهارات الأكاديمية والاجتماعية التي يحتاجها أطفالهم.					
٦	يجب إمداد أولياء الأمور بالمعلومات الخاصة بطبيعة المرحلة	٥٣,٤	٢٦,١	١٣,٦	٣,٤	٣,٥
٤,٢٢٥	التعليمية التي يمر بها أطفالهم.					
٧	يجب إمداد أولياء الأمور بطبيعة السلوكيات المتوقعة لأطفالهم	٥٦,٥	٢٠,٦	١١,٢	٨,٣	٣,٤
٤,١٨٥	في الفصل الدراسي.					
١١	يجب إمداد أولياء الأمور بالمعلومات الخاصة بالأساليب	٤٣,٧	٢٩,٤	١٣,٥	٩,٣	٤,١
٣,٣٣٩	التعليمية المستخدمة مع أطفالهم.					
٨	يجب إمداد أولياء الأمور بالمعلومات حول دورهم في الواجبات	٤٦,٣	٢١,٤	١٤,٦	١١,٥	٦,٢
٣,٩٠١	المنزلية المعطاة لأطفالهم.					
٩	يجب الاستفادة من وسائل التواصل البديلة مع أولياء الأمور	٣٩,٨	٢٤,٢	١٩,٢	١١,٣	٥,٥
٣,٨١٥	(على سبيل المثال : البريد الإلكتروني، الموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة).					

جدول (٨)

النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإجابات معلمي ما قبل الخدمة على كل مفردة من مفردات بعد الاتجاه نحو المشاركة الأدائية من مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، وترتيبها ترتيباً تنازلياً

المفردة	نسبة الأهمية					المتوسط الحسابي
	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	محايد	غير موافق	
١	يجب وضع خطة متكاملة لإشراك الوالدين في تحسين حالة	٦٩,٦	١٦,٨	٧,٥	٣,٧	٢,٤
٤,٤٧٥	أطفالهم.					
٥	يجب أن ينفذ أولياء الأمور بعض الاستراتيجيات لمساعدة المعلمين	٦٦,٨	١٥,٢	٩,٤	٥,١	٣,٥
٤,٣٦٧	كي يكونوا أكثر فاعلية مع التلاميذ.					
٧	يجب أن يطبق أولياء الأمور أساليب جديدة لزيادة الكفاءة	٦٣,٨	١٦,١	١٣,٥	٣,٤	٣,٢
٤,٣٣٩	الأكاديمية لأطفالهم.					
٦	يجب إشراك أولياء أمور التلاميذ في التخطيط لتعليم أبنائهم.	٦٥,٢	١٥,٥	١١,٢	٤,٥	٣,٦
٤,٣٤٢	إذا عبر أولياء الأمور عن رغبتهم في تعلم وسيلة جديدة لزيادة	٦٩,٣	١٤,٥	٩,٤	٣,٨	٣
٤,٤٣٣	الكفاءة السلوكية والأكاديمية لطفلهم فإنه يجب مساعدتهم.					
٣	يجب إشراك أولياء الأمور في مساعدة التلميذ، لإكمال واجبه	٦٩,٥	١٣,١	١٠,٤	٤,١	٢,٩
٤,٤٢٢	المدرسي.					
٤	من المهم الاشتراك مع أولياء الأمور في حل المشكلة عند وجود	٦٢,٢	١٩,٣	١٣,٢	٣,٦	٢,٧
٤,٣٧٧						

٨	يجب إعطاء أنشطة منزلية تشجع على التفاعل بين أولياء الأمور والتلميذ.	٦٣,٣	١٤,٤	١٢,٤	٦,١	٣,٨	٤,٢٧٣
١٠	يجب الاهتمام ببرامج تعليم الوالدين، وحثهم على أن يكونوا معالجين لأبنائهم.	٥٤,٣	١٩,٨	١٥,٢	٧,٥	٣,٢	٤,١٤٥
١١	يجب تعليم الوالدين بعض الاستراتيجيات الفعالة لتحسين حالة أطفالهم.	٥٢,٥	١٦,٢	١٢,٢	١٣,٦	٥,٥	٣,٩٦٦
٩	يجب إشراك أولياء الأمور في تنفيذ الخطة التربوية الفردية الموضوعة لأبنائهم.	٦٣,٢	١٥,٦	١٠,٣	٦,٥	٤,٤	٤,٢٦٧

مناقشة نتائج التساؤل الأول:

أوضحت نتائج التساؤل الأول إقرار معلمي ما قبل الخدمة أن المشاركة التعاونية للوالدين، سواء على المستوى العام، أم المعلوماتي، أم الأدائي، تعد عاملاً جوهرياً لنجاح الممارسات التي ترنو إلى تحسين حالة أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسات بلاسي (Blasi, 2002)، وجرافيس (Graves, 2007)، وديسلاندز وآخرين (Deslands et al., 2008)، وباتي (Patte, 2011). وفي السياق نفسه أكد دينيل وآخرون (Dinnebeil, 1999) Hale & Rule أن تنسيق الخدمة يعد أمراً ضرورياً لبرامج التدخل المبكر والتي يجب أن يشترك فيها الوالدان، ويقدر مجهودهما بعناية كبيرة، إذ يجب دعم العلاقة التعاونية بين الوالدين ومقدمي الخدمات، وأشار كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) أن استعداد معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية مع الوالدين والأسر تعد أمراً جوهرياً، لأن المعلمين الذين لا يتم إعدادهم بصورة مناسبة يشعرون بالإحباط بسبب الاتجاهات السلبية التي تتكوّن لديهم نحو العمل في الميدان، كما أكدت دراسة إيزرالسون (Izralson, 2011) أن تقوية الإحساس بالتمكين الوالدي، والاستفادة من المشاركات التعاونية بين الوالدين والمختصين يزيد من فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويؤكد لو (Lo, 2009) أن الوالدين يعدان -الآن- مكوّنًا جوهرياً في فريق العمل الذي يصمم ويطور البرامج التربوية الفردية، ولا يسمح للمدارس أن تجري أية

تقييمات حتى يتم الحصول على موافقة الوالدين، إذ إنه يجب

أن تعمل المدارس بصورة تعاونية مع الوالدين.

ويمكن تفسير نتائج هذا التساؤل في إطار أن العمل في ميدان التربية الخاصة يختلف عن العمل في ميدان التعليم العام، إذ يقع على المعلم عبئاً كبيراً في سبيل تحسين حالة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا العبء يجعل من الصعب على المعلم أن يتحمل النتائج وحده، بل يجب أن يكون هناك فريق عمل يتناول تحسين حالة التلاميذ من جميع الجهات. ومن ثم فإن وعي معلمي ما قبل الخدمة بهذه الحقيقة من خلال المقررات التي درسوها، أو التدريب الميداني في مجال التربية الخاصة يجعلهم يدركون أن العمل بصورة منفردة مع هؤلاء التلاميذ لن يؤتي ثماره، إلا بعد إشراك العديد من الأطراف، خاصة الوالدين، في الممارسات المختلفة لتحسين حالة التلاميذ على المستوى الاجتماعي، والأكاديمي، فالتلاميذ يقضون معظم أوقاتهم مع الوالدين، مما يجعل الوالدين المصدر الأول للمعلومات التي يمكن جمعها في الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية للتلاميذ، ويجعلهم -أيضاً- عناصر أساسية في البرامج التي تقدم الخدمات لهؤلاء التلاميذ.

٢- نتائج التساؤل الثاني :

ينص التساؤل الثاني على: "ما أهم أنماط التواصل بين الأسرة والمختصين في المعاهد والمراكز التي تقدم الخدمة للطلاب؟".

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

(Cascella, Trief & Bruce, 2012) فإن الوالدين والمعلمين يستطيعون إشراك الأطفال في العديد من الأنشطة المنفصلة، كما إن مواقف المنزل والمدرسة تختلف حسب المساحة الفعلية، والمواد المتاحة، وعدد، ونوع شركاء التفاعل، وقواعد الحوار، والفروق الثقافية الدقيقة. وأن الوالدين والمعلمين من المتوقع أن يتحدثوا عن مختلف المواضيع، ويتوقعوا السلوكيات في وضع محدد، ويفسروا التوافق التمييزي بناء على وضع محدد، مما يؤدي إلى آراء مختلفة في قدرات الطفل، ومن ثم يؤثر في أنماط التفاعل اللاحقة. كما أشار وولرتش وآخرون (Wolraich, Bickman, Lambert, Simmons & Doffing, 2005) أن ملاحظة الوالدين والمعلمين تعد مصادر مهمة للمعلومات المباشرة حول أداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات، إذ إن معظم المختصين يحصلون على تقارير المعلمين في محاولات تقييمهم للأطفال، في حين يفضل آخرون الحصول على تقارير الوالدين حول حالة أطفالهم. ومن ثم تعد العلاقات بين الوالدين والمعلمين علاقات فعالة، وتتخذ العديد من الأشكال : أ- مساعدة الوالدين في تربية الأطفال؛ ب- التواصل بين المعلمين والوالدين حول أنشطة تلاميذهم وأدائهم، وكذلك إعلام الأسر للمدارس بتقدم أطفالهم؛ ج- تطوع الوالدين للاشتراك في المدرسة؛ د- التعلم في المنزل، إذ يشجع المعلمون الوالدين لمساعدة التلاميذ على التعلم في المنزل؛ هـ- صنع القرار، إذ يتم إشراك الوالدين في صنع، وإدارة القرار المدرسي-Addi (Raccab & Arviv-Elyashiv, 2008). كما إن الوالدين والمعلمين يجب أن يدركوا أن معاني ووظائف المشاركة الوالدية ماثلة، إن لم تكن متطابقة، ومن ثم تتوقف النتائج المفيدة للأطفال، والمعلمين، والوالدين، على حد سواء، على العلاقات التي تتطور بين الوالدين والمعلمين حول الالتزامات المشتركة بالمشاركة الوالدية (Lawson, 2003).

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

جدول (٩)

أهم أنماط التواصل بين الأسرة والمختصين في المعاهد والمراكز التي تقدم الخدمة للطلاب من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة

أشكال التواصل	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقاً للأهمية
مجالس الآباء	١١	١٣,٢٥%	٣
المكالمات الهاتفية	٤	٤,٨٢%	٥
الزيارات المنزلية	٣	٣,٦١%	٦
التقارير (يومية، أسبوعية، شهرية)	٢٤	٢٨,٩٢%	٢
اجتماعات أولياء الأمور	٩	١٠,٨٤%	٤
سجل المتابعة	٣٢	٣٨,٥٥%	١

مناقشة نتائج التساؤل الثاني :

تؤكد نتيجة التساؤل الثاني أهمية أشكال التواصل المختلفة بين الأسرة والمختصين في المعاهد، والمراكز التي تقدم الخدمة للطلاب، وإن كانت سجلات المتابعة، والتقارير (اليومية-الأسبوعية-الشهرية) تعد أهم الوسائل المستخدمة في التواصل بين الوالدين والمختصين، ويمكن تفسير ذلك في إطار أن هذه السجلات، والتقارير تعد أسهل الطرق التي يستطيع المعلم الحصول عليها للتعرف على حالة الطالب من جميع النواحي، جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، وانفعالياً، في حين يصعب على كثير من المعلمين إجراء المكالمات الهاتفية المستمرة، والزيارات المنزلية للتعرف على حالة الطالب، كما إن مجالس الآباء قد لا تكون الوسيلة الأكثر أهمية، لعدم حضور كثير من الآباء في هذه المجالس، كما إنه يصعب إجراء العديد من الاجتماعات بين أولياء الأمور لتبادل الخبرات حول خصائص أطفالهم، مما يفيد المعلم في ذلك. وطبقاً لما أوضحه كاسيلا وآخرون

٣- نتائج التساؤل الثالث :

ينص التساؤل الثالث على : "ما مستوى أهمية برامج تعليم الوالدين بين الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

جدول (١١)

أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات

الخاصة من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة			
الخدمات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقاً للأهمية
خدمات الدمج الاجتماعي	١٥	١٨,٠٧%	٣
الخدمات التربوية	٢٣	٢٨,٧٥%	١
الخدمات المساندة	٨	٩,٦٤%	٥
الخدمات الطبية	١٢	١٤,٤٦%	٤
برامج تعليم الوالدين	١٨	٢١,٦٧%	٢
خدمات الإرشاد الأسري	٧	٨,٤٣%	٦

مناقشة نتائج التساؤل الثالث :

تفصح نتائج التساؤل الثالث عن تقارب استجابات معلمي ما قبل الخدمة حول أهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الخدمات برامج تعليم الوالدين، والتي تجعل الوالدين مسئولين بدرجة كبيرة عن مستوى تحسن حالة أطفالهم، إذ تقوم هذه البرامج على تعليم الوالدين بعض الاستراتيجيات، أو الفنيات التي أثبتت الدراسات فعاليتها في ميدان التربية الخاصة، وذلك وفقاً لطبيعة المشكلات التي يعانيها أطفالهم، والخدمات التربوية، والتي تعد الأساس في إلحاق التلاميذ بالمعاهد والبرامج المتخصصة في ميادين التربية الخاصة، وإن كان يجب التركيز -في كثير من

الأحيان- على تنمية الجوانب الاجتماعية للتلاميذ، قبل تناول الجوانب الأكاديمية. وتعد خدمات الدمج الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة أحد الأهداف الأولية التي يجب أن تنال الاهتمام من جانب الهيئات التربوية، والمجتمع، بما يشمل تغيير الأفكار والمفاهيم حول الإعاقة، وتوفير الفرص الفعالة لإشراك ذوي الاحتياجات الخاصة في الإطار الاجتماعي، خاصة بعد خروج بعضهم للعمل في المجتمع، وتحقيق حياة مستقلة. كما تنعكس خدمات الإرشاد الأسري على ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل إيجابي، لأن والدي الأطفال ذوي الإعاقة - خاصة- يعانون العديد من المشكلات الانفعالية التي تعوقهم عن الإسهام بصورة فعالة في تحسين حالة أطفالهم. ويعد أحد الخدمات التربوية الأساسية في ميدان التربية الخاصة هو إعداد، وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، بوصفها الخطوة التي تضمن الكشف عن جوانب القصور لدى التلاميذ، وخصائصهم، مما يساعد في تحسين هذه الجوانب، ولكن في إطار فريق العمل. كما إنه في جميع خدمات التربية الخاصة، سواء التي تم تضمينها في التعليم العام، أو في أوضاع التربية الخاصة، يكون هناك احتياج شديد لفريق العمل لتطوير الخطط التربوية الفردية لجميع التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، إذ يجب أن تحتوي الخطة التربوية الفردية على: أ- وصف لنوع برنامج التربية الخاصة الذي سوف يتلقاه التلميذ؛ ب- الخدمات ذات الصلة التي سوف توفرها المدرسة للتلاميذ ذوي الإعاقات؛ ج- الأهداف والغايات السنوية القابلة للقياس (Kurth & Mastergeorge, 2010).

٤- نتائج التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على: "هل تتضمن المقررات التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة؟". وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة مدى تضمين مفهوم المشاركة الوالدية في المقررات من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

الميدانية، والتعلم التعاوني، أو التعلم التجريبي (Kim & Vail, 2011).

جدول (١٢)

مدى تضمين مفهوم المشاركة الوالدية في المقررات من وجهة

نظر معلمي ما قبل الخدمة

تضمين المشاركة الوالدية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقاً للأهمية
تتضمن المقررات التي درستها التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية	٧١	٨٥,٥٤ %	١
لا تتضمن المقررات التي درستها التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية	١٢	١٤,٤٦ %	٢

جدول (١٣)

مدى توفر الكفاءة لدى معلمي ما قبل الخدمة لتحقيق

المشاركات التعاونية الفعالة مع الوالدين من وجهة نظرهم

توفر المعرفة والكفاءة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقاً للأهمية
لدي الكفاءة لتحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين	٤٥	٥٤,٢٢ %	١
ليس لدي الكفاءة لتحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين	٣٨	٤٥,٧٨ %	٢

مناقشة نتائج التساؤل الخامس:

تشير نتائج التساؤل الخامس أن نسبة كبيرة من معلمي ما قبل الخدمة (عينة الدراسة) أوضحوا أنهم ليس لديهم الكفاءة لتحقيق المشاركة التعاونية الفعالة مع الوالدين، ولا يتناقض ذلك مع كونهم لديهم معلومات عن أهمية المشاركة الوالدية، إلا أن هذه المعلومات لا تخرج إلى حيز التنفيذ، من خلال تطبيق الآليات، والأساليب المختلفة لتحقيق المشاركة الفعالة على أرض الواقع في ميدان التربية الخاصة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أن تحقيق المشاركة الوالدية الفعالة تحتاج القيام بالعديد من الممارسات التي لا

مناقشة نتائج التساؤل الرابع:

تشير نتائج التساؤل الرابع أن نسبة كبيرة من معلمي ما قبل الخدمة يؤكدون أن المقررات الدراسية التي درسوها تؤكد على أهمية المشاركة الوالدية. ويمكن تفسير ذلك بأن معظم المقررات التي درسها معلمو ما قبل الخدمة هي مقررات تتناول موضوعات في ميدان التربية الخاصة، ومن العناصر الأساسية التي تدعم نتائج العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هو المشاركة الوالدية، إذ تؤكد المادة التعليمية في كثير من المقررات على ذلك، لاسيما مقرر العمل مع أسر غير العاديين، ومقرر طرق التدريس، ومقدمة في التربية الخاصة، وإدارة وضبط السلوك، ودمج غير العاديين، وغيرها من المقررات الأخرى. وهناك ندرة في البحوث التي حاولت استكشاف الطرق التعليمية لتدريس محتوى المشاركة الوالدية، كما إن صيغة المحاضرات التقليدية التي تتضمن الإشارة ببساطة إلى الجوانب المهمة للمشاركة الأسرية تستخدم دائماً في المقررات التي تدرس في الكليات، لأن العديد من المقررات في المرحلة الجامعية تعتمد على المعلومات النظرية. ونتيجة الوعي بجوانب الضعف هذه المتعلقة بنموذج المحاضرات التقليدية، فإن المتخصصين في برامج إعداد المعلمين أضافوا الخبرات

قبل الخدمة يوفر نموذجًا من التعاون لمعلمي المستقبل، والمشكلة الأساسية في برامج إعداد المعلمين هي تحقيق ذلك.

٦- نتائج التساؤل السادس:

ينص التساؤل السادس على: "ما أهم وسائل المشاركة الوالدية؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب تكرارات الإجابات، والنسب المئوية لمعرفة أهم وسائل المشاركة الوالدية من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة.

يستطيع المعلم القيام بها، لاسيما توفير الخدمات اللازمة لإشراك الوالدين، والتواصل المستمر مع الوالدين، وإشراكهم في الخطط التربوية الفردية، وتنفيذ الاستراتيجيات والفنيات العلاجية. وفي هذا السياق يشير كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) أن أحد الأساليب الفعالة لزيادة فهم معلمي ما قبل الخدمة للمشاركة التعاونية بين المعلم والوالدين تكون من خلال التفاعل مع والدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل سياق المقررات التي يدرسونها في المرحلة الجامعية، إذ إن كون الوالدين شركاء في تدريب معلمي ما

جدول (١٤)

أهم وسائل المشاركة الوالدية من وجهة نظر معلمي ما قبل الخدمة

وسائل المشاركة الوالدية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب وفقًا للأهمية
المشاركة في المناسبات المدرسية	١٣	١٥,٦٦%	٣
المساعدة في التخطيط للمنهج	١٩	٢٢,٨٩%	٢
المشاركة في الأنشطة الفصلية	٩	١٠,٨٤%	٥
المشاركة في الواجبات المنزلية مع التلاميذ	٢٥	٣٠,١٢%	١
المشاركة في تنفيذ الخطة التربوية الفردية	١١	١٣,٢٥%	٤
المشاركة في تطبيق الفنيات والاستراتيجيات العلاجية	٦	٧,٢٣%	٦

مناقشة نتائج التساؤل السادس :

أوضحت نتائج التساؤل السابع أن هناك العديد من الوسائل لتحقيق المشاركة الوالدية، ومن أهم هذه الوسائل مساعدة الوالدين للتلاميذ على عمل الواجبات المنزلية، ويمكن تفسير ذلك في إطار أن التلاميذ يقضون وقتًا أكثر مع الوالدين في المنزل، كما إن طبيعة العلاقة بين الوالدين وأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة تجعلهم قادرين على مساعدتهم على إكمال واجباتهم المنزلية، سواء كانت واجبات أكاديمية، أم واجبات اجتماعية، من حيث توفير فرص أكثر للتفاعل، واكتساب المهارات المختلفة، لاسيما المهارات الاجتماعية، ومهارات العناية الذاتية، ومهارات الحياة اليومية، ومهارات التقرير الذاتي. كما يستطيع والدو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة توفير المواد التعليمية المختلفة التي تسهم في مساعدة المعلم على اختيار مفردات المنهج التدريسية لتلاميذه، وذلك

داخل البرنامج التربوي الفردي، وبرامج تعديل السلوك. كما إنه يمكن أن يشارك الوالدان في تطبيق الفنيات والاستراتيجيات لتحسين حالة أطفالهم، وهنا تتضح أهمية برامج تعليم الوالدين، والتي تزيد معرفة الوالدين ومهاراتهم في مجالات إدارة السلوك، وتدريب مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية لأطفالهم. ومن فوائد برامج تعليم الوالدين -أيضًا- تقليل الضغوط الوالدية، وزيادة إحساس الوالدين بالكفاءة (Schultz, Schmidt & Stichter, 2011).

٧- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية، ترجع إلى متغير نوع الدراسة (طالب تدريب ميداني-برنامج دبلوم التربية الخاصة)". وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت لعينتين مستقلتين"، لحساب الفروق بين

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة (عينة الدراسة) على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية.

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير نوع الدراسة

الأبعاد	المجموعات	العدد	م	ع	قيمة " ت	P- Value	مستوى الدلالة (,٠٥)
الاتجاه نحو المشاركة العامة	طالب تدريب ميداني	٤٣	٤٤,٥٥	٦٣٩,	٢٦٠,	٧٩٦,	غير دالة
	برنامج دبلوم التربية الخاصة	٤٠	٤٤,٥٠	١,٠٣٨			
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	طالب تدريب ميداني	٤٣	٤٤,٤٠	٩٥٥,	٤٧٢,	٦٣٨,	غير دالة
	برنامج دبلوم التربية الخاصة	٤٠	٤٤,٢٧٥	١,٣٧٧			
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	طالب تدريب ميداني	٤٣	٤٤,٦٧٥	١,٥٢٦	٢٤٠,	٨١١ و	غير دالة
	برنامج دبلوم التربية الخاصة	٤٠	٤٤,٦٠٠	١,٢٥٧			

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير نوع الدراسة.

٨- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية ترجع لمتغير التخصص (إعاقة

جدول (١٦)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية بناء على التخصص

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة " ف	P- Value	مستوى الدلالة (,٠٥)
الاتجاه نحو المشاركة العامة	بين المجموعات	٤,٧١١	٣	١,٥٧٠			
	داخل المجموعات	٦٢,٠٨٩	٧٩	٨١٧	١,٩٢٢	١٣٣,	غير دالة
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	المجموع	٦٦,٨٠٠	٨٢				
	بين المجموعات	١,٣٩٩	٣	٤٦٦,	٤٩٣,		
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	داخل المجموعات	٤٣,٨٠١	٧٩	٥٧٦,	٨٠٩,		غير دالة
	المجموع	٤٥,٢٠٠	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة	بين المجموعات	١,٠٣٠	٣	٣٤٣,	٥٣٣,	٦٦١,	
	داخل المجموعات	٤٨,٩٥٨	٧٩	٦٤٤,			غير دالة
	المجموع	٤٩,٩٨٨	٨٢				

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير التخصص (إعاقة فكرية-إعاقة سمعية-اضطرابات سلوكية وتوحد-صعوبات تعلم).

٩- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على

جدول (١٧)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية بناء على الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة " ف "	P-Value	مستوى الدلالة (٠,٥)
الاتجاه نحو المشاركة العامة	بين المجموعات	٢,٤٦٩	٣	٨٢٣			
	داخل المجموعات	٤٥,٠١٩	٧٩	٥٩٢	١,٣٨٩	٢٥٣	غير دالة
	المجموع	٤٧,٤٨٧	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة المعلوماتية	بين المجموعات	٩٧٤	٣	٣٢٥			
	داخل المجموعات	٣٨,٠٢٦	٧٩	٥٠٠	٦٤٩	٥٨٦	غير دالة
	المجموع	٣٩	٨٢				
الاتجاه نحو المشاركة الأدائية	بين المجموعات	١,٦٥٢	٣	٥٥١			
	داخل المجموعات	٣٧,١٤٨	٧٩	٤٨٩	١,١٢٧	٣٤٤	غير دالة
	المجموع	٣٨,٨٠٠	٨٢				

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغير الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي-إنساني-اقتصادي-ثقافي).

مناقشة نتائج فروض البحث:

أوضحت نتائج فروض البحث عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة

على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة. وتؤكد هذه النتائج أن معظم معلمي ما قبل الخدمة يقرون بأهمية تحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين، ولا يؤثر في اتجاهاتهم هذه العديد من العوامل المتمثلة في نوع الدراسة (التدريب الميداني-برنامج دبلوم التربية الخاصة)، والتخصص (إعاقة فكرية-إعاقة سمعية-اضطرابات سلوكية وتوحد-صعوبات التعلم)، والدافع نحو

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

متساويتان في إسهامهما في تحسين معرفة معلمي ما قبل الخدمة.

كما إن إقرار معلمي ما قبل الخدمة بأهمية المشاركة الوالدية على المستوى المعلوماتي، والعام، والأدائي يغير النظرة الضيقة للمشاركة التعاونية للوالدين من مجرد كون الوالدين مصدرًا للمعلومات حول أطفالهم فحسب، إلى كونهم معالجين Parents as Therapists؛ مما يجعل من الضروري دعم برامج تعليم الوالدين، والتي تنعكس فوائدها على كل من الوالدين، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما أكدته دراسة زيجمونت-فيلووك (Zygmunt-Fillwalk, 2006)، ودراسة جرافيس (Graves, 2007) من أن معلمي ما قبل الخدمة لديهم مستويات مرتفعة من الوعي ببعض الجوانب التقليدية العامة للمشاركة الأسرية، مثل التواصل المكتوب مع الوالدين، ومشاركة الوالدين في الأنشطة الصفية، وإعداد المؤتمرات التي تجمع بين الوالد والمعلم، وإعلام الأسر من خلال الصحف، والتواصل اللفظي.

وقد تساعد خبرات التدريب الميداني التي يمر بها معلمو ما قبل الخدمة على دعمهم لمفهوم المشاركة التعاونية الفعالة مع الوالدين، خاصة وأنهم انتقلوا من مجرد تحصيل المعلومات حول فئة بعينها من فئات التربية الخاصة، وذلك في المقررات الدراسية، إلى المواجهة المباشرة مع هذه الفئة في الميدان، ومن ثم فإن إقرارهم بأهمية المشاركة الوالدية قد يكون نابعًا من إدراكهم لحقيقة العمل في ميدان التربية الخاصة بعد اكتساب بعض خبرات التدريب الميداني، وأن العمل في هذا الميدان يحتاج تضافر جهود العديد من الجهات، خاصة الأسرة، حتى يكون هناك تكامل في تحقيق النتائج الإيجابية المرغوبة.

وبذلك تتضح ضرورة إعداد البرامج التي تعنى بدعم المشاركات الفعالة بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع، من أجل دعم الاتجاهات الإيجابية لمعلمي ما قبل الخدمة في مجال التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية الفعالة في البرامج

العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي-إنساني-اقتصادي-ثقافي). ويمكن تفسير ذلك في إطار أن طلاب التدريب الميداني، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة أيقنوا أن العمل في هذا الميدان لا يمكن أن يكتمل بمعزل عن مساعدة الوالدين، فإنهم يجب أن يكونوا عناصر أساسية في تنفيذ البرامج المقدمة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي سبيل تحقيق ذلك يجب أن تنتقل النظرة إلى المشاركة الوالدية في المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية من مجرد تقديم المعلومات النظرية عن أهمية المشاركة الوالدية إلى تقديم فرص التفاعل البناء على أرض الواقع بين معلمي ما قبل الخدمة، والوالدين، ودعم برامج الشراكة بين الوالدين والمختصين في ميدان التربية الخاصة. ومن ثم جاء العديد من الدراسات مؤكدةً الاتجاهات الإيجابية للطلاب المعلمين في ميدان التربية الخاصة نحو إشراك الوالدين في تقديم العديد من الخدمات لأبنائهم، بوصفهم مشاركين أساسيين في تنمية الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية لأبنائهم، فقد أوضحت نتائج دراسة موريس وتايلور (Morris and Taylor, 1998)، ودراسة بلاسي (Blasi, 2002) اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة الأكثر إيجابية نحو تضمين الوالدين في الأنشطة المدرسية، وثقتهم في أنهم يستطيعون الحصول على المعرفة، والمهارات، والاستراتيجيات التي تجعلهم قادرين على التخطيط لبرامج فعالة، وأكد ذلك دراسة باي (Patte, 2011) التي توصلت إلى أن معلمي ما قبل الخدمة على وعي بالنتائج الإيجابية العديدة المرتبطة بتحقيق المشاركات بين الأسرة، والمدرسة، ولكن معرفتهم، وكفاءاتهم حول هذه المشاركات محدودة، وتقليدية، ودراسة كيم وفيل (Kim & Vail, 2011) التي أوضحت أن معلمي ما قبل الخدمة يدركون أن المشاركة التعاونية الأسرية تعد أمرًا غاية في الأهمية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن طريقتي التدريس، التحدث من خلال الفيديو، والضيف المتحدث، والمتعلقين بالمشاركة الأسرية،

٣. تصميم البرامج التدريبية لمعلمي ما قبل الخدمة حول بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق المشاركة التعاونية الفعالة مع الوالدين.

٤. إشراك معلمي ما قبل الخدمة في مجالس الآباء، واجتماعات أولياء الأمور، وإعداد التقارير، وتبادلها مع الوالدين.

بحوث مقترحة:

١. فعالية برنامج إرشادي لتوعية معلمي ما قبل الخدمة بأهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة.
٢. اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نحو المشاركة الوالدية، وعلاقتها بنموهم المهني.
٣. واقع المشاركة الوالدية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
٤. فعالية برنامج تدريبي قائم على المشاركة التعاونية بين الوالدين والمعلمين في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع:

- وزارة المعارف (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education*, 43 (3), 394-415.
- Baum, A., & Swick, K. (2008). Dispositions toward families and family involvement : Supporting pre-service teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Blair, K., Lee, I., Cho, S & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (1), 21-36.
- Blasi, M. (2002). An asset model: Preparing pre-service teachers to work with children and families "of promise". *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 106-122.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (4), 195-213.

المقدمة لأبنائهم، وهو ما أكدته دراسة ديسلانديز وآخرين (Deslands et al., 2008).

كما إن عدم وجود تأثير دال لطبيعة تخصص معلمي ما قبل الخدمة في اتجاهاتهم نحو المشاركة الوالدية يؤكد إدراكهم لأهمية هذه المشاركة بغض النظر عن طبيعة المشكلة، أو الإعاقة التي يعاني منها التلاميذ، وأن العديد من الممارسات التربوية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج مشاركة الوالدين، لاسيما الخطط التربوية الفردية، والتي تحتاج فريق عمل، يلعب الوالدان فيه دورًا كبيرًا. كما إن احتياج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتكثيف العمل معهم لتحسين حالتهم يجعل من غير المنطقي أن تتم عملية تعليمهم المهارات الأكاديمية والاجتماعية في سياق عدد الساعات التي يقضونها في المعهد/المركز/المدرسة، ومن ثم تعد الأنشطة التي يمارسها الوالدان في الأسرة مع أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة امتدادًا للعمل معهم في إطار المعهد/المركز/المدرسة.

وعلى الرغم من اختلاف الدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة إلا أن هذا الاختلاف لم يوجد تأثيرًا دالًا في اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة نحو المشاركة الوالدية، وهذا يؤكد أنهم أدركوا أن أحد الأعمدة الأساسية في مجال دعم الخدمات، وتنفيذ الممارسات التعليمية، والاجتماعية الفعالة في ميدان التربية الخاصة هو المشاركة الوالدية الفعالة.

توصيات:

١. ضرورة دعم مفهوم المشاركة التعاونية بين الوالدين ومعلمي ما قبل الخدمة، ليس على مستوى المقررات الدراسية النظرية فحسب، بل أيضاً على مستوى المشاركة التعاونية للوالدين خلال خبرات التدريب الميداني.
٢. دعم برامج تعليم الوالدين، والتي تساعد على اكتساب بعض الفنيات والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية، والأكاديمية لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

- spectrum disorder among children in the US, 2007. *Pediatrics*, 124(4), 1-11.
- Kurth, J., & Mastergeorge, A. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism : Impact of Age and Educational Setting. *The Journal of Special Education*, 44 (3), 146-160.
- Leatherman, J., & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Lo, L. (2009). Collaborating with chinese families of children with hearing impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 30 (2), 97-102.
- McBride, B. (1991). Pre-service teachers' attitudes toward parental involvement. *Teacher Education Quarterly*, 18, 59-67.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.
- Mossman, A. (2008). A Strength-Based approach to parent education for children with autism. *PHD*, University of California Santa Barbara.
- Okeke-Banks, I. (2007). The influence of parental support and parental empowerment on resource utilization by foster parents of children with special needs. *MD*, Roosevelt University.
- Patte, M. (2011). Examining pre-service teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *The School Community Journal*, 21(2), 143-159.
- Piantoni, S. (2010). Professional's perceived qualities for collaborative parent and professional partnerships. *PHD*, University of Northern Colorado.
- Rocha, M., Schribman, L., & Stahmer, A. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29 (2), 154-172.
- Sauer, J., and Kasa, C. (2012). Pre-service teachers listen to families of students with disabilities and learn a disability studies stance. *Issues in Teacher Education*, 21 (2), 165-183.
- Schultz, T., Schmidt, C., & Stichter, J. (2011). A Review of Parent Education Programs for Parents of Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 96-104.
- Smagner, J., & Sullivan, M. (2005). Investigating the Effectiveness of Behavioral Parent Training With Involuntary Clients in Child Welfare Settings. *Research on Social Work Practice*, 15 (6), 431-439.
- Solomon, A., & Chung, B (2012). Understanding Autism: How Family Therapists Can Support Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Family Process*, Vol. 51, No. 2, 250-264.
- Stoner, J., Bock, S., Thompson, J., Angell, M., Heyl, B., & Crowley, E. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education Brotherson, M., Summers, J., Naig, L., Kezar, K., Friend, A., Epley, P., Gotto, G., & Turnbull, A. (2010). Partnership patterns : Addressing emotional needs in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 32-45.
- Cantor, L. (2010). Cultural interpretation of disability: Perspectives on home-school partnerships. *PHD*, University of Manitoba.
- Cascella, P., Trief, E., & Bruce, S. (2012). Parent and teacher ratings of communication among children with severe disabilities and visual impairment/blindness. *Communication Disorders Quarterly*, 33(4), 249-251.
- Connelly, S (2007). Role perceptions and communication in partnerships between preschool teachers and families. *PHD*, University of North Carolina.
- Council for Exceptional Children (2013). Special education professional practice Standards. @ <http://www.cec.sped.org/Standards/Ethical-Principles-and-Practice-Standards>.
- Deslandes, R., Fournier, H. & Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family, and community partnerships program for pre-service teachers in Quebec, Canada. *The Journal of Educational Thought*, 42 (1), 27-51.
- Dinnebeil, L., Hale, L., & Rule, S. (1999). Early intervention program practices that support collaboration. *Early Intervention Program Practices That Support Collaboration*, 19 (4), 225-235.
- Flanigan, C. (2007). Preparing pre-service teachers to partner with parents and communities : An analysis of college of education faculty focus groups. *The School Community Journal*, 17 (2), 89-109.
- Graves, S. (2007). Influences on pre-service teachers' beliefs about family involvement and cultural diversity : An exploration of mentoring relationships. *PHD*, The Pennsylvania State University.
- Harry, B., & Kalyanpur, M. (1994). Cultural underpinning of special education : Implications for professional interactions with culturally diverse families. *Disability & Society*, 9, 145-165.
- Individual With Disabilities Education Act, 20 *United State Code §§ 1400 et seq.* (1997, 2004).
- Izralson, G. (2011). Fostering parental empowerment in early intervention with children with autism spectrum disorder. *PDD*, Alliant International University.
- Kidd, J. K., Sanchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2005). Cracking the challenge of changing dispositions: Changing hearts and minds through stories, narratives, and direct cultural interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 347-359.
- Kim, E. & Vail, C. (2011). Improving pre-service teachers' perspectives on family involvement in teaching children with special needs: guest speaker versus video. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 320-338.
- Kogan, M.D., Blumberg, S.J., Schieve, L.A., Boyle, C.A., Perrin, J.M., & Ghandour, R.M. (2009). Prevalence of parent-reported diagnosis of autism

- Communication Between Parents, Teachers, and Primary Care Providers of Children With ADHD or at High Risk for ADHD. *Journal of Attention Disorder*, 9 (1), 354-368.
- Zygmunt-Fillwalk, E. (2006). The difference a course can make: Pre-service teachers' perceptions of efficacy in working with families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27, 327-342.
- professionals. *Journal of Autism and Other Disabilities*, 20(1), 39-51.
- Sutterby, J., Rubin., R., & Abrego, M (2007). Amistades : The development of relationships between pre-service teachers and Latino Families. *The School Community Journal*, 17 (1), 77-94.
- Wolraich, M., Bickman, L., Lambert, E., Simmons, T., & Doffing, M. (2005). Intervening to Improve

إبراهيم بن عبدالله العثمان: اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء

Trend in Pre-service Teachers in The field Of Special Education about Parental Involvement in Some of The Variables

Ibrahim Abdullah Alothman

Associate professor, department of Special Education, College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Submitted 13-01-2014 and Accepted on 08-03-2014

Abstract: The study aimed to identify trends in teacher pre-service in the field of special education about parental involvement, according to some variables (type of study, specialization, and motivation toward work in the field of Special Education), also aimed to identify the most important forms of communication between the family and the professionals in the school to serve students , and the importance of the role of the family in the life of a student with a disability, and the most important services that should be provided for pupils with special needs, and whether the courses include an emphasis on the importance of parental involvement in the field of special education, and whether teachers of pre-service in the field of special education have the knowledge and competence to achieve effective partnerships between the family and the school. The sample included a group of teachers, pre-service students from the training field, Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University, and students of the diploma program of Special Education, Faculty of Social Sciences, University of Imam Muhammad bin Saud (n = 83) during the second semester (1433 / 1434). Find adopted the current descriptive analytical method.

The results of the research hypotheses lack of statistically significant differences between the mean scores of pre-service teachers on a scale trend toward parental involvement is due to the variables of type of study, specialization, and motivation toward work in the field of special education. These results confirm that most of the teachers before the servants recognize the importance of achieving cooperative engagement with the parents, and does not affect the attitudes of these many factors of the type of study (field training - Diploma Program Special Education), and specialization (intellectual disabilities - hearing impairment - behavioral disorders and autism - learning difficulties), and motivation toward work in the field of special education (personal - human - economic - cultural).

Keywords: Parental Involvement, Special Education Teachers, Special Education

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

أحمد رمضان محمد علي

مدرس علم النفس التربوي-كلية التربية بالوادي الجديد-جامعة أسيوط

أستاذ مساعد علم النفس التربوي -معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- جامعة أم القرى

قدم للنشر ١٤٣٥/٤/٣ هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٥/١ هـ

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق والتحصيل الدراسي. وتضمنت عينة الدراسة (٣٦) طالبًا من طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥ هـ، طبق عليهم استبانة ما وراء البرامج وأنماط التعلق لطلاب الجامعة (من إعداد الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه:

- تتنوع أنماط ما وراء البرامج لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج والتحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن والتحصيل الدراسي.
- يمكن التنبؤ بما وراء البرامج من خلال أنماط التعلق.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال ما وراء البرامج.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلق.

الكلمات مفتاحية: ما وراء البرامج، أنماط التعلق، التحصيل الدراسي، الناطقين بغير اللغة العربية

مقدمة الدراسة:

تحصيلهم الدراسي، لذا يرى الباحث الحالي ضرورة دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، وفهم العلاقة بينهما من خلال التحصيل الدراسي؛ لما لهما من تأثير على بيئة الطلاب. مشكلة الدراسة:

يعد التقويم ركناً أساسياً للعملية التربوية في مراحلها المتواصلة في حياة الإنسان. وتشير دراسة "Worthington" (٢٠٠٢) إلى أن تقييمات الطلاب للعوامل الأساسية المحددة لعملية التعلم، يجب أن تتم خلال ما وراء البرامج. وتشير نتائج دراسة "Brown & Graff" (٢٠٠٤) إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين ما وراء البرامج، وأداء الطلاب الجامعيين في التقييمات. وتوصلت نتائج دراسة "Ekeh" (٢٠١٢) إلى تأثير أنماط التعلق على التحصيل الدراسي. ويستنتج الباحث الحالي من ذلك أن أداء الطلاب الجامعيين يتأثر بمتغيري ما وراء البرامج وأنماط التعلق. ومن جانب آخر تشير دراسة "Bar-on" (٢٠٠٦) إلى أن أنماط التعلق الإيجابية، تنمي لدى أصحابها الذكاء الوجداني. تشير نتائج دراسة "Narimani & Basharpour" (٢٠٠٩) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني ونمط التعلق الآمن. وتشير نتائج دراسات كلٍّ من "المساعد" (٢٠٠٩)، "عجوة" (٢٠٠٢)، "راضي" (٢٠٠١)، "المللي" (٢٠١٠)، "Kumar, et al." (٢٠٠٦) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي. أي إن الذكاء الوجداني متغير وسيط يربط ما وراء البرامج بأنماط التعلق.

من خلال العرض السابق يتضح للباحث أن ما وراء البرامج تمتد علاقاتها بأنماط التعلق من خلال التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني. ولم يجد الباحث دراسة تناولت العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق.

ويعد الناطقون بغير اللغة العربية ذوي ثقافات متعددة، ومن ثم تتنوع تفضيلاتهم لأنماط لغة أساتذتهم وسلوكهم، وتختلف أنماط تعلقهم باختلاف عاداتهم

ظهرت البرمجة اللغوية العصبية كمجال كبير في علم النفس التربوي. وتعددت الدراسات في ذلك المجال، وصاحب نموه ظهور العديد من المصطلحات النفسية.

ويشير "Brown" (٢٠٠٦، ٣٠٢) إلى ظهور مفهوم ما وراء البرامج خلال تطوير نموذج البرمجة اللغوية العصبية. ويشير "Brown" (٢٠٠٥) إلى أن ما وراء البرامج تعكس أنماط اللغة والسلوك التي يفضلها الطلاب في أساتذتهم خلال التعلم. وتشير دراسة "Teachout" (٢٠٠١) إلى أنه يمكن قياس السمات المهنية والفعالية التعليمية، من خلال ما وراء البرامج.

ويرى الباحث الحالي أن ما وراء البرامج تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الأساتذة؛ مما يؤهلهم لثقل خبراتهم وخبرات طلابهم.

ويشير "Brown" (٢٠٠٢) إلى أن ما وراء البرامج يتم من خلالها فهم مستوى الوعي، وكيف تتفاعل مع العالم، وكيف نتصرف وكيف نتواصل. ويرى الباحث الحالي أن التصرف والتواصل مع الآخرين يرتبط بنمط التعلق بهم. يشير "Lyddon" (٢٠٠١) إلى أن الاتجاهات والمشاعر الخاصة بالتعلق، تستمر إلى مراحل نمائية متأخرة. وتشير دراسة "Benjamin & Virginia" (٢٠٠٥، ٣٢٤٨) إلى أن التعلق له تأثير مستمر في حياة الفرد؛ على الرغم من تغير علاقات الفرد في المستقبل.

ويرى الباحث الحالي أن نمط التعلق بين الأستاذ وطالب الجامعة يؤثر على نمط تعلقه في المستقبل؛ لذا يجب على الأستاذ توفير بيئة مساعدة على نمط تعلق آمن بين الأستاذ والطالب أو بين الطلاب بعضهم بعضاً. وتشير دراسة "Cohen, et al." (٢٠٠٠) إلى أنه من خلال ما وراء البرامج يمكن توفير بيئة للطلاب، للتعبير عن آرائهم بحرية.

وقد تؤثر تصورات الطلاب وتفضيلاتهم لسلوكيات معينة لدى أساتذتهم، وأشكال الروابط الانفعالية مع زملائهم، في

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

وتقاليدهم. مما دفع الباحث لدراسة العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق للناطقين بغير اللغة العربية.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:

ما هي العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق.
- العلاقة بين ما وراء البرامج والتحصيل الدراسي.
- العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي.
- إمكان التنبؤ بأنماط التعلق من خلال ما وراء البرامج.
- إمكان التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال ما وراء البرامج.

- إمكان التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلق.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- دراسة ما وراء البرامج الدراسية بوصفها متغيراً مهماً يؤثر على تقييم الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

- دراسة العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق.

الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة أداة لقياس ما وراء البرامج لطلاب الجامعة في البيئة العربية.

مصطلحات الدراسة: يعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً بما يأتي:

ما وراء البرامج (Meta programmes): تفضيلات الطلاب لأنماط أساتذتهم من لغة وسلوك تساعد في تعلمهم؛ من خلال تصوراتهم حول أنماط أساتذتهم السمعية والبصرية والعامة وإجراءات وخيارات أساتذتهم وإدراكهم للتفاصيل.

أنماط التعلق (Attachment Styles): هي وصف لأشكال الروابط الانفعالية مع الآخرين، وتتضمن:

- نمط التعلق الآمن (Secure Attachment Style) الذي يثق بالآخرين، ويضمن للعلاقات الحميمة بشكل عام.

الحميمة مع الآخرين.

- نمط التعلق التجنبي (Avoidant Attachment Style) الذي لا يثق بالآخرين، ويبتعد عن العلاقات معهم بشكل عام.

التحصيل الدراسي: هو المعدل التراكمي للطلاب الناطق بغير اللغة العربية، وهذا المعدل نهايته العظمى أربع درجات. ويحسب بمجموع درجات الطالب في جميع المواد خلال سنوات دراسته بقسم إعداد المعلمين، بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى.

الاطار النظري:

١- ما وراء البرامج:

يشير "Steven" (٢٠١٣، ٢) إلى أن ما وراء البرامج هي مصطلح يستخدم في البرمجة اللغوية العصبية لوصف أنماط التفكير الاعتيادية للشخص، من خلال الحصول على فهم وامتلاك المهارات اللازمة لاستخدامها في تكوين رؤية عن كيفية تفكير الشخص. ويضيف "Riskowitz" (٢٠١٣، ٩) أن ما وراء البرامج للطلاب تساعد على إتقان مهارات البرمجة اللغوية العصبية.

ويشير "Publ" (٢٠٠٦، ٧٦) إلى أن ما وراء البرامج هي شرح وإعطاء معنى لأفعالنا. ويضيف "Brown" (٢٠٠٤) إلى أن ما وراء البرامج متضمنة في ما وراء المعرفة. ويضيف "Brown" (٢٠٠٦، ٣٠٢) أن ما وراء البرامج هي مرشحات محددة تستخدم للتفاعل مع العالم.

ويشير "Dweck" (٢٠٠٠) إلى أن ما وراء البرامج تتضمن معتقدات الطلاب في الذكاء، والتأثيرات الرئيسة لها على سلوك الطلاب؛ والتي بدورها تؤثر على السلوك التعليمي. وتشير دراسة "Chen & Hoshower" (٢٠٠٣) إلى أن ما وراء البرامج تبحث تصور الطلاب للمستوى التعليمي المتوقع، والغرض من نظام تقييم التدريس. ويضيف

التدريس، لها تأثير على تقييمات الطلاب للأستاذ بغض النظر عن مستوى فعالية التدريس. و تشير دراسة "Craft" (٢٠٠١) إلى أن عضو هيئة التدريس يقرأ وجهات نظر الطلاب المختلفة، من خلال ما وراء البرامج.

- تشير دراسة "Biggs" (٢٠٠٣) إلى أن ما وراء البرامج تعمل على تطوير القدرات المهنية للمعلمين.

قياس ما وراء البرامج:

يتم قياس ما وراء البرامج من خلال:

- أسلوب المقابلات؛ كما قامت بذلك دراسة "Kember & Wong" (٢٠٠٠)

- الاستبانة؛ كما قامت بذلك دراسة "Arthur & Engel" (٢٠٠٠)

قام الباحث الحالي بجمع مواصفات إعداد استبانة ما وراء البرامج من خلال الدراسات السابقة، يصوغها الباحث مما يأتي:

- تشير دراسة "Miller & Deere" (٢٠٠٠) إلى أهمية الدافع في ما وراء البرامج.

- تشير دراسة "Kember & Wong" (٢٠٠٠) إلى أنه في ما وراء البرامج يجب التركيز على معتقدات الطلاب في نهج تدريس المحاضر، بدلاً من التركيز على تفضيلات الجوانب الشخصية.

- يشير "Brown" (٢٠٠٥، ٢٣٢) إلى أنه يجب أن توفر ما وراء البرامج لغة سهلة الفهم، كشرط مسبق لتطوير مهارة تعلم كيفية التعلم.

- تشير دراسة "Forrester-Jones" (٢٠٠٣) إلى أنه يجب أن تتضمن ما وراء البرامج علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب.

"Kember & Wong" (٢٠٠٠) أن ما وراء البرامج تناسب الطلاب الذين يفضلون التعلم النشط.

أهمية ما وراء البرامج:

اكتسبت ما وراء البرامج أهميتها في ارتباطها بالعديد من المتغيرات وتأثيرها على تقييمات الطلاب. ويعرض الباحث أهمية ما وراء البرامج من خلال ما يأتي:

- يشير "Brown" (٢٠٠٥، ٢٣٢) إلى أن ما وراء البرامج تحسن فهمنا لنظرة الطلاب في التعامل مع مطالب التعليم العالي. وتشير دراسة "Zhongqi" (٢٠٠٠) إلى أن ما وراء البرامج توضح لنا لماذا يستمتع الطلاب ببعض المحاضرات ويضيق بعضهم من المحاضرات ذاتها.

- يشير "Brown" (٢٠٠٥، ٢٣٢) إلى أن ما وراء البرامج تعمل على زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بتفكير طلابهم وأنماط تعلمهم، وتقدم للطلاب الفرصة للتأثير، أو التغيير والمشاركة في التعلم، وذلك لتعزيز هذا التعلم؛ لزيادة التفاهم من جانب المؤسسة التعليمية لطبيعة التعلم الخاصة بطلابها. وما وراء البرامج توفر إمكانية تحسين تواصل الأساتذة مع الطلاب، وتصميم استراتيجيات التدريس والتقييم بشكل أكثر فعالية. ويشير "Brown" (٢٠٠٦، ٣٠٣) إلى أهمية ما وراء البرامج في فهم العلاقة بين عضو هيئة التدريس والطلاب، وفهم كيف ينظر الطلاب إلى محاضريهم.

- يمكن المقارنة بين الطلاب من خلال ما وراء البرامج. ودراسة "Brown" (٢٠٠٣) قدمت مقارنة ما وراء البرامج للمحاضرين الجامعيين في مجال المحاسبة.

- تشير دراسة "Cooper" (٢٠٠١) إلى أن هناك علاقة بين أسلوب التدريس لدى المعلمين، وتفضيل طلابهم نوعاً معيناً من ما وراء البرامج.

- تشير دراسة "Shevlin et al." (٢٠٠٠) إلى أن وجهة نظر الطالب الشخصية أو الاجتماعية في عضو هيئة

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

- تشير دراسة "Fisher" (٢٠٠١) إلى أنه يجب الاهتمام بمهارات الاتصال في ما وراء البرامج، بوصفها جزءاً مهماً للتعليم الجيد.
- ويشير "أبو الغنم" (٢٠٠٣، ٢٣٣) إلى أن الأستاذ الناجح هو من يستخدم الوسائل الثلاث (البصرية والسمعية والحسية) في إيصال المادة لطلابه.
- تشير "فتاح ويحيى" (٢٠٠٨، ٢٦٢) إلى أن البشر ينقسمون إلى أفراد من النمط الصوري وآخرين نمطهم الإدراكي سمعي، وآخرون حسي، وبعضهم ذوي الأنماط المتكاملة الذين يستخدمون الأنماط الإدراكية الثلاثة معاً.
- يشير "القريوني" (٢٠٠٠، ٢٢١) إلى أن إسهام الحواس في عملية الإدراك تكون بنسبة ٨٣% في النمط الإدراكي الصوري المعتمد أساساً على حاسة البصر ونسبة ١١% للنمط الإدراكي السمعي والنسبة المتبقية للنمط الإدراكي الحسي.
- يشير "هاري وهيندر" (٢٠٠٤، ١١١) إلى أن الاختلاف في التفكير يرجع إلى كيفية حصول الإدراك للعالم الخارجي عن طريق مركبات ثلاثة هي الحواس الرئيسية: البصر والسمع والحواس.
- يشير "Riskowitz" (٢٠١٣، ٩) إلى أنه في ما وراء البرامج يفضل بعض الطلاب التفكير والتواصل والتعلم بنوعين من الاستراتيجيات؛ الأولى يبدأ مع التفاصيل الصغيرة ثم يتدرج للوصول إلى الصورة الأكبر، والثانية يبدأ بالصورة العامة ليتدرج لفهم وإدراك التفاصيل.
- يشير "Brown" (٢٠٠٢، ٨٤) إلى أنه يمكن تصور ما وراء البرامج على أنها سلسلة متصلة من الأنماط، تمتد بين النقيضين، ومن المرجح أن يستجيب الطالب استجابات متنوعة، على طول تلك السلسلة.
- يشير "Duff" (٢٠٠١) إلى أنه يجب فحص مقاييس ما وراء البرامج عند إعدادها من قبل خبراء بالبرمجة اللغوية العصبية وما وراء المعرفة لملائمة اللغة والأسلوب.
- أنماط التعلق:
 - التعلق حاجة أساسية يجب الاهتمام بها. وتشير نتائج دراسة "Bruce" (٢٠٠٦، ٥) إلى أن التعلق هو القدرة على تكوين العلاقات مع الآخرين. ويعرف "العلوان" (٢٠١١، ١٣٠-١٣١) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية تنشأ مع شخص معين بحيث يشعر الشخص الباحث عن العلاقة بالسعادة بوجود هذا الشخص. وأن أنماط التعلق ثلاثة هي نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق القلق، ونمط التعلق التجني.
 - أنماط التعلق وعلاقتها ببعض المتغيرات:
 - تشير نتائج دراسة "Hamarta, et al." (٢٠٠٩) إلى أنماط التعلق بوصفها مؤشراً للذكاء العاطفي. وتشير نتائج دراسته إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين أنماط التعلق والذكاء الوجداني، وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال نمط التعلق الآمن. وتشير نتائج دراسة "Asl & Bayat" (٢٠١٢) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين العاطفة - إيجابية أو سلبية - وأنماط التعلق.
 - توصلت نتائج دراسة "Ekeh" (٢٠١٢) إلى تأثير أنماط التعلق لدى الأطفال على الكفاءة الاجتماعية.
 - تشير نتائج دراسة "Konstantions" (٢٠٠٤) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأنماط التعلق؛ فكلاهما يساعد على فهم الأفراد لانفعالاتهم وضبطها. ويشير الباحث الحالي إلى أن الأفراد ذوي أنماط التعلق الإيجابية أكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم.

- تشير نتائج دراسة "Hamarta, et al." (٢٠١٢) إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلق والتكيف.
 - تشير نتائج دراسة "Ghotbaldinianyazd, et al." (٢٠١٢) إلى أنه توجد علاقة بين أنماط التعلق وتوجه الهدف.
 - تشير نتائج دراسة "Rao & Madan" (٢٠١٣) إلى أن أنماط التعلق تؤثر على عادات الطلاب بشبكات التواصل الاجتماعي.
 - تشير نتائج دراسة "Tagay & Karatas" (٢٠١٢) إلى أنه يمكن التنبؤ باضطرابات الاتصال من خلال أنماط التعلق؛ باستثناء نمط التعلق الآمن.
 - تشير نتائج دراسة "Amerrh & Al-Sabeelah" (٢٠١٣) إلى أن أنماط التعلق ذات علاقات متبادلة مع سمات الشخصية.
 - تشير نتائج دراستي "Gezen & Timuçin" (٢٠١٣)، و "Gupta" (٢٠١٣) إلى أن أنماط التعلق تتكون لدى الفرد وتتأثر بالعنف في جميع مراحل حياته. وتشير نتائج دراسات كلٍّ من "Graham & Easter" (٢٠٠٠)، و "Barbara" (٢٠٠١)، و "Patricia" (٢٠٠٣)، و "Davila & Roska" (٢٠٠٤)، و "Samantha & Binf" (٢٠٠٤)، و "Scot, et al." (٢٠٠٤)، و "Steven & Simpson" (٢٠٠٤)، و "Abela, et al" (٢٠٠٥)، و "Kidd & Sheffield" (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية، بين التعلق غير الآمن وبعض الاضطرابات النفسية.
 - تشير نتائج دراسة "Kidd & Sheffield" (٢٠٠٥) إلى علاقة ارتباطية دالة إحصائية لنمط التعلق بالدعم الاجتماعي.
 - تشير نتائج دراسة "Bifulco, et al." (٢٠٠٦) إلى علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التعلق غير الآمن والاضطرابات الانفعالية.
 - تشير نتائج دراسة "McKee, et al." (٢٠١٢) إلى وجود علاقة بين التخطيط السلبي للذات ونمط التعلق غير الآمن.
 - تشير نتائج دراسة "Kit Ma, et al." (٢٠١٢) إلى وجود تأثير لأنماط التعلق على تبادل المعرفة في البيئات الاجتماعية وسائل الإعلام.
 - تشير نتائج دراسة "Hertz & Addad" (٢٠١٢) إلى وجود تأثير لأنماط التعلق في علاج اضطراب الإفراط في الأكل.
- ٣-العلاقة بين ما وراء البرامج و أنماط التعلق:**
- يحاول الباحث فيما يأتي كشف العلاقة بين هذين المتغيرين من خلال ما يأتي:
- تشير دراسة "Brown & Turnbull" (٢٠٠٠) إلى أن ما وراء البرامج تعد محددات للشخصية. وتشير دراسة "Burns & Newton" (٢٠٠٠) إلى أن ما وراء البرامج مؤشر على التواصل والألفة بين الطالب والأستاذ. وتشير دراسة "Elton" (٢٠٠٣) إلى أنه يجب تعزيز التعاطف بين عضو هيئة التدريس وطلابه بهدف التواصل الجيد؛ ليكون الطلاب قادرين على متابعة ما يقال.
 - تشير دراسة "Turner" (٢٠١٣، ١) إلى أن ما وراء البرامج يمكنها استخلاص واستخدام أنماط التفكير الاستراتيجي من الأفراد والجماعات والثقافات في سياق محدد. ويشير "Brown" (٢٠٠٥، ٢٣٢) إلى أن ما وراء البرامج تعمل على تحديد وجهات التفكير، التي تؤثر على رؤية الشخص للعالم، وكيف يتصرف ويتصل مع الآخرين.

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

- تشير دراسة "Burns & Newton" (٢٠٠٠) إلى أن ما وراء البرامج تشير إلى أنماط التفكير وأنماط المعلمين والمتعلمين.
 - يشير "Hamilton" (٢٠١٣، ٢) إلى أن ما وراء البرامج مختلفة بسبب أن أدمغتنا مختلفة، وتفاعلنا مع العالم من حولنا مختلف، وبذلك فإننا نلاحظ أشياء مختلفة، وترميز الخبرات لدينا بشكل مختلف، واستخدامنا لأنماط لغة مختلفة، وإعطاء أهمية أكثر أو أقل لأشياء مختلفة.
 - يشير "Nig" (٢٠١٣، ١) إلى أن ما وراء البرامج يمكن أن تكون تنبؤًا دقيقًا جدًا لعدد من السلوكيات والدوافع. وتشير دراسة "Brown & Graff" (٢٠٠٣) إلى وجود علاقة إحصائية موجبة بين ما وراء البرامج للطلاب، وأدائهم في التقييم النهائي. وتشير دراسة "Kovar, et al." (٢٠٠٣) إلى أن ما وراء البرامج لها تأثير كبير على كيفية تقييم الطلاب للتدريس الذي يتلقونه.
 - تشير نتائج دراسة "Tammy Kill" (٢٠٠٦) إلى أن الطلاب الذين يعيشون في بيئة يقل بها التدعيم الإيجابي، تؤدي إلى انخفاض تقدير الذات. وتشير نتائج دراسة "Petherick" (٢٠٠٥) إلى أن نمط التعلق الآمن يساعد على تصور الذات بشكل إيجابي. تشير نتائج دراسة "Gampl & John" (٢٠٠٥) إلى أن الطلاب ذوي التعلق التجنيي يجدون صعوبة في إقامة علاقات حميمة. ويشير "O'Connor" (٢٠١٣، ١) إلى أن ما وراء البرامج تعمل على كسب علاقة سريعة وفعالة مع الآخرين؛ لذلك يمكن استخدامها في التنمية الإدارية.
 - ويستخلص الباحث الحالي من العرض السابق ما يأتي:
 - أنماط التعلق هي مؤشر على التعاطف بين الطالب والأستاذ.
 - التعلق الآمن يكون نتيجة الألفة بين الأستاذ والطالب.
 - التعلق بالآخرين مرتبط بسياق تفكير الفرد؛ لأن اختلاف التفكير يؤدي إلى اختلاف نمط التعلق.
 - دور ما وراء البرامج وأنماط التعلق في إعادة صياغة وفهم السلوك الموصوف.
 - تفسير نمط التعلق مهم في فهم العديد من السلوكيات.
 - أنماط التعلق تؤثر على أداء الطلاب، وكيفية تقييمهم للأستاذ من خلال نوع نمط التعلق بينهم وزملائهم أو أساتذتهم.
 - ما وراء البرامج و أنماط التعلق يؤثران على بناء الذات.
 - نمط التعلق يُمكننا من الحصول على علاقة جيدة مع الآخرين.
 - ما وراء البرامج و أنماط التعلق متغيران مهمان في التنمية الإدارية.
- فروض الدراسة:**
- من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة اشتق الباحث فروضه على النحو الآتي:
١. تتنوع أنماط ما وراء البرامج لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 ٢. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق.
 ٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج والتحصيل الدراسي.
 ٤. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن والتحصيل الدراسي.
 ٥. يمكن التنبؤ بما وراء البرامج من خلال أنماط التعلق.
 ٦. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال ما وراء البرامج.
 ٧. يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلق.
- إجراءات الدراسة:**
- أولاً: منهج الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق؛ لذا يتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لكشف هذه العلاقة بينهما.

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة الأساسية

المستوى	عدد	جنسيات الطلاب
الطلاب		
الثاني	٥	غيني، غياني، ماليزي، تركستاني،
الثالث	٥	أفرووسطي، تركي، بلجيكي، فلبيني،
الرابع	٧	ألباني، كمبودي، صيني، مالي، بنجالي،
السابع	٩	بينيني، ماليزي، قرغيزي، باكستاني،
الثامن	١٠	كازاخستاني، مالديفي، هندي، كونغي،
المجموع	٣٦	ماليزي، نيجيري، كوسوفي، أفغاني، سنغالي

ثالثاً: أدوات الدراسة: تشتمل أدوات الدراسة على ما يأتي:

- استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة. (إعداد الباحث)
 - استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة. (إعداد الباحث)
- وفيما يأتي عرض لكيفية إعداد كل منهما:

استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة:

قام الباحث ببناء استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت ما وراء البرامج. محتوى الاستبانة: تتكون الاستبانة في صورتها المبدئية من (١٨) غطاً تتوزع على ثمان مجموعات متصلة من الأنماط. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٣).

جدول (٣)

وصف استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة وتوزيع أنماطه على

مجموعات الأنماط

م	مجموعات الأنماط
١	السمعي - البصري - المتكامل
٢	الاستباقي - رد الفعل
٣	نحو - بعيداً عن
٤	الداخلي - الخارجي
٥	خيارات - إجراءات
٦	التشابه - التشابه مع استثناء - التنوع
٧	إدراك التفاصيل - العام
٨	الناس - الأشياء

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب الجامعيين الناطقين بغير اللغة العربية، واشتملت عينة الدراسة (عينة قصدية) على طلاب قسم إعداد معلمي اللغة العربية - معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - جامعة أم القرى، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ، ويبلغ عددهم (٦٦) طالباً، قسمهم الباحث إلى عيتين على النحو الآتي:

أ- العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (٣٠) طالباً، بمتوسط عمري قدره (٢٧,٨) سنة، وانحراف معياري قدره (٣,٨)، ومعدل تراكمي للتحصيل الدراسي بمتوسط حسابي قدره (٣,١٤) درجة، وانحراف معياري قدره (٠,٤٩)، إذ قام الباحث بتطبيق استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة، واستبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة - على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها. وتتضح العينة الاستطلاعية من خلال جدول رقم (١)

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

المستوى	عدد	جنسيات الطلاب
الطلاب		
الأول	١٣	بريطاني، سيرالوني، فنلندي، بلجيكي، تنزاني،
الرابع	١	فرنسي، غيني، صيني، قرغيزي، كازاخستاني،
الخامس	٣	بنجالي، غياني، تركي، بوسني، ماليزي، توجي،
السادس	١٣	تايلاندي، فلبيني، بينيني، نيجيري، صومالي
المجموع	٣٠	

ب- العينة الأساسية: تضمنت العينة الأساسية (٣٦) طالباً، بمتوسط عمري قدره (٢٨,٣) سنة، وانحراف معياري قدره (٣,٩)، ومعدل تراكمي للتحصيل الدراسي بمتوسط حسابي قدره (٣,٧) درجة، وانحراف معياري قدره (٠,٣٩). وتتضح العينة الأساسية من خلال جدول رقم (٢)

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

التنوع		
٧	إدراك التفاصيل - العام	٠,٨٦
٨	الناس - الأشياء	٠,٧٩

جدول (٥)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية
لعبارة استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة

الكلبي العامل	النسبة التباين	قيمة الجذر الكامن	
		الاشترائيات	التباين
١	٤,٩٠	٦١,٢٦	٦١,٢٩

جدول (٦)

تشبعات مجموعات الأنماط بالعامل الوحيد بعد التدوير وحذف
التشبعات الأقل من ٠,٣

م	مجموعات الأنماط	العامل
١	السمعي - البصري - المتكامل	٠,٩١
٢	الاستباقي - رد الفعل	٠,٧٣
٣	نحو - بعيداً عن	
٤	الداخلي - الخارجي	٠,٨١
٥	خيارات - إجراءات	٠,٧٩
٦	التشابه - التشابه مع استثناء - التنوع	٠,٧٢
٧	إدراك التفاصيل - العام	٠,٩٢
٨	الناس - الأشياء	٠,٨٨

تفسير نتائج التحليل العاملي: يتضح من خلال جداول رقم (٥) أن هناك عاملاً وحيداً ناتجاً عن التحليل العاملي يفسر (٦١,٢٦) من التباين الكلي.

يتضح من خلال جدول رقم (٥) أن العامل الوحيد الناتج عن التحليل يفسر نسبة جيدة من التباين في كل مجموعة من مجموعات الأنماط؛ لأن قيم جميع الاشتراكيات (قيم الشيوخ) لمجموعات الأنماط مرتفعة؛ عدا مجموعة النمطين (نحو - بعيداً عن)، يوضح جدول رقم (٤) أن العامل الناتج يفسر حوالي (٨ %) من التباين الكلي لمجموعة النمطين (نحو - بعيداً عن)، لذا تم حذف مجموعة النمطين (نحو - بعيداً عن) من الاستبانة.

الخصائص السيكمترية لاستبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة:
ويتضمن صدق وثبات الاستبانة.

صدق استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة على عدد (٥) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق الاستبانة. وقد عدل المحكمون صياغة بعض هذه الأنماط.

صدق الاتساق الداخلي: يعتمد صدق المفردة على مدى ارتباطها بالبعد الذي تندرج تحته؛ لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجموعة أنماط والدرجة الكلية للاستبانة. واتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مجموعة أنماط والدرجة الكلية للاستبانة، تتراوح بين (٠,٧١)، (٠,٩١)، أي إنها ذات دلالة إحصائية، عدا المجموعة (٣) تتضمن النمطين (نحو - بعيداً عن) مما يدل على صدق مفردات استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة، عدا هذه المفردة.

الصدق العاملي: تستخدم الدراسة الحالية التحليل العاملي للتأكد من صدق الاستبانة. ويستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفارمكس، بهدف التأكد من الصدق العاملي لاستبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة. وتوضح الجداول أرقام (٤)، (٥)، (٦) نتائج هذا التحليل:

جدول (٤)

معاملات الشيوخ مجموعات الأنماط بالتحليل العاملي الاستكشافي

م	مجموعات الأنماط	معاملات الشيوخ
١	السمعي - البصري - المتكامل	٠,٨٢
٢	الاستباقي - رد الفعل	٠,٥٣
٣	نحو - بعيداً عن	٠,٠٨
٤	الداخلي - الخارجي	٠,٥٦
٥	خيارات - إجراءات	٠,٦٣
٦	التشابه - التشابه مع استثناء	٠,٥٣

جدول (٨)

معاملات ألفا لمجموعات الأنماط لاستبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة

م	مجموعات الأنماط	معامل الثبات
١	السمعي - البصري - المتكامل	٠,٨٦١
٢	الاستباقي - رد الفعل	٠,٨٧٩
٣	الداخلي - الخارجي	٠,٨٦٨
٤	خيارات - إجراءات	٠,٨٧١
٥	التشابه - التشابه مع استثناء - التنوع	٠,٨٨٩
٦	إدراك التفاصيل - العام	٠,٨٥٣
٧	الناس - الأشياء	٠,٨٦١

يتضح من خلال جدول رقم (٨) أن معامل ألفا لمجموعات الأنماط مرتفعة، مما يدل على ثبات الأبعاد.

الثبات الكلي للاستبانة: قام الباحث بحساب معامل الثبات لاستبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة بطريقة معامل ألفا وكانت قيمته (٠,٨٨٩) وهي أكبر من قيم معاملات ألفا لكل مجموعة أنماط على حدة.

يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة.

وصف استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة:

تتكوّن الاستبانة من (١٦) نمطًا تتوزع على سبع مجموعات متصلة من الأنماط. وتصحح الاستبانة بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "لا أدري"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة" (ودرجة واحدة في الأنماط المتبقية بعد اختيار الطالب في كل مجموعة)، ويقوم الباحث بجمع درجات كل مجموعة، ليمثل هذا المجموع الدرجة الكلية لهذه المجموعة من الأنماط. ويوضح جدول رقم (٩) وصف استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة وتوزيع أنماطه على مجموعات الأنماط. ويوضح ملحق (١) استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة.

- يتضح من خلال جدول رقم (٦) أن جميع مجموعات أنماط استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة تشبعت بالعامل الوحيد؛ عدا مجموعة النمطين (نحو - بعيدًا عن) مما يدل على صدق استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة.
 - يمكن تسميه العامل الوحيد الذي ضم جميع تشبعتات مجموعات الأنماط، عدا مجموعة النمطين (نحو - بعيدًا عن)، بعامل ما وراء البرامج لطلاب الجامعة.
- ويوضح جدول رقم (٧) مجموعة النمطين (نحو - بعيدًا عن) المحذوفة من الاستبانة.

جدول (٧)

مجموعة النمطين (نحو - بعيدًا عن) المحذوفة من الاستبانة.

نمط الأستاذ	سماتك وسلوكياتك حال تفضيل ذلك النمط
المفضل لديك	
١ - نحو	الرجبة في:
	- تحقيق الأستاذ غايات أو أهداف. - العمل على تحقيق النتائج. - البحث عن المشاكل لحلها. - الحرص على تجنب المشاكل. - الرجبة في التفكير باتخاذ إجراءات وقائية. - وجود الدافع لمعرفة النتائج النهائية. - القدرة على تحديد ما أريد تحقيقه، وما لا أريد.
٢ - بعيدًا عن	

ثبات استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة:

استخدم الباحث عدة طرق لحساب ثبات استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة يعرضها فيما يأتي:

ثبات مجموعات الأنماط: قام الباحث بحساب ثبات مجموعات الأنماط عن طريق حساب معامل ألفا لمجموعات الأنماط لاستبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة بعدد مجموعات الأنماط، كل مجموعة على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى مجموعات الأنماط من الدرجة الكلية للاستبانة. وتتضح معاملات ألفا لمجموعات الأنماط من خلال جدول رقم (٨):

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

جدول (٩)

وصف استبانة ما وراء البرامج لطلاب الجامعة وتوزيع أنماطه على مجموعات الأنماط

م	مجموعات الأنماط
١	السمعي - البصري - المتكامل
٢	الاستباقي - رد الفعل
٣	الداخلي - الخارجي
٤	خيارات - إجراءات
٥	التشابه - التشابه مع استثناء - التنوع
٦	إدراك التفاصيل - العام
٧	الناس - الأشياء

استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة:

قام الباحث بتطوير استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة من خلال الاطلاع على الدراسات التي تناولت استبانات لأنماط التعلق، مثل استبانة أنماط التعلق للمراهقين، التي استخدمتها دراسة "Wilkinson, et al." (٢٠٠٣)، واستبانة أنماط التعلق للمراهقين، التي استخدمتها دراسة "فكري" (٢٠٠٩)، واستبانة أنماط التعلق للراشدين، التي استخدمتها دراسة "أبي غزال وجرادات" (٢٠٠٩)، و"العلوان" (٢٠١١).

تتكون استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة في صورتها الأولية من (٢٦) فقرة موزعة على ثلاثة أنماط تتضح من خلال جدول رقم (١٠):

جدول (١٠)

وصف استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة وتوزيع عباراته على أبعاده

أنماط التعلق	عدد العبارات
النمط الآمن	٨
النمط القلق	٩
النمط التجني	٩

الخصائص السيكمترية لاستبانة أنماط التعلق:

صدق استبانة أنماط التعلق:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض استبانة أنماط التعلق على عدد (٥) أساتذة متخصصين في علم النفس التربوي؛ بهدف التأكد من صدق الاستبانة. وتم حذف (٦) عبارات، وقد اعتبر الباحث العبارات التي حصلت على موافقة ٨٠ % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والنمط الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٤٧٦)، (٠,٨٣٤)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مفردات استبانة أنماط التعلق.

الصدق العاملي: يستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس بهدف التأكد من الصدق العاملي لاستبانة أنماط التعلق. وتوضح الجداول أرقام (١١)، (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول (١١)

معاملات الشيع عبارات أنماط التعلق بالتحليل العاملي الاستكشافي

رقم العبارة	معاملات الشيع	رقم	معاملات الشيع
١	٠,٧٦	١١	٠,٨٥
٢	٠,٧٩	١٢	٠,٧١
٣	٠,٧٣	١٣	٠,٧٨
٤	٠,٦٨	١٤	٠,٨٠
٥	٠,٧	١٥	٠,٧٨
٦	٠,٧٢	١٦	٠,٨٦
٧	٠,٨١	١٧	٠,٨٦
٨	٠,٧٤	١٨	٠,٨٢
٩	٠,٧٧	١٩	٠,٨٣
١٠	٠,٧٠	٢٠	٠,٧٦

جدول (١٢)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية
لعبارات استبانة أنماط التعلق

المتباين الكلي	قيمة الجذر الكامن		
	النسبة المتباين	الاشترائيات	العامل
١	٤,٣٣	٢١,٦٤	٢١,٦٤
٢	٢,٧٢	١٣,٦١	٣٥,٢٥
٣	٢,٢٤	١١,٢٤	٤٦,٤٩

يتضح من خلال جدول رقم (١٢) أن هناك ثلاثة عوامل ناتجة عن التحليل. وجميع عبارات استبانة أنماط التعلق تشبعت بعامل واحد على الأقل من هذه العوامل؛ مما يدل على صدق استبانة أنماط التعلق.

تفسير نتائج التحليل العاملي: يتضح من خلال جدول رقم (١١) أن العوامل الناتجة عن التحليل تفسر نسبة جيدة من التباين في كل عبارة؛ لأن قيم جميع الاشترايات (قيم الشيوخ) للعبارات مرتفعة.

- يتضح من خلال جدول رقم (١٢) أن نسبة التباين التي يفسرها العامل الأول تساوي (٢١,٦٤)، ونسبة التباين التي يفسرها العامل الثاني تساوي (١٣,٦١)، ونسبة التباين التي يفسرها العامل الثالث تساوي (١١,٢٤)

- التحليل العاملي أسفر عن خمسة عوامل تفسر (٤٦ %) من التباين الكلي، وهي نسبة متوسطة من التباين المفسر بهذه العوامل.

ويفسر الباحث العوامل الثلاثة على النحو الآتي:

- العامل الأول ضم جميع تشبعت عبارات (النمط القلق)، لذلك يمكن تسميته بعامل النمط القلق.
- العامل الثاني ضم جميع تشبعت عبارات (النمط الآمن)، لذلك يمكن تسميته بعامل النمط الآمن.
- العامل الثالث ضم جميع تشبعت عبارات (النمط التجني)، لذلك يمكن تسميته بعامل النمط التجني.

وقد ضم كل عامل من العوامل الثلاثة تشبعت لبعض العبارات الأخرى، مما يؤكد أن هذه العوامل تقيس شيئاً مشتركاً فيما بينها؛ وهي أنماط التعلق.

ثبات استبانة أنماط التعلق:

ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات ألفا لأبعاد الاستبانة الثلاثة وجدول رقم (١٣) يوضح هذه المعاملات:

جدول (١٣)

معاملات ألفا لأبعاد استبانة أنماط التعلق

أبعاد استبانة أنماط التعلق	معامل الثبات
النمط الآمن	٠,٧٥٠
النمط القلق	٠,٨٥٣
النمط التجني	٠,٦٥٤

يتضح من خلال جدول رقم (١٣) أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة.

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل نمط من الأنماط الثلاثة لاستبانة أنماط التعلق بعدد عبارات كل نمط على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للنمط. وتتضح معاملات ألفا للعبارات من خلال جدول رقم (١٤):

جدول (١٤)

معاملات ألفا لعبارات كل بعد من أبعاد استبانة أنماط التعلق

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠,٧٥٠	١١	٠,٨٤٤
٢	٠,٨٥٠	١٢	٠,٦٥٢
٣	٠,٦٥١	١٣	٠,٧٤٤
٤	٠,٧٥٠	١٤	٠,٨٣٩
٥	٠,٨٥٠	١٥	٠,٦٥١
٦	٠,٦٥٤	١٦	٠,٧٣٩
٧	٠,٧٤٩	١٧	٠,٨٤٩
٨	٠,٨٥٢	١٨	٠,٦٤٩
٩	٠,٦٥٢	١٩	٠,٨٥١
١٠	٠,٧٣٣	٢٠	٠,٦٤٠

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "تتنوع أنماط ما وراء البرامج لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب العينة الأساسية من معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في أنماط ما وراء البرامج. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (١٦):

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب العينة الأساسية

في أنماط ما وراء البرامج			
م	الأنماط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	السمعي	١,١٩	٠,٨٢
	البصري	١,٠٣	٠,١٧
	المتكامل	٤,٢٢	١,١٢
٢	الاستباقي	١,٦٦	١,٣٥
	رد الفعل	٣,٥٢	١,٣٤
٣	الداخلي	١,٩٤	١,٤٣
	الخارجي	٣,٠٨	١,٧١
٤	خيارات	٣,٣٨	١,٦٤
	إجراءات	١,٩١	١,٥٣
٥	التشابه	١,١٣	٠,٦٨
	التشابه مع استثناء	٢,٨٣	١,٧٦
	التنوع	٢,٥٢	١,٨٨
٦	إدراك التفاصيل	٣,٠٥	١,٧٧
	العام	٢,١٧	١,٦٣
٧	الناس	٤,٤١	٠,٧٦
	الأشياء	١,٠٥	٠,٢٣

يتضح من خلال جدول رقم (١٦) أن الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية يفضلون:

- النمط المتكامل على النمطين السمعي والبصري.
- النمط رد الفعل على النمط الاستباقي.
- النمط الخارجي على النمط الداخلي.

يتضح من خلال جدول رقم (١٤) أن جميع معاملات ألفا للعبارات - في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للنمط - أقل من معامل ألفا للنمط الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة، لأن بقاء العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل ثبات النمط الذي تنتمي إليه، مما يدل على ثبات عبارات الاستبانة.

يتضح من خلال جدول رقم (١٣) وجدول رقم (١٤) أن معامل ألفا لكل بعد أكبر من معاملات ألفا لعبارات ذلك البعد. كما أن حذف أي بعد يقلل من ثبات الاستبانة. مما يدل على ثبات الأبعاد.

يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق استبانة أنماط التعلق وصف استبانة أنماط التعلق لدى طلاب الجامعة في صورته النهائية:

تتكون الاستبانة من (٢٠) عبارة تتوزع على ثلاثة أنماط. وتصحح الاستبانة بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "لا أدري"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". ولا توجد درجة كلية للاستبانة، ويوضح جدول رقم (١٥) وصف استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة وتوزيع عباراته على أبعاده. ويوضح ملحق (٢) استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة:

جدول (١٥)

وصف استبانة أنماط التعلق لطلاب الجامعة وتوزيع عباراته على أبعاده

أنماط التعلق	أرقام العبارات
النمط الآمن	١٦، ١٣، ١٠، ٧، ٤، ١
النمط القلق	١٩، ١٧، ١٤، ١١، ٨، ٥، ٢
النمط التجني	٢٠، ١٨، ١٥، ١٢، ٩، ٦، ٣

إدراك التفاصيل - العام	* ٠,٤٠٨	* ٠,٣٥١	** ٠,٥٥٨
الناس - الأشياء	** ٠,٧٤٣	٠,٢٤٠	** ٠,٥٢٣
** دال عند مستوى ٠,٠١ ** دال عند مستوى ٠,٠٥			

يتضح من خلال جدول رقم (١٧) ما يأتي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ونمط التعلق الآمن، عدا مجموعة أنماط (التشابه- التشابه مع استثناء- التنوع).

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ونمط التعلق التجني.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعة أنماط (إدراك التفاصيل- العام) وأنماط التعلق الثلاثة.

- توجد علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائية بين مجموعة أنماط (الناس- الأشياء) ونمط التعلق الآمن، ثم (إدراك التفاصيل- العام) ونمط التعلق التجني.

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعة أنماط (التشابه- التشابه مع استثناء- التنوع) ونمط التعلق القلق.

من خلال العرض السابق يتضح تحقق نتائج الفرض الثاني جزئياً والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق" ويفسر الباحث هذه النتيجة بما يأتي:

- تفضيلات الطلاب لنمط أساتذتهم في التدريس يتأثر بثقه الطالب في معلمه وزملائه من حوله، ويتأثر بعلاقاته الحميمة معهم؛ لذا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ونمط التعلق الآمن.

- تفضيلات الطلاب لنمط أساتذتهم في التدريس يتأثر بابتعاد الطالب عن أساتذته وزملائه؛ لذا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ونمط التعلق التجني.

- نمط التعلق القلق، والذي يغالي في طلب العلاقة مع أستاذه وزملائه، يحدد طريقة ثابتة لشكل سلوك معلمه، من حيث يكون روتينياً أو يتقدم بالتدرج أو متنوعاً بينهما؛ لذا توجد

- النمط خيارات على النمط إجراءات.

- النمط التشابه مع استثناء ثم التنوع على نمط التشابه.

- نمط إدراك التفاصيل على النمط العام.

- نمط الاهتمام بالناس على نمط الاهتمام بالأشياء.

ومع هذه التفضيلات، فإن جميع الأنماط تم تفضيلها من بعض الطلاب، مما يحقق صحة الفرض الأول أنه "تنوع أنماط ما وراء البرامج لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها".

ويفسر الباحث تنوع أنماط ما وراء البرامج لدى الطلاب بكون الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية جاءوا من دول مختلفة، وبيئات متعددة، وثقافات متنوعة؛ فتتنوع تفضيلاتهم للغة أساتذتهم وسلوكهم، وهي تساعدهم في التعلم، تبعاً للطرق التي يفضلون التعلم بها. وينوه الباحث أنه لم يجد دراسات تناولت هذه الفروض، ليستعين بها في مقارنة النتائج.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج وأنماط التعلق" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ودرجته الكلية وبين أنماط التعلق. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (١٧):

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ودرجته

الكلية وبين أنماط التعلق

أنماط التعلق مجموعات	النمط الآمن	النمط القلق	النمط التجني
أنماط ما وراء البرامج			
السمعي - البصري - المتكامل	** ٠,٤٨٨	٠,٣٠١	** ٠,٤٢٤
الاستباقي - رد الفعل	** ٠,٤٥٩	٠,٢٦٨	* ٠,٣٣٩
الداخلي - الخارجي	* ٠,٣٥٧	٠,٢٨٤	** ٠,٤٥٠
خيارات - إجراءات	** ٠,٥٤٠	٠,١٠٩	** ٠,٤٩٠
التشابه - التشابه مع استثناء - التنوع	٠,١٧٧	** ٠,٥٠٥	** ٠,٤١٥

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

بين ما وراء البرامج والتحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "Brown & Graff" (٢٠٠٤) إذ تشير نتائجها إلى العلاقة الارتباطية الموجبة بين ما وراء البرامج، وأداء الطلاب الجامعيين في التقييمات. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التحصيل الدراسي هو نتاج للغة وسلوكيات الأستاذ، التي يفضلها الطلاب من خلال أنماط متعددة؛ تؤثر بالسلب والإيجاب على أداء الطالب.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نمط التعلق الآمن والتحصيل الدراسي" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين نمط التعلق الآمن والتحصيل الدراسي، فكانت قيمته (٠,٤٤)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "Ekeh" (٢٠١٢) التي تشير نتائجها إلى تأثير نمط التعلق الآمن على التحصيل الدراسي. ويفسر الباحث العلاقة بين نمط التعلق الآمن والتحصيل الدراسي، بكون التحصيل الدراسي نتاج للعلاقات الحميمة الهادئة بين الطالب والآخرين، واهتزاز هذه العلاقة أو تضررها يؤثر على تحصيل الطالب الدراسي.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه "يمكن التنبؤ بما وراء البرامج من خلال أنماط التعلق". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise. وتوضح الجداول أرقام (١٩)، (٢٠)، (٢١)، (٢٢) نتائج ذلك التحليل.

جدول (١٩)

خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise

رقم النموذج	ما يشير إليه النموذج
١	النمط التجني
٢	النمط التجني، النمط الآمن
٣	النمط التجني، النمط الآمن، النمط القلق

علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مجموعة أنماط (التشابه- التشابه مع استثناء- التنوع) ونمط التعلق القلق. - العلاقة الارتباطية القوية بين مجموعة أنماط (الناس- الأشياء) ونمط التعلق الآمن، بسبب اختيار معظم طلاب العينة لنمط الأستاذ الذي يرغب في التعامل مع طلابه وزملائه، عن الأستاذ الذي يفضل التعامل مع الآلات والنظم الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي.

- العلاقة الارتباطية القوية بين مجموعة أنماط (إدراك التفاصيل- العام) ونمط التعلق التجني، بسبب أن الطالب الذي يتجنب التعامل مع الآخرين يحدد طريقة مناسبة يستذكر بها، فيفضل النمط الذي يساعده على التعلم، إما زيادة في التفاصيل؛ لفهم المعنى، أو بعداً عن التفاصيل التي ترهقه عند الاستدكار.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين ما وراء البرامج والتحصيل الدراسي" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ودرجته الكلية وبين التحصيل الدراسي. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (١٨):

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين مجموعات أنماط ما وراء البرامج ودرجته

الكلية وبين التحصيل الدراسي

مجموعات أنماط ما وراء البرامج	التحصيل الدراسي
السمعي - البصري - المتكامل	٠,٨٨١ **
الاستباقي - رد الفعل	٠,٥٩١ **
الداخلي - الخارجي	٠,٧١٠ **
خيارات - إجراءات	٠,٦١٥ **
التشابه - التشابه مع استثناء - التنوع	٠,٥٢٨ **
إدراك التفاصيل - العام	٠,٩٦٣ **
الناس - الأشياء	٠,٨٨٠ **

** دال عند مستوى ٠,٠١

من خلال جدول رقم (١٨) يتضح تحقق نتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية

جدول (٢٠)

ملخص نماذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط الجزئي (R)	مربع الارتباط الجزئي (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
١	٠,٥٥	٠,٣١	٠,٢٩	٤,٣٤
٢	٠,٦٩	٠,٧٩	٠,٤٦	٣,٨٠
٣	٠,٩٦	٠,٩٢	٠,٩٢	١,٤٨

جدول (٢١)

نتائج تحليل تبين الانحدار المتعدد

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معامل الانحدار	٢٩٠,٦٨	١	٢٩٠,٦٨	١٥,٣٨	٠,٠١
الخطأ	٦٤٢,٣٢	٣٤	١٨,٨٩		
الكلي	٩٣٣,٠٠	٣٥			
معامل الانحدار	٤٥٤,٩٧	٢	٢٢٧,٤٨	١٥,٧٠	٠,٠١
الخطأ	٤٧٨,٠٣	٣٣	١٤,٤٨		
الكلي	٩٣٣,٠٠	٣٥			
معامل الانحدار	٨٦٢,٧٧	٣	٢٨٧,٥٩	١٣١,٠٤	٠,٠١
الخطأ	٧٠,٢٣	٣٢	٢,١٩		
الكلي	٩٣٣,٠٠	٣٥			

جدول (٢٢)

معاملات معادلة الانحدار المتعدد

البعد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	-٦,١٩	٢,٣٤		-	٠,٠٥
				٠,٢,٦٤	
النمط التحجبي	٠,٨٠	٠,٠٧٩	٠,٤٩٣	١٠,٠٩	٠,٠١
النمط الآمن	٠,٩٧	٠,٠٧٠	٠,٧٥٩	١٣,٨٧	٠,٠١
النمط القلق	٠,٩١	٠,٠٦٧	٠,٧٤١	١٣,٦٣	٠,٠١

من خلال الجداول السابقة يوضح الباحث نتيجة الفرض الخامس فيما يأتي:

- من خلال جدول رقم (١٩) تتضح خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise. ويشير "عبد الحميد" (٢٠١١)، (٤٣٩) إلى أن هذه الطريقة تبدأ بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد خطوة خطوة أي واحداً تلو الآخر، فيتم في الخطوة الأولى إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على
- المتغير التابع (وهو أفضل منبئ وهو الأقوى ارتباطاً بالمتغير التابع) ويكون هو أول متغير يدخل إلى معادلة الانحدار المتعدد. وفي الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات، بعد استبعاد أثر المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى. وهكذا في الخطوات التالية.
- من خلال جدول رقم (٢٠) يتضح أن قيمة مربع الارتباط الجزئي (R^2) يساوي (٠,٩٢) أي إن المتغيرات المستقلة

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

مجتمعة (أنماط التعلق) تفسر (92%) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (ما وراء البرامج)؛ مما يدل على قوة العلاقة بين أنماط التعلق وما وراء البرامج.

- من خلال جدول رقم (٢١) يتضح أن هناك علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (أنماط التعلق).

- من خلال جدول رقم (٢٢) يتضح أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ عدا (الثابت) فهو دال عند مستوى ٠,٠٥. ومن ثم يمكن التنبؤ بما وراء البرامج من خلال أنماط التعلق.

- من خلال جدول رقم (٢٢) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بما وراء البرامج من خلال أنماط التعلق على النحو الآتي:

ما وراء البرامج = $-6,19 + (0,8 \times \text{النمط التجنيبي}) + (0,97 \times \text{النمط الآمن}) + (0,91 \times \text{النمط القلق})$

- من خلال جدول رقم (٢٢) يتضح أن أكبر متغير مستقل مرتبط ارتباطاً موجباً مع المتغير التابع هو النمط التجنيبي ثم النمط الآمن ثم النمط القلق.

جدول (٢٤)

ملخص نماذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط الجزئي (R)	مربع الارتباط الجزئي (R^2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
١	٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٢١
٢	٠,٩٧	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,١٩

جدول (٢٥)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معامل الانحدار	١٩,٢٣	١	١٩,٢٣	٤٣١,٦٧	٠,٠١
الخطأ	١,٥١	٣٤	٠,٠٤		
الكلي	٢٠,٧٥	٣٥			
معامل الانحدار	١٩,٥١	٢	٩,٧٥	٢٦٠,٦٦	٠,٠١
الخطأ	١,٢٣	٣٣	٠,٠٤		
الكلي	٢٠,٧٥	٣٥			

جدول (٢٦)

معاملات معادلة الانحدار المتعدد

مجموعة الأنماط	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	-٠,٨٧	٠,٢٨		-٣,١٣	٠,٠١
الناس - الأشياء	٠,٧١	٠,٠٧	٠,٧٧	٩,٥٦	٠,٠١
السمعي - البصري - المتكامل	٠,٢٢	٠,٠٨	٠,٢٢	٢,٧٣	٠,٠١

من خلال الجداول السابقة يوضح الباحث نتيجة الفرض الخامس فيما يأتي:

- من خلال جدول رقم (٢٣) تتضح خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، فيتضح أن قيمة مربع الارتباط الجزئي (R^2) يساوي (٠,٩٤) أي إن المتغيرات المستقلة مجتمعة (ما وراء البرامج) تفسر (٩٤%) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي)؛ مما يدل على قوة العلاقة بين ما وراء البرامج والتحصيل الدراسي.

- من خلال جدول رقم (٢٥) يتضح أن هناك علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (ما وراء البرامج).

- من خلال جدول رقم (٢٦) يتضح أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي مما وراء البرامج.

- من خلال جدول رقم (٢٦) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي مما وراء البرامج على النحو الآتي:

التحصيل الدراسي = $-٠,٨٧ + ٠,٧١ \times \text{مجموعة أنماط "الناس - الأشياء"} + ٠,٢٢ \times \text{مجموعة أنماط "السمعي - البصري - المتكامل"}$

- من خلال جدول رقم (٢٦) يتضح أن أكبر متغير مستقل مرتبط ارتباطاً موجباً مع المتغير التابع هو مجموعة أنماط "الناس - الأشياء" ثم مجموعة أنماط "السمعي - البصري - المتكامل". ويفسر الباحث العلاقة الارتباطية والانحدارية لهذين المتغيرين بكون أحكام الطلاب فيما يفضلونه في أساتذتهم من لغة وسلوك سمعي أو بصري أو متكامل، مرتبطة بعلاقات

الأستاذ مع طلابه والآخرين، وجميع هذه الأنماط تؤثر على أداء الطالب التحصيلي، ومن ثم يمكن التنبؤ بهذا التحصيل من خلال هذه التفضيلات.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه "يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط التعلق". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise. وتوضح الجداول أرقام (٢٧)، (٢٨)، (٢٩)، (٣٠) نتائج ذلك التحليل:

جدول (٢٧)

خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise

رقم النموذج	ما يشير إليه النموذج
١	النمط التجني
٢	النمط التجني، النمط الآمن
٣	النمط التجني، النمط الآمن، النمط القلق

جدول (٢٨)

ملخص نماذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل	مربع	مربع	الخطأ
١	الارتباط	الارتباط	معامل	الخطأ المعياري
٢	الجزئي (R)	الجزئي (R^2)	الارتباط	المعدل
٣				
١	٠,٥٦	٠,٣١	٠,٢٩	٠,٦٥
٢	٠,٦٧	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٥٩
٣	٠,٨٧	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٣٩

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

جدول (٢٩)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
معامل الانحدار	٦,٤٤	١	٦,٤٤	١٥,٣٠	٠,٠١
الخطأ	١٤,٣١	٣٤	٠,٤٢		
الكلي	٢٠,٧٥	٣٥			
معامل الانحدار	٩,٣٩	٢	٤,٦٩	١٣,٦٣	٠,٠١
الخطأ	١١,٣٦	٣٣	٠,٣٤		
الكلي	٢٠,٧٥	٣٥			
معامل الانحدار	١٥,٧٩	٣	٥,٢٦	٣٣,٩٧	٠,٠١
الخطأ	٤,٩٥	٣٢	٠,١٥		
الكلي	٢٠,٧٥	٣٥			

جدول (٣٠)

معاملات معادلة الانحدار المتعدد

البعد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	١,٧٢-	٠,٦٢		٢,٧٧-	٠,٠١
النمط التجني	٠,١٢	٠,٠٢	٠,٥٠	٥,٧٣	٠,٠١
النمط الآمن	٠,١٣	٠,٠٢	٠,٦٦	٦,٧٩	٠,٠١
النمط القلق	٠,١١	٠,٠٢	٠,٦٢	٦,٤٣	٠,٠١

- من خلال جدول رقم (٣٠) يتضح أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١. ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من أنماط التعلق.

- من خلال جدول رقم (٣٠) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالتحصيل الدراسي من أنماط التعلق على النحو الآتي: التحصيل الدراسي = $1,72- + (0,12 \times \text{النمط التجني}) + (0,13 \times \text{النمط الآمن}) + (0,11 \times \text{النمط القلق})$

من خلال جدول رقم (٣٠) يتضح أن أكبر متغير مستقل مرتبط ارتباطاً موجباً مع المتغير التابع هو النمط التجني ثم النمط الآمن ثم النمط القلق.

ويفسر الباحث العلاقة الارتباطية والانحدارية لهذين المتغيرين بكون تعلق الطلاب بأساتذتهم وزملائهم، يؤثر على أداء

من خلال الجداول السابقة يوضح الباحث نتيجة الفرض الخامس فيما يأتي:

- من خلال جدول رقم (٢٧) تتضح خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

- من خلال جدول رقم (٢٨) يتضح أن قيمة مربع الارتباط الجزئي (R^2) يساوي (٠,٧٦) أي إن المتغيرات المستقلة مجتمعة (أنماط التعلق) تفسر (٧٦%) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل الدراسي)؛ مما يدل على قوة العلاقة بين أنماط التعلق والتحصيل الدراسي.

- من خلال جدول رقم (٢٩) يتضح أن هناك علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (أنماط التعلق).

الاجتماعي للطالب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢)،
١٢٥-١٤٤

فتاح، ندى ويحيى، ميساء (٢٠٠٨): أثر برنامج NLP (البرمجة اللغوية
العصبية) في تكامل الأنماط الإدراكية لدى طالبات المرحلة الإعدادية،
مجلة التربية والعلم، ١٥ (١)، ٢٥٩-٢٨٦

فكري، أميرة (٢٠٠٩): أنماط التعلق وعلاقتها بالاكتمال النفسي لدى
المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
القيروني، محمد قاسم (٢٠٠٠): السلوك التنظيمي للسلوك الإنساني الفردي
والجماعي في المنظمات المختلفة، ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع،
عمان، الأردن.

المساعد، أصلان (٢٠٠٩): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل
الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات،
مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (٢)، ١١١-
١٣٧

المللي، سهاد (٢٠١٠): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى
عينة من المتفوقين والعاديين، مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٦
(٣)، ١٣٥-١٩١.

هاري، ألدن وهيدر، بيريل (٢٠٠٤): البرمجة اللغوية العصبية في ٢١ يوماً،
ترجمة مكتبة جرير للنشر والتوزيع، ط٤، المملكة العربية السعودية.

Abela, J. & Hankin, B. & Haigh, E. & Adams, V. (2005).
Interpersonal Vulnerability to Depression in High
Risk Children : The Role of Insecure Attachment,
Child Adolescent, *Psychology*, 34 (1), 182 -192.

Amerrh, O. & Al-Sabeelah, A. (2013). The relationship
between adult attachment styles and personality traits,
British Journal of Social Sciences, 1 (8), 66-73

Arthur, J. & Engel, G. (2000). The Motivation Profile
Questionnaire, Denver, CO, Lifestar,
<http://analyticvision.wordpress.com/2011/06/>.

Asl, M. & Bayat, M. (2012). Relation between love, ositive
affection, negative affection and attachment styles
and marital satisfaction in female staffs of Azad
University of zone 6, *International Research Journal
of Applied and Basic Sciences*, www.irjabs.com,
ISSN 2251-838X, 3 (12), 2513-2518

Bar - On, R. (2006). The Bar - on model of emotional
social intelligence, *Psicothema*, V(18), 13 - 25.

Barbara, M. (2000). Attachment Style to Depression,
School of Social and Behavioural Sciences, Ph.D,
University of California, Los Angeles.

Benjamin, J. & Virginia, A. (2005). Kaplan & Sadocn's,
Comprehensive Tickets Book of Psychiatry, Seven
Edition , Clinical Psychiatry.

Bifulco, A. & Kwon J. & Jacobs, C. (2006). Adult
Attachment Style as Mediator between Childhood
Neglect/Abuse and Depression and Anxiety, *Social
Psychiatry Epidemiology*, 2 (6), 589 - 652.

Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university
(2nd), Buckingham, UK, SRHE/ Open University
Press.

الطالب التحصيلي، ومن ثم يمكن التنبؤ بهذا التحصيل من
خلال هذه الأنماط.

توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- اختيار الأساتذة القائمين بالتدريس للناطقين بغير اللغة
العربية؛ من خلال تصورات طلابهم وتفضيلاتهم، من خلال
ما وراء البرامج.

- تبني وزارة التربية دراسات مقارنة بين أنماط المعلمين في
ما وراء البرامج للمواد الدراسية المختلفة.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

- ما وراء البرامج وعلاقتها بصعوبات التعلم.

- ما وراء البرامج وعلاقتها بالبرمجة اللغوية العصبية.

- ما وراء البرامج وعلاقتها بالذكاء الوجداني.

- دراسة مقارنة للبرامج الوصفية للطلاب المتفوقين،
وذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبو الغنم، خالد (٢٠٠٢): أثر الرسائل غير اللفظية في فاعلية الاتصال
الإداري للإدارات الحكومية في لواء ذيبان، دراسة ميدانية، مجلة مؤتة
للبحوث والدراسات، ٧ (١٧)، ١١٦-١٤٥

أبو غزال، معاوية وجرادات عبد الكريم (٢٠٠٩): أنماط تعلق الراشدين
وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، المجلة الأردنية في العلوم
التربوية، ٥ (١)، ٤٥-٥٧

راضي، فوقيه (٢٠٠١): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي
والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية
التربية، جامعة المنصورة، العدد (٤٤)، ١٠٧-٢٠٤

عبد الحميد، عزت (٢٠١١): الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام
برنامج SPSS 18 ، القاهرة، دار الفكر العربي.

عجوة، عبد العال (٢٠٠٢) الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي
والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة،

مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ١٣ (١)، ٢٥٠-٣٤٤

العلوان، أحمد (٢٠١١): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية
وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع

- Dweck, C. (2000). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development, Hove, Sussex: Brunner/Mazel, Taylor & Francis.
- Ekeh, P. (2012). Children's attachment styles, academic achievement and social competence at early childhood, *An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia*, 6 (4), 335-348
- Elton, L. (2003). Creativity and innovation in academic practice, paper presented at the Business Education Support Team Conference, Brighton, April.
- Fisher, W. (2001). An investigation into the concept of a 'good' teacher—based on the views of students and teachers at a University Business School, Paper presented at the British Accounting Association Special Interest Group Conference, Pontypridd, Glamorgan, July.
- Forrester-Jones, R. (2003). Students' perceptions of teaching: the research is alive and well, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 59–69.
- Gamble, A. & John, E. (2005). Adolescents' Perception of Primary Caregivers and Cognitive Styles: The Roles of Attachment Security, *Cognitive Therapy and Research*, 29 (2), 123- 141.
- Gezen, M. & Timuçin, E. (2013). Attachment styles and degree of the psychological symptoms in women staying in a shelter for battered women or in their home where they were exposed to violence, *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, V(26), 65-71
- Ghotbaldinianyazd, S. & Fallahchai, R. & Zarei, E. (2012). The study of adult attachment styles, value orientation and marital adjustment, *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(3): 250-255
- Graham, C. & Easter, B. (2000). School –Aged Children's Vulnerability to Depressive Symptomatology: The Role of Attachment Security, Maternal Depressive, *Development and Psychopathology*, 12(2), 201-213.
- Gupta, A. (2013). Violence, attachment styles and Kierkegaard, *Academic Journals*, 4(2), 25-29
- Hamarta, E. & Deniz, E. & Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, *Educational Sciences: Theory & Practice*, Winter, 9 (1) , 213-229
- Hamarta, E. & Deniz, M. & Saltali, N. (2009). Attachment styles as a predictor of emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1), 213 – 229.
- Hamarta, E. & Deniz, E. & Arslan, C. & Dilmaç, B. (2012). The relationship between early separation anxiety, attachment styles and adjustment, *The Online Journal of Counselling and Education*, July, 1 (3), 97- 106, www.tojce.net
- Hamilton, K. (2013). Strategic NLP: Using meta programmes as strategic frameworks, <http://www.gravity-insight.com/uploads/cms/mrs-paper-12-gravity-12122011-1319.pdf>
- Hertz, P. & Addad, M. (2012). Attachment Styles and Changes among Women Members of Overeaters Anonymous Who Have Recovered from Binge-Eating Disorder, *Health & Social Work*, 38 (2), 110-122
- Brown, N. & Graff, M. (2003). Student performance in assessments: an exploration of the relevance of personality traits, identified using meta programmes, paper presented at the Business Education Support Team Conference, Brighton, April.
- Brown, N. & Graff, M. (2004). Student performance in business and accounting subjects as measured by assessment results: an exploration of the relevance of personality traits, identified using meta programmes, *The International Journal of Management Education*, 4 (1), 3–18.
- Brown, N. (2002). Meta programme patterns in accounting educators at a UK business school, *Accounting Education: an international journal*, 11 (1), 79–91.
- Brown, N. (2003). A comparison of the dominant meta programme patterns in accounting undergraduate students and accounting lecturers at a UK business school, *Accounting Education: an international journal*, 12 (2), 159–175.
- Brown, N. (2004). What makes a good educator? The relevance of meta programmes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 515–533.
- Brown, N. (2005). Meta programmes for identifying thinking preferences and their impact on accounting students' educational experience, *Journal of Accounting Education*, 23 (4), 232–247.
- Brown, N. (2006). The Development of a Questionnaire Assessing Metacognitive Patterns of Students Majoring in Accounting in Higher Education, *Accounting Education: an international journal*, 15 (3), 301–323
- Brown, N. & Turnbull, J. (2000). Neuro-linguistic Programming (NLP) and its relevance to effective communication, ACCA Students' Newsletter September, 4–9.
- Bruce, D. (2006). Bonding and Attachment in Maltreated children, ph.D, Texas University, AAT509488,154, www.laureateeducation.com/PhD
- Burns, E. & Newton, I. (2000) Neuro Linguistic Programming Master Practitioner Manual, Cardiff: Realisation at Stenhouse.
- Chen, Y. & Hoshower, L. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71–88.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education, London, Routledge-Falmer.
- Cooper, T. (2001). Foreign language teaching style and personality, *Foreign Language Annals*, 34(4), 301–317.
- Craft, A. (2001). Neuro-linguistic programming and learning theory, *The Curriculum Journal*, 12(1), 125–136.
- Davila, S. & Roska, R. (2004). Romantic Involvement and Depressive Symptoms in Early and Late Adolescence: The Role of A preoccupied Attachment Style, *Dissertation Abstracts International*, 29 (4), 207- 215.
- Duff, A. (2001). Psychometric methods in accounting education: a review, some comments and implications for accounting education researchers, *Accounting Education: an international journal*, 10 (4), 383–401.

- Rao, G. & Madan, A. (2013). A study exploring the link between attachment styles and social networking habits of adolescents in urban bangalore, *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (1), www.interscience.wiley.com
- Riskowitz, N. (2013). Be a master communicator with NLP, www.brightfuturenow.co.uk
- Samantha, R. & Binf, S. (2004). Fear of Intimacy in Women: Relationship between Attachment Styles and Depressive Symptoms. Department of Psychology, *Dissertation Abstracts International*, 37 (6), 299 - 303.
- Scott, M. & Sofford, L. & Alloy, B. (2004). The Relationship of Cognitive Style and attachment style to Depression and Anxiety in dolescence, *Journal of cognitive psychotherapy*, V (18), 25-41.
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405.
- Steven, J. & Simpson, A. (2004). Ambivalent of Attachment and Depression Symptoms , *Dissertation Abstracts International* , 18 (9), 67- 78.
- Steven, S. (2013). Become a Powerful Persuader with Meta programmes. <http://www.motivationalmagic.com>
- Tagay, O. & Karatas, Z (2012). Attachment styles as the predictors of contact disturbances, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, October, 3 (4), 1309-6249
- Tammy, k. (2006). Attachment – Based family therapy with Families of Adolescents with Depressive Symptoms , *Journal of youth and Adolescence*, 5 (1), 146 - 170.
- Teachout, D. (2001). The relationship between personality and the teaching effectiveness of music student teachers, *Psychology of Music*, 29(2), 179-192.
- Turner, C. (2013). Meta programmes, www.ultimatecoachuniversity.com
- Wilkinson, R. , Haigh, E., & Kraljevik, M. (2003). Psychometric properties of the Intimate Friendship Scale: A preliminary analysis. Unpublished manuscript, <https://digitalcollections.anu.edu.au/.../Wilkinson>
- Worthington, A. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(1), 49-64.
- Zhongqi, J. (2000). The learning experience of students in Middlesex University Business School (MUBS): why do they enjoy some modules/lectures and dislike others?, *The International Journal of Management Education*, 1(1), 22-36.
- Kember, D. & Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching, *Higher Education*, V (40), 69-97.
- Kidd, T. & Sheffield, D.(2005). Attachment Style and Symptom Reporting: Examining The Mediating Effects of Anger and Social Support. ,*Journal of Personality and Social Psychology*, 10 (4), 531-41.
- Kit Ma, W. & Kirindi, S. & Jamie, M. (2012). The Influence of Attachment Styles on Knowledge Sharing in Social Media Environments, *Lecture Notes in Computer Science*, V(7411), 231-242
- Konstantions, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities cross the life Course, *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129 – 145.
- Kovar, S. & Ott, R. & Fisher, D. (2003). Personality preferences of accounting students: a longitudinal case study, *Journal of Accounting Education: An International Journal*, 21(2), 75-94.
- Kumar, P. & Sudheesh, F. & Dileep, P. (2006). Academic life satisfaction scale (ALSS) and its effectiveness in predicting academic success. Online submission, ERIC No. ED 99/869.
- McKee, M. & Roring, S. & Winterowd, C. & , Porras, C. (2012). The Relationship of Negative Self-Schemas and Insecure Partner Attachment Styles With Anger Experience and Expression Among Male Batterers, *Journal Interpers Violence September*, 27 (13), 2685-2702
- Miller, F. & Deere, R. (2000). Meta programmes in sports: the profiles of two college baseball teams, *NLP World*, 6(4), 65-71.
- Narimani, M. & Basharpour, S. (2009). Comparison of attachment styles emotional intelligence between athlete women and non – athlete women, *Research Journal of Biological Science*, 4 (2), 216– 221.
- Nig, N. (2013). Meta programmes, www.communicatingexcellence.com
- O'Connor, J. (2013). Meta programmes management development series, http://www.waitrosepartnerdevelopment.co.uk/media/59707/1710_meta%20meta%20programmes%20web.pdf
- Patricia, N. (2003). The Relationship of Attachment Dimensions to Depression, *Dissertation Abstracts International*, 10 (2), 171- 186.
- Petherick , J. (2005). Chang and Stability in Attachment Style During Year 12: Association With Life Events ,Psychological Health and Representations of Self and Others, *Dissertation Abstracts International*, 35 (9), 23- 29.
- Publ, J. (2006). Commentary ECPA briefing September 2005, "Europe's Autumn?", *Journal of Public Affairs*, V (6), 75- 78.

أحمد رمضان محمد: ما وراء البرامج وعلاقتها بأنماط التعلق والتحصيل الدراسي لدى الناطقين بغير اللغة العربية

Meta programs and their relationship to attachment styles and academic achievement among non-native speakers of Arabic

Ahmed Ramadan Mohamed Ali

A Lecturer of Educational Psychology - College of Education, New Valley - Assiut University
Assistant Professor of Educational Psychology - Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers
- Umm Al- Qura University

Submitted 03-02-2014 and Accepted on 09-03-2014

Abstract: Meta programs and their relationship to attachment styles and academic achievement among non-native speakers of The study aims to identify the relationship between meta programs and attachment styles and academic achievement. The sample of the study included (36) students at the institute of non-native speakers of Arabic, Umm Al Qura University in Makkah, in the first semester of the academic year 1434-1435 AH. The study applied a questionnaire (prepared by the researcher) about meta programs and attachment styles for the university students. The results indicated that: Patterns of meta programs are varied among students at the Institute of Arabic Language for non-native speakers. There is a significant relationship between meta programs and attachment styles. There is a significant relationship between meta programs and academic achievement. There is a significant relationship between safe attachment style and academic achievement. We can predict meta programs through attachment styles. We can predict academic achievement through meta programs. We can predict academic achievement through attachment styles.

Key words: meta programs, attachment styles, academic achievement, non-native speakers of Arabic

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة

الملك سعود

إعداد:

محمد بن عبدالله بن عثمان النذير

أستاذ مناهج وتعليم الرياضيات المشارك

كلية التربية-جامعة الملك سعود

قدم للنشر ٢٥/٤/١٤٣٥ هـ - وقبل بتاريخ ١/٦/١٤٣٥ هـ

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى قياس أنماط التعلم ونسبها وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" الذي يتألف من ٨٠ سؤالاً لتحديد الأنماط الآتية: المتأمل، والمنظّر، والعملي، والنشط؛ وذلك لدى عينة من الطلاب المستجدين لعدة تخصصات في جامعة الملك سعود، ودراسة العلاقات الارتباطية بين نمط التعلم ومستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات (مقرر ١٤٠ رضى)، وطبقت أداة البحث-مقياس هوني ومفورد لنمط التعلم - على عينة استطلاعية لحساب الصدق والثبات (٠,٦٧)، ثم طبقت الأداة على عينة البحث (ن=١٥٢ طالباً في العام الدراسي ١٤٣١/٢٠١١)، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج من أهمها: أن حوالي ٥٩,٩% من العينة يعدّ نمط تعلمهم الأعلى هو المتأمل ومؤشره معتدل ، وأن نمط ١٩,٧% منهم هو المنظّر (المفكر) ومؤشره معتدل ، وأن نمط ١٢,٥% منهم هو العملي، ومؤشره معتدل، وأن نمط ٧,٩% منهم هو النشط، ومؤشره قوي. وتوصل البحث أيضاً إلى وجود ارتباط عكسي غير دال بين نمطي التعلم النشط والمتأمل ودرجات الطلاب في الرياضيات والقدرات العامة، وإلى وجود ارتباط موجب غير دال بين نمطي التعلم المنظّر والعملي ودرجات الطلاب في الرياضيات والقدرات العامة. وأوصى البحث بضرورة مراعاة أنماط التعلم في التدريس الجامعي بعامة وفي تدريس الطلاب المستجدين بخاصة، وتنويع طرائق واستراتيجيات التدريس الجامعية وتضمين اختبارات الرياضيات والقدرات العامة بما يتلاءم مع تلك الأنماط.

الكلمات المفتاحية: نمط تعلم، نموذج كولب، نموذج هوني ومفورد، القدرات العامة، تحصيل الطلاب في الرياضيات الجامعية.

مقدمة:

تعدّ فكرة أنماط التعلم مما تناولها الأقدمون بالإشارة؛ فقد ذكر أرسطو أن كل طفل يمتلك مواهب ومهارات محددة، وأنه لاحظ - تبعاً لذلك - الفروق الفردية في التعلم عند الأطفال الصغار. وفي أوائل عام ١٩٠٠م ظهرت عدد من النظريات والتصنيفات الشخصية للفروق الفردية بين الناس، وبخاصة تلك التي تركز على العلاقة بين الذاكرة البصرية والسمعية وأنواع الوسائل التعليمية المعينة، فعالم النفس الفرنسي "ألفريد بينيه" درس في عام ١٩٠٤م العلاقة بين الطرق البصرية والذاكرة، ومن جهتها أكدت "ميتيسوري" على ضرورة تعلم الفرد وفقاً لقدراته ونمطه التعليمي المفضل في اكتساب الخبرات. ثم تراجع الاهتمام بنمط التعلم نتيجة التركيز على الذكاء والتحصيل الدراسي، ففي عام ١٩٥٦م طور "بلوم" Bloom نموذجاً لتصنيف التعلم إلى مستويات، ثم ظهر تصنيف "برج" Briggs عام ١٩٦٢م، وتصنيف نمط التعلم "دن ودن" Dunn & Dunn عام ١٩٧٦م، بعد ذلك تجدد الاهتمام بأنماط التعلم في النصف الأخير من الألفية الثانية، وبخاصة في السنوات الخمس والعشرين الماضية، إذ حاول عدد من المعلمين تطبيق نتائج أنماط التعلم داخل الفصل الدراسي (Joe Bacon, 2004). (Chandler, 2010).

ويعرف نمط التعلم بأنه الأسلوب المفضل لدى المتعلم الذي يركز فيه على استرجاع المعلومات الجديدة وغير المألوفة بيسر، وعادة ما يتم التفاعل بين هذه المعلومات وأسلوب تمثيلها بأساليب تختلف من شخص لآخر. وأنماط التعلم هي مجموعة الصفات والسمات الشخصية والعقلية والاجتماعية التي من شأنها أن تجعل التعلم فاعلاً لبعض المتعلمين دون بعض باختلاف مواقف التعلم نفسها. كما يعرف نمط التعلم لدى لoo بأنه الأسلوب الذي يستجيب به المتعلم لمثيرات البيئة ويتفاعل معها في سياق

التعلم (Dunn & Dunn, 1993؛ زريقات، ٢٠١٠؛ طلافحة والزغلول، ٢٠٠٩).

وظهرت في مجال موضوع أنماط التعلم نماذج عدة صنف الأنماط ووصفتها وحددت سماتها، ومن أشهرها: نموذج دن ودن (Dunn & Dunn)، ونموذج الفورمات لمكارثي (McCarthy)، ونموذج جريجورك للقدرات المتوسطة (Gregorc)، وغيرها من النماذج التي تتنوع وتتشابه في تصنيفاتها (Fedler, 1996).

وفي الواقع يختلف الأفراد ليس فقط في معدل تعلمهم بل أيضاً في أنماط تعلمهم، فقد يفضل بعض الطلاب أن يدون المعلم كل شيء على السبورة، في حين يفضل بعضهم الآخر الاستماع للشرح، وقد يفضل آخرون العمل في مجموعة صغيرة، أو يفضلون التعلم من خلال مخططات أو صور.

وترجع أهمية دراسة أنماط التعلم إلى معرفة المعلم لتلك الأنماط تساعد على تعديل طريقة تدريسه لتناسب طلابه، وتساعد على فهم الفروق الفردية بينهم، وتعديل عرضه وأدواته واستراتيجياته لتناسبهم، مما يحقق الرضا من جانب المتعلم ويحسن اتجاهاته نحو التعلم. إن معرفة الطالب لنمط تعلمه تساعد على التعلم بصورة أفضل خاصة لدى طالب الجامعة المستجد، إذ إن لكل متعلم طريقته التي تميزه في أسلوب التعلم؛ فقد يفضل بعضهم التعلم بتمثيل الصور (كالخرائط والأشكال)، أو بتمثيل الصوت ونبرته والشرح اللفظي، أو بالحسوسات والتجربة الفعلية، وتلك الأساليب التعليمية إما أن تكون معرفية أو تكون وجدانية أو تكون مزيجاً بينها؛ ولهذا ينبغي أن يكون المعلم على دراية كافية بتلك الأساليب، والتعامل معها بتوفير بيئة مناسبة للتعلم وفقاً لأنماط التعلم.

ونتيجة لتزايد الاهتمام بنمط التعلم والحاجة لربطها بالتحصيل الدراسي ظهرت مقاييس لنمط التعلم ومنها: مقياس "دن ودن" (Dunn and Dunn's learning (VARK)

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

ويوضح جدول (١) مصفوفة "كولب" للعلاقة بين أفعال التعلم أو مراحله وبين الأنماط، ويصف "كولب" Kolb نمط التعلم بفهم الخبرة (الفعل أو المشاهدة) ونقل الخبرة (الشعور أو التفكير).

جدول (١)

يوضح مصفوفة "كولب" لأنماط التعلم

المشاهدة التأملية	الفعل والتفكير - التجربة النشطة	
	المواظبة	التقارب
الشعور - الخبرة المحسوسة	التفكير المفاهيمي -	التقارب
التباعد	الاستيعاب	المجرد

ويرى "كولب" Kolb (businessballs,2014) أن للتعلم أربعة أنماط عامة تظهر في سلوك المتعلم وهي:

١- **التباعدي:** سمي تباعدياً؛ لأن الأفراد يؤدون بشكل أفضل في المواقف التي تتطلب توليد الأفكار يمثل العصف الذهني، ويصف الأفراد الذين لديهم مقدرة على تأمل الأشياء من مناظير مختلفة، ويفضلون المشاهدة بدلاً من الفعل، ويميلون لجمع المعلومات واستخدام التخيل لحل المشكلات، ويتميزون بملاحظة الأشياء المحسوسة من زوايا متعددة، والأفراد الذين يتسمون بالنمط التباعدي لديهم عمق ثقافي، ويميلون أيضاً للتخيل والعاطفة ويتميزون بممارسة الفنون، ويفضلون العمل التعاوني والاستماع للآخر بذهن منفتح.

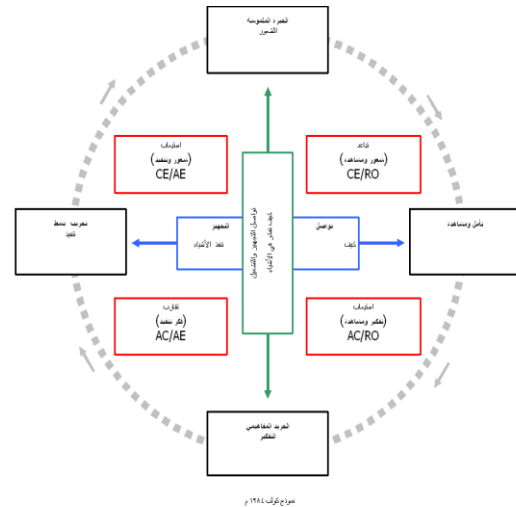
٢- **الاستيعابي:** ويصف الأفراد الذين لديهم ميل للاختصار والاعتماد على المداخل المنطقية، وتكون الأفكار والمفاهيم بالنسبة لهم أكثر أهمية من الأفراد، ويحتاجون رؤية نظرية واضحة أكثر من التدريب العملي، ويتميزون بتنظيم المعلومات بشكل منطقي، ويفيد هذا النمط في المواقف العلمية، ويفضل أصحاب هذا النمط القراءة والمحاضرات واستكشاف النماذج التحليلية.

٣- **التقاربي:** ويصف الأفراد الذين لديهم مقدرة على حل المشكلات، واستخدام ما تعلموه في إيجاد الحلول واتخاذ

style، وصنف نمط التعلم على أنه يشتمل على: البصري، والسمعي، والحركي، وطبقاً لتلك النظرية فإن واحداً أو اثنين من الأنماط الثلاثة يكونان شائعين، ويحدد النمط الشائع الطريقة المثلى للتعلم. ومنها -أيضاً- مقياس نمط التعلم "هوني ومفورد" (LSQ) Honey and Mumford's وهو مقياس واسع الانتشار ويعد بديلاً عن مقياس "كولب" Kolb والمعروف بـ (LSI)، وهو مصمم للتعرف على أربعة أنماط للتعلم، هي: النشاط والتأمل والمنظر والبرجماتي (النفعي)، وشدد مؤلفا المقياس على عدم وجود نمط واحد متفوق على باقي الأنماط، فكل نمط له نقاط قوة ونقاط ضعف وأن نقاط القوة تكون مهمة في مواقف ولا تكون في مواقف أخرى.

ويعدّ نموذج "كولب" Kolb مستمداً من أفكار نظرية "بياجيه" ونظرية التعلم بالخبرة (ELT) التي تقوم على فرضية أن التعلم قائم بشكل أو بآخر على الخبرة التي يتعرض لها المتعلم في ضوء شروط منها: أن تكون تلك الخبرة فردية أو ضمن نشاط مجموعة، وأن تكون مألوفة وغير مألوفة، كما يجب أن تدفع المتعلم لمستوى جديد في التعلم (نصر، ٢٠٠٩).

ويوضح شكل (١) المراحل الأربع لنموذج "كولب" في التعلم (نصر، ٢٠٠٩؛ businessballs,2014):



شكل (١) يوضح نموذج "كولب" للتعلم وأنماطه

للنتيجة أو الخلاصة، ويستخدم معلومات من الماضي والحاضر ليفسر التصورات الجديدة.

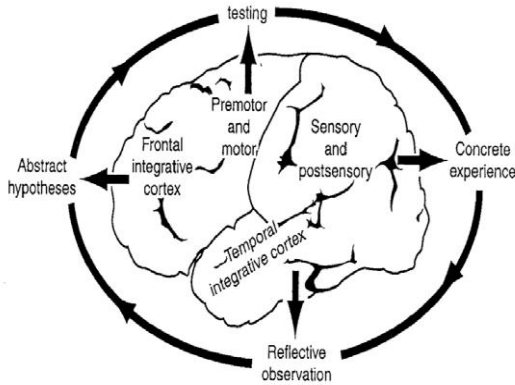
٣- المنظر (المفكر) Theorists (Conclude):

يفكر في المشكلات بطريقة منطقية، وينظم الحقائق المختلفة في أبنية عقلية نظرية، وأفراد منظموه، ويطمحون في وضع الأشياء في ترتيب منطقي، ويتوقون إلى التفكير في الفرضيات والمبادئ والنظريات والنماذج.

٤- العملي (النفعي) Pragmatists (Plan):

يتوق إلى وضع الأفكار والنظريات والأساليب في حيز التعلم والتدريب والتنفيذ، ويبحث أفرادها عن الفكرة الجديدة والتجربة الجديدة، ويعملون بسرعة وثقة في الأفكار للوصول للهدف، وهم يملّون من المناقشات الجدلية غير المنتهية.

ويتبين في شكل (٣) تصور لتصنيفات أنماط التعلم لدى "هوني ومفورد" ربطاً بالعمليات الدماغية (businessballs,2014):



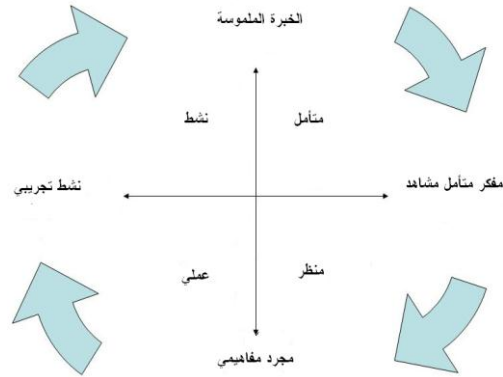
شكل (٣) يوضح تصور لعمليات الدماغ ربطاً بأنماط التعلم لدى "هوني ومفورد"

إن نمط التعلم قد يتأثر بالثقافة السائدة؛ فقد أشار ريدماشير ولنكولن (Lincoln & Rademacher, 2006) إلى أن الطلاب الذين يتحدثون العربية والصينية لديهم نمط تعلم بصري وسمعي، وأن الطلاب الكوريين أكثر ميلاً للنمط البصري. وتوصل كاروكي وهمفري (Kariuki &

القرارات، وتجريب ومحاكاة الأفكار الجديدة والتعامل مع المواقف العملية.

٤- التواؤمي: ويتميز أفرادها بالفعل والحس معاً، ويعتمد على البديهة أكثر من المنطق، وينجذبون للتحديات والخبرات الجديدة، ويستخدمون تحليلات الآخرين في بناء معرفتهم، ويفضلون الجانب العملي وتنفيذ الخطط، وأيضاً يفضلون العمل في فريق عمل لإكمال المهام المطلوبة.

واستخدم "هوني ومفورد" مصطلحات قريبة من المصطلحات التي اقترحها "كولب" وهي: النشاط يقابل الموائم؛ والتأملي يقابل التباعدي؛ والتنظيري يقابل التمثيلي (الاستيعابي)؛ والعملي يقابل التقاري.



شكل (٢) يوضح العلاقة بين أنماط التعلم لدى "كولب" وأنماط التعلم لدى "هوني ومفورد" ويمتاز كل نمط منها بسمات ومزايا كما يأتي:

١- النشاط (Do) Activities: أفرادهم يحبون الانغماس في الخبرة الجديدة، ويستمتعون بأوقاتهم في النواحي العملية والحركية التي تحقق ذواتهم، وتفكيرهم يميل للانفتاح المعرفي، متحمسون ومرنون، يؤثرون في الفكرة أولاً ثم ينظرون إلى النتائج لاحقاً.

٢- المتأمل (Review) Reflectors: أفرادهم

يفضلون الوقوف في الخلف والتأمل، ولديهم حذر، فهم غالباً غير مبادرين؛ لأن طبيعتهم تميل نحو جمع البيانات وتحليلها حول الخبرة والأفكار، وبذلك يصل ببطء

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

حلقات النقاش، في حين يفضل التقارييون إرسال بريد إلكتروني للمعلم عندما يواجهون مشكلة ما.

وهدف دراسة ساهين (Sahin,2008) إلى تقصي العلاقة بين خصائص المتعلم وإدراكهم التعلم القائم على الويب ورضاهم عن المقرر، وطبقت الدراسة مقياس كولب وولكر، وشملت الدراسة ٢٧٩ طالبًا من طلاب الجامعة درسوا عن طريق الويب، وتوصلت الدراسة إلى أن ثلاثة

أبعاد من نظرية "مور" Moore's Transactional Distance للتعليم عن بعد ترتبط ببعدين من أبعاد أنماط التعلم "لكولب"، فمثلاً الطلاب الذين تميزوا بنمط تعلم مجرد هم الذين درسوا مقرر البيولوجيا بحسب النظرية البنائية Structure كانوا أكثر رضا عن فهمهم للمعرفة، وأن طلاب العلوم والفنون لديهم ميل وتفضيل النمطين التقاريي والتمثيلي، وأوصت الدراسة بدمج المداخل المتعددة والمتوافقة مع أنماط التعلم في التعلم عن بعد.

وحددت دراسة جمال وداود (Gamal & Daud,2005) نمط التعلم وعلاقته بالتحصيل لدى عينة تكونت من ١٦٢ طالبًا من الطلاب الذين يدرسون عن بعد بمعهد التربية بجامعة مارا بماليزيا، إذ استعملت الدراسة نموذج فلدرز (LSI)، الذي بدا - عبر نتائج الدراسة - مناسبًا لدعم نمط التعلم البصري، وأن ٢٩،٦% من الطلاب فضلوا النمط الحسي، في حين ١٤،٢% منهم فضلوا النمط النشط، و ٥٤،٧% منهم فضلوا النمط اللفظي، وأن ٢،٥% فضلوا النمط البدهي، وأظهر الطلاب مرتفعو التحصيل ميلاً للنمط البصري، في حين أظهر الطلاب منخفضو التحصيل ميلاً للنمط الحسي، ولم يظهر أثر للجنس على نمط التعلم، ولم تظهر علاقة دالة بين نمط التعلم والتحصيل الأكاديمي.

وتوصلت دراسة ثورنتن (Thornton,1995) حول علاقة القطع الجبرية اليدوية بأنماط التعلم التي طبقت على ١٣٢ طالبًا من طلاب الصف التاسع إلى وجود علاقة بين

(Humphrey,2006) إلى عدم وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي والاهتمام والاتجاه نحو الرياضيات، وأوصى بمساعدة الطلاب على التعرف على نمط تعلمهم. وأشار كل من جوميز وسانتوس وكارمو (Gomes& Santos& Carmo,2007) إلى أن أنشطة التعلم المبرمج مناسبة لدعم أنماط التعلم.

وفي السياق ذاته أجريت عدد من الدراسات حول نمط التعلم وارتباطه ببعض المتغيرات؛ فقد هدفت دراسة أتكينسون (Atkinson,2006) إلى تقصي العلاقة بين نمط التعلم والجنس والخبرة السابقة والتحصيل في ثلاث وحدات في الإلكترونيات: في التصميم والتقنية لمدربي التقنية إذ بلغت العينة ٣٠ مدرِّبًا ومدرِّبة، وتم التدريس باستخدام الحاسب الآلي وفق نظام CAL، وتم الحصول على بيانات الخبرة السابقة عن طريق استبانة قُدِّمت قبل بدء تدريس المقرر، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الخبرة السابقة ونمط التعلم مع تحسن ملموس لمن ليس لديه خبرة، وكذلك وجدت فروق ناتجة عن الجنس، وأظهرت النتائج ميل قليل نحو نمط التحليل بعيدًا عن النمط الكلي، ووجود ميل قليل للنمط اللفظي بعيدًا عن التخيلي، ووجد أن النمط التخيلي هو الأكثر نجاحًا في التحصيل.

وأجرى كل من بيشر وأيسشاكل (Esichaikul & Bechter,2008) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية مقياس "كولب" على التعلم الإلكتروني وأسلوب التعلم الشخصي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلاف بين أنماط التعلم الأربعة، وأن التعلم الإلكتروني بنمط واحد قد لا يفيد بعض الطلاب الذين لديهم أنماط التعلم التواؤمي والتباعدي اللذين يفضلون حلقات النقاش، في حين أصحاب نمطي التمثيلي (الاستيعابي) والتقاريي يفضلون وضع المحتوى في إطار عمل أو نموذج، ويفضل التواؤميون الاتصال بأقرانهم عن طريق البريد الإلكتروني، وأما التمثيليون (الاستيعابيون) فيفضلون التواصل عن طريق

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الآتي:

١- تحديد أنواع نمط التعلم ونسبها وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's لدى عينة من الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود.

٢- دراسة العلاقات الارتباطية بين كل من: نمط التعلم ومستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات (مقرر ١٤٠ ريش) لدى عينة من الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما نوع نمط التعلم ونسبته وتفضيلاته لدى عينة من الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's؟ وعلاقته بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات (مقرر ١٤٠ ريش)؟.

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما نوع نمط التعلم ونسبته وتفضيلاته وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's لدى عينة من الطلاب المستجدين؟

٢- ما نسبة نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's لدى عينة من الطلاب المستجدين حسب مستوى تحصيلهم الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) في مقرر ١٤٠ ريش؟

٣- هل يختلف تحصيل عينة من الطلاب المستجدين الدارسين للرياضيات (مقرر ١٤٠ ريش) وأداؤهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي باختلاف نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's؟

٤- ما نوع العلاقات الارتباطية بين درجات عينة من الطلاب المستجدين في كل من: اختبار القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات (مقرر ١٤٠ ريش)

التكوين الحسي المدخل عبر استعمال القطع الجبرية البدوية وبين تنمية أنماط التعلم لدى الطلاب.

وأجرى دالون (Dillon, 2001) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الأنماط المهنية عند هولاند كما تقاس بقائمة سترونج كامبل SCLL وأنماط الشخصية عند يونج كما تقاس باختبار مايرز برجز MBI وذلك على عينة من طلاب الجامعة ٣٩٤ طالباً، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة على البيئات المهنية عند هولاند وبين أنماط الشخصية عند يونج على النحو الآتي: المقياس الواقعي ارتبط بنمط الشخصية الحسي - التفكير، والمقياس العقلي ارتبط بنمط الشخصية الحس - التفكير، والمقياس الاجتماعي ارتبط بنمط الشخصية الانبساط - الشعور، والمقياس التقليدي ارتبط بأنماط الشخصية الانبساط، الحسي، الحكم.

كما أعدّ القحطاني (١٤٣٠هـ) دراسة حول أساليب تعلم طلاب وطالبات في تخصص الرياضيات في المرحلة الجامعية وفق نموذج "فيلدر-سلفرمان" وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات ودافعية الإنجاز، إذ تكونت العينة من ١٣٤ طالباً وطالبة متخصصين بالرياضيات في كلية المعلمين بالدمام وكلية العلوم للبنات بالدمام، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل في الرياضيات وأبعاد أساليب التعلم الأربعة.

ويتضح - وفقاً لما تقدم من دراسات - أهمية تحديد نمط التعلم وريطه في عمليتي التعلم والتعليم لكي يراعي التدريس الصفي تلك الأنماط لضمان ارتفاع تفاعلها وفعاليتها مع المواقف التعليمية المتنوعة، إضافة لتحديد العلاقات الارتباطية بينها لوصف نمط التعلم مقروناً بمستوى التحصيل الدراسي، وتتميز الدراسة الحالية بأنه أجريت على الطلاب المستجدين في الجامعة وأدخل فيها أبعاد التحصيل الدراسي الجامعي في الرياضيات واختبار القدرات العامة الذي يعد شرطاً للقبول في الجامعات السعودية.

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

مصطلحات البحث:

- **نمط التعلم:** نمط التعلم هو أسلوب تفضيل المتعلم للتعلم، يقصد بنمط التعلم في البحث الحالي: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجد في جامعة الملك سعود والدارس لمقرر (١٤٠ رضى - مقدمة في الرياضيات) في أبعاد مقياس نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's تبعاً لتصنيفه إلى: نشط، متأمل، منظر (مفكر)، عملي (نفعي).

- **القدرات العامة:** القدرة هي أداء عمل ما بسرعة ومهارة، ويقصد بها إجرائياً في البحث الحالي: أفضل درجة حصل عليها طالب الثانوية العامة في اختبار القدرات العامة الذي يجريه المركز الوطني للقياس والتقويم (قياس) بمجموع قسميه اللفظي والكمي.

- **التحصيل في الرياضيات:** يقصد بالتحصيل إجرائياً في البحث الحالي الدرجة التي حصل عليها الطالب المستجد الدارس لمقرر (١٤٠ رضى - مقدمة في الرياضيات) في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وصنفت على أساس (مرتفع، متوسط، منخفض).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته لموضوع البحث، الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ١٤١٥هـ).

مجتمع البحث:

بلغ عدد الطلاب المقبولين المستجدين بالسنة التحضيرية في سنة تطبيق البحث ٢٧٠٠ طالباً؛ إذ يمثل هؤلاء الطلاب حوالي ٢٥ % من طلاب جامعة الملك سعود ككل، ويلتحق بالسنة التحضيرية طلاب الكليات الصحية والهندسة والحاسب والزراعة والعلوم وإدارة الأعمال والعمارة والتخطيط، ويدرس جميع الطلاب المقرر مقدمة للرياضيات (١٤٠ رضى).

ومتوسط تقديراتهم في نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث في الآتي:

- ندرة الدراسات التي حاولت دراسة العلاقات الارتباطية بين نمط التعلم والتحصيل في الرياضيات والقدرات العامة للوصول إلى نتائج معينة لتطوير التدريس في رياضيات المرحلة الجامعية.

- تقديم أداة معربة لقياس نمط التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية قد تفيدهم في اختيار أسلوب الاستذكار والتعلم المناسب، وقد تفيد المعلمين وأساتذة الجامعات في اختيار استراتيجيات التدريس المتوافقة مع نمط تعلم الطلاب.

- تقديم صورة من استجابة عينة البحث قد تفيد الباحثين في إجراء مزيد من الأبحاث حول نمط التعلم.

حدود البحث:

يتحدد البحث بالحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** ترتبط بالكشف عن نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's ، وحدود ما تحصل عليه طلاب عينة البحث في اختبار القدرات العامة بشقيه اللفظي والكمي، وما يرتبط بتحصيلهم الدراسي في موضوعات مقرر مقدمة في الرياضيات (١٤٠ رضى) التي يغلب عليها الموضوعات الجبرية.

- **الحدود المكانية:** طبقت أداة البحث على عينة عشوائية طبقية من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في الرياض (وهم الطلاب المستجدون).

- **الحدود الزمانية:** طبقت أداة البحث عبر أوقات متعددة من العام الدراسي الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢هـ الموافق ٢٠١١/٢٠١٢م.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطلاب المستجدين بالسنة التحضيرية من تخصصات متعددة شملت التخصصات: العلمية والهندسية والطبية؛ إذ أخذت شعبة بأكملها بعد وقوع الاختيار العشوائي عليها، وبلغ عدد العينة ١٥٢ طالباً من طلاب السنة التحضيرية المستجدين الملتحقين في العام الدراسي الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

أداة البحث:

تتمثل أداة البحث في مقياس نمط التعلم "لموني وممفورد" Honey & Mumford's ويرمز له بالرمز LSQ بديلاً لمقياس "كولب" Kolb والذي يرمز له بالرمز LSI

جدول (٢)

يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاده

نشط	متأمل	منظر (مفكر)	عملي
٢	٧	١	٥
٤	٤	٣	٩
٦	١٥	٨	١١
١٠	١٦	١٢	١٩
١٧	٢٥	١٤	٢١
٢٣	٢٨	١٨	٢٧
٢٤	٢٩	٢٠	٣٥
٣٢	٣١	٢٢	٣٧
٣٤	٣٣	٢٦	٤٤
٣٨	٣٦	٣٠	٤٩
٤٠	٣٩	٤٢	٥٠
٤٣	٤١	٤٧	٥٣
٤٥	٤٦	٥١	٥٤
٤٨	٥٢	٥٧	٥٦
٥٨	٥٥	٦١	٥٩
٦٤	٦٠	٦٣	٦٥
٧١	٦٢	٦٨	٦٩
٧٤	٦٧	٧٧	٧٣
٧٩	٧٦	٧٨	٨٠

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

بعد ترجمة المقياس للغة العربية تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال اللغة الإنجليزية وعلم النفس وطرق التدريس للتحقق من صحة الترجمة وسلامة المحتوى العلمي، وتم تعديل المفردات في ضوء ملاحظات المحكمين، ومن ثم يمكن الثقة بسلامة الترجمة وصحتها.

ثانيًا- الثبات والاتساق:

بتطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية عشوائية من خارج العينة (٥٠ طالبًا) بهدف حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ الذي بلغ ٠,٦٧، وهو معامل ثبات يمكن الثقة به.

وبحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والمجموع الكلي للأبعاد الأربعة، ووجدت دالة (عند مستوى دلالة ٠,٠٠١) عند جميع الأبعاد، كما يوضحها جدول (٤) الآتي:

وكل مفردة يجاب عليها إما بنعم (موافق) أو لا (غير موافق)، ولكل بعد ٢٠ درجة بمجموع إجمالي ٨٠ درجة، ويطلب من المستجيب تحديد موقفه فيما يميل إليه أكثر بالموافقة أو عدمها.

ويوضح جدول (٣) مؤشرات الأداء على المقياس بأبعاده الأربعة (businessballs,2014):

جدول(٣)

يوضح مؤشرات الأداء على المقياس				
نشط	متأمل	منظر(مفكر)	عملي	المؤشر
٢٠-١٣	٢٠-١٨	٢٠-١٦	٢٠-١٧	قوي جدًا
١٢-١١	١٧-١٥	١٥-١٤	١٦-١٥	قوي
١٠-٧	١٤-١١	١٣-١١	١٤-١٢	معتدل
٦-٤	١٠-٩	١٠-٨	١١-٩	منخفض
٣-٠	٨-٠	٧-٠	٨-٠	منخفض جدًا

إعداد أداة البحث:

أولاً- الصدق:

جدول(٤)

يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس

النشط	المتأمل	المنظر (المفكر)	العملي
٠,٥٧٤	٠,٦٦٢	٠,٧٣٠	٠,٧٦٢
٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

للإجابة عن السؤال الأول يوضح جدول (٥) والشكلان (٤) و (٥) القيم القصوى لكل نمط تعليمي مع متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية ونسبة النمط الأعلى الذي يتبين منه مؤشر القوة لكل نمط ونسبة انتشاره لدى العينة:

تحليل نتائج البحث وتفسيرها:

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث؛ وللإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام الحزمة الإحصائية Sigma Stat^١ ، والحزمة الإحصائية SPSS ، وتوصل الباحث إلى الإجابات والتفسيرات الآتية عن أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول:

ما نوع نمط التعلم ونسبته وتفضيلاته وفقًا لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's لدى عينة من الطلاب المستجدين؟

* لا يتطلب البرنامج التحقق من شروط أي اختبار بل يختار الاختبار المناسب في

جدول (٥)

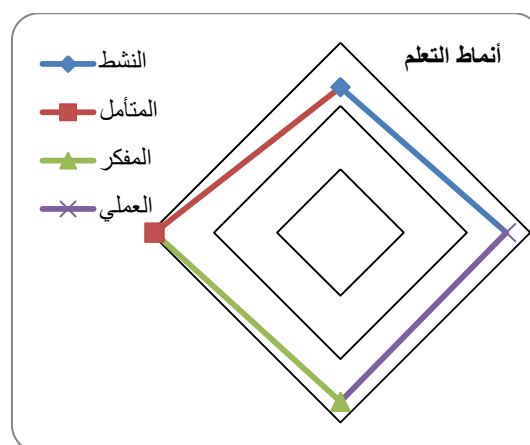
نسب أنماط التعلم ومؤشرات قوة نمط التعلم لدى العينة

البيانات/ النمط	العدد	أصغر قيمة	أكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة النمط الأعلى للطلاب	قوة المؤشر
النشط	١٥٢	٤	١٩	١١,٤٩	٢,٦٢	٧,٩%	قوي
المتأمل	١٥٢	٧	١٩	١٤,٧	٢,٦١	٥٩,٩%	معتدل
المنظر (المفكر)	١٥٢	٧	٢٢	١٣,٣٦	٢,٦٥	١٩,٧%	معتدل
العملي	١٥٢	٦	٢٧	١٣,١١	٢,٨٦	١٢,٥%	معتدل
المجموع	١٥٢	٣٣	٨٠	٥٢,٦٦	٧,٤٢		

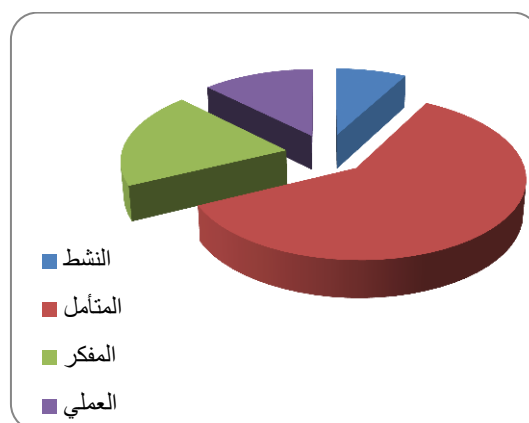
تعلمهم هي: لديه حذر وتأتي في إجراءات التفكير، ويصغي بطريقة جيدة للآخرين ويستوعب المعلومات، ويندر أن يقفز للنتائج. ويفضل هذا النمط: التعلم الإلكتروني، ومراجعة التعلم للتأمل فيه، والاستماع للمحاضرات والعروض، ومشاهدة تمثيل الأدوار، والقراءة، والتعلم الذاتي، ويفضل الاختصار والإيجاز قبل مواصلة العمل. وفي التواصل مع هذا النوع من النمط ينبغي التنبيه لأمر منها: أنه يميل لعدم المشاركة المباشرة في التعلم، و لديه ببطء اتخاذ القرار، وأيضاً لديه ميل للحرص الزائد.

- أن ١٩,٧% من طلاب العينة يعدّ نمط تعلمهم الأعلى هو المنظر (المفكر) ومؤشره معتدل، وتتميز تلك الفئة بسمات منها: منطقي التفكير بشكل مباشر، وعقلاني وهادف التفكير، ويجيد إلقاء الأسئلة الدقيقة، ويفهم الصور الكلية. ويفضل هذا النمط: المراجعة التحليلية للتمرينات والمسائل، ويستمتع بالمحاضرات ومشاهدة العروض، ويتعلم ذاتياً، ويفضل التمرينات المنفردة. وفي التواصل مع هذا النوع من النمط ينبغي التنبيه لأمر منها: أنه يتقيد بالتفكير الناقد، قلة تسامحه مع الفوضى والغموض والبديهة.

- أن ١٢,٥% من طلاب العينة يعدّ نمط تعلمهم الأعلى هو العملي، ومؤشره معتدل، وأبرز سمات هذه الفئة: أنه يحب اختبار الأفكار والمعلومات في التدريب، وأنه واقعي وعملي في الوصول للهدف. ويفضل هذا النمط: التعلم



شكل (٤) يوضح توزيع كثافة العينة على أنماط التعلم



شكل (٥) يوضح نسب أنماط التعلم لدى العينة

من جدول (٥) والشكلين (٤) و(٥) يتضح ما يأتي:

- أن حوالي ٥٩,٩% من طلاب العينة يعدّ نمط تعلمهم الأعلى هو المتأمل ومؤشره معتدل، ومن ثم فسمات نمط

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

ومن الجدول (٦) يتضح دلالة قيمة "ف" عند مستوى (٠,٠١) مما يستلزم البحث عن موضع الفروق لمعرفة تفضيلات الأنماط لدى العينة، لذا تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية بين المتوسطات الذي يتضح في جدول (٧):

جدول (٧)

يوضح اختبار توكي للمقارنات البعدية

المقارنة	الفروق بين المتوسطات	الدلالة
التأمل والنشط	٣,٢	نعم
التأمل والعمل	١,٦	نعم
التأمل والمنظر (المفكر)	١,٣	نعم
النشط والمنظر (المفكر)	١,٩	نعم
العمل والمنظر (المفكر)	٠,٢٥	لا
النشط والعمل	١,٦٣	نعم

ويمكن القول إن العينة لديها ميل للنمط المتأمل يليه النمط المنظر (المفكر) والنمط العملي وأقلهم النمط النشط مع أن مؤشره قوي، ومن ثم يجب الاهتمام بتعليم الرياضيات من خلال المناقشة والأسئلة التأملية. وبذلك يكون ترتيب تفضيلات الأنماط لدى عينة البحث: ١- النمط المتأمل ٢- النمط المنظر (المفكر) والعملي ٣- النمط النشط.

إجابة السؤال الثاني:

ما نسبة نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" Honey & Mumford's لدى عينة من الطلاب المستجدين حسب مستوى تحصيلهم الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) في مقرر ١٤٠ رضى؟
للإجابة عن السؤال الثاني تم تصنيف الطلاب على النحو الآتي كما يوضحه جدول (٨):

النشط، والمناقشة حول العمل ومشكلاته، والتعلم في مجموعات صغيرة، وحل المشكلات. وفي التواصل مع هذا النوع من النمط ينبغي التنبيه لأمور منها: ميله لرفض الأشياء دون تجربتها، وضعف اهتمامه بالنظريات والمبادئ.

- أن ٧٤,٩% من طلاب العينة يعد نمط تعلمهم الأعلى هو النشط، ومؤشره قوي، بمعنى أنه من المحتمل ضعف مراعاة اختبارات الرياضيات والقدرات لتلك الفئة من الطلاب. وتبدو أبرز سمات هذا النمط: لديه مرونة في التفكير وانفتاح ذهني للأفكار والتعلم، ويحب المواقف الجديدة، ومتفائل للأشياء الجديدة، ومن غير المحتمل أن يقاوم التغيير. ويفضل هذا النمط: التعلم النشط، والألعاب، والمحاكاة، والمناقشة في مجموعات صغيرة، ولعب الدور، واستعمال يديه في التعلم، إضافة إلى أنه يتعلم بالمحاولة والخطأ (التجريب غير المنضبط). وفي التواصل مع هذا النوع من النمط ينبغي التنبيه لأمور منها: ميله للانغماس الفوري في العمل دون التفكير في العواقب أو الإعداد الكاف للعمل، وميله لعمل الأشياء بنفسه وجذب الأضواء نحوه، وشعوره بالملل من الاندماج في العمل.

ولتحديد الفروق بين أفراد العينة في تفضيلات نمط التعلم تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه، ويوضح جدول (٦) ذلك:

جدول (٦)

يوضح تحليل التباين لتفضيلات أنماط التعلم لدى العينة

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط قيمة المربعات	قيمة ف الإحصائية	الدلالة
بين المجموعات	٣	٧٩١,٣	٢٦٣,٨	٣٦,٥	٠,٠١
الباقى	٦٠٤	٤٣٦٢,٣	٧,٢		
المجموع	٦٠٧	٥١٥٣,٦			

جدول (٨)

يوضح تصنيف الطلاب المستجدين في الاختبار التحصيلي لمقرر ١٤٠ رضى

المستوى	فئة الدرجة	العدد
مرتفعو التحصيل	٩٠-١٠٠ درجة	٢٧
متوسطو التحصيل	٧٠-٨٠ درجة	٦٩
منخفضو التحصيل	أقل من ٧٠ درجة	٥٦
المجموع		١٥٢

كما تبين الجداول: (٩) و (١٠) و (١١) وشكل (٦)

مقدار وجود النمط لكل فئة (مرتفع - متوسط - منخفض)

في الاختبار التحصيلي لمقرر ١٤٠ رضى:

جدول (٩)

يوضح المتوسط الحسابي ونسبة أنماط التعلم لدى الطلاب المستجدين منخفضي التحصيل

النمط/البيانات	العدد	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة المؤشر	النسبة
النشط	٢٧	٧	١٩	١١,٩٦	٣,٠٤	قوي	١٨,٥%
المتأمل	٢٧	٨	١٩	١٤,٥٢	٢,٩	معتدل	٥٩,٣%
المنظر (المفكر)	٢٧	٨	١٨	١٢,٧٨	٢,٧٦	معتدل	١٤,٨%
العملي	٢٧	٧	٢٠	١٢,٧٤	٣,١٧	معتدل	٧,٤%

جدول (١٠)

يوضح المتوسط الحسابي ونسبة أنماط التعلم لدى الطلاب المستجدين متوسطي التحصيل

النمط/البيانات	العدد	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة المؤشر	النسبة
النشط	٦٩	٤	١٧	١١,٦٧	٢,٨	قوي	٧,٢%
المتأمل	٦٩	٧	١٩	١٤,٨	٢,٥٨	معتدل	٥٨%
المنظر (المفكر)	٦٩	٧	٢٠	١٣,٣٥	٢,٥٨	معتدل	٢٠,٣%
العملي	٦٩	٦	٢٧	١٣,٣٥	٣,٠٦	معتدل	١٤,٥%

جدول (١١)

يوضح المتوسط الحسابي ونسبة أنماط التعلم لدى الطلاب المستجدين مرتفعي التحصيل

النمط/البيانات	العدد	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قوة المؤشر	النسبة
النشط	٥٦	٥	١٦	١١,٠٤	٢,١٢	قوي	٣,٦%
المتأمل	٥٦	٧	١٩	١٤,٦٦	٢,٥٥	معتدل	٦٢,٥%
المنظر (المفكر)	٥٦	٨	٢٢	١٣,٦٦	٢,٧	معتدل	٢١,٤%
العملي	٥٦	٨	١٧	١٣	٢,٤٥	معتدل	١٢,٥%

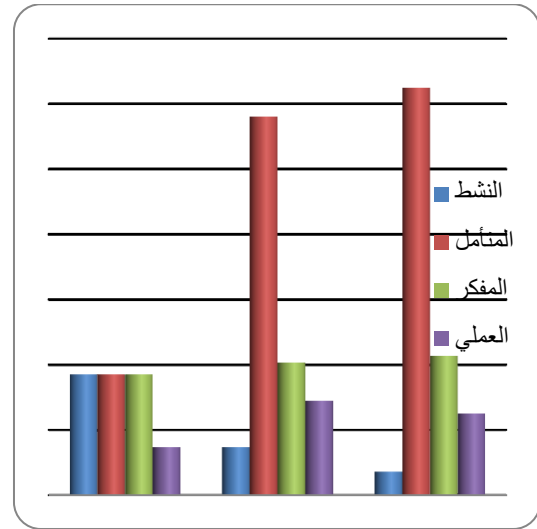
محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

- ترتفع نسبة الطلاب ذوي نمط التعلم المتأمل لدى الطلاب متوسطي ومرتفعي التحصيل.
- تنخفض نسبة الطلاب ذوي نمط التعلم النشط لدى الطلاب متوسطي ومرتفعي التحصيل.
- تتقارب نسب الطلاب ذوي نمط التعلم المنظر (المفكر) لدى الطلاب (منخفضي، متوسطي، مرتفعي) التحصيل.

إجابة السؤال الثالث:

هل يختلف تحصيل عينة من الطلاب المستجدين الدارسين للرياضيات (مقرر ١٤٠ ريض) وأداؤهم في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي باختلاف نمط التعلم وفقاً لمقياس "هوني ومفورد" & Honey Mumford's ؟

يوضح جدول (١٢) تحليل التباين في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات لدى عينة البحث بالنسبة للنمط النشط:



شكل (٦) يوضح نسب أنماط التعلم لدى (منخفضي، متوسطي، مرتفعي) التحصيل

ويلاحظ من جداول: (٩) و (١٠) و (١١) ، وشكل (٦) ما يأتي:

- تقارب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب بصرف النظر عن مستوى تحصيلهم في الرياضيات.
- تنخفض نسبة عدد الطلاب ذوي نمط التعلم العملي لدى منخفضي التحصيل في الرياضيات.

جدول (١٢)

يوضح نتائج تحليل التباين في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات بالنسبة للنمط النشط

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات	بين المجموعات	١٦,١٦	١٥	١,٠٨	٠,٨٢	٠,٦٥
	داخل المجموعات	١٧٨,٥١	١٣٦	١,٣١		
	المجموع الكلي	١٩٤,٦٧	١٥١			
مستوى أداء الطلاب في القدرات العامة	بين المجموعات	٥,٧٩	١٥	٠,٣٩	٠,٧٣	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٧٢,٢١	١٣٦	٠,٥٣		
	المجموع الكلي	٧٨	١٥١			

ومن جدول (١٢) يتضح أن كلا من اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات قد لا تحتوي مفرداتهما إجمالاً على ما يتوافق مع نوع نمط التعلم الذي يفضلته المتعلم لدى عينة البحث و هو نمط التعلم النشط، ويبدو ذلك أكثر تأكيداً في اختبار القدرات العامة.

ويوضح جدول (١٣) تحليل التباين في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات لدى عينة البحث بالنسبة للنمط التألمي:

جدول (١٣)

يوضح نتائج تحليل التباين في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات بالنسبة للنمط المتأمل

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات	بين المجموعات	١٩,١٩	١١	١,٧٤	١,٣٩	٠,١٨
	داخل المجموعات	١٧٥,٤٨	١٤٠	١,٢٥		
	المجموع الكلي	١٩٤,٦٧	١٥١			
مستوى أداء الطلاب في القدرات العامة	بين المجموعات	٢,١٢	١١	٠,١٩	٠,٣٦	٠,٩٧
	داخل المجموعات	٧٥,٨٨	١٤٠	٠,٥٤		
	المجموع الكلي	٧٨	١٥١			

وهذا يعني أن كلاً من اختبار القدرات والاختبار التحصيلي في الرياضيات قد لا تحتوي مفرداتهما إجمالاً على ما يتوافق مع نوع نمط التعلم التأملي، ولكن ربما يحتوي اختبار الرياضيات مفردات تتوافق مع نمط التعلم المتأمل.

جدول (١٤)

يوضح نتائج تحليل التباين في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات بالنسبة للنمط المنظّر (المفكر)

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات	بين المجموعات	٩,٦٥	١٤	٠,٦٩	٠,٥١	٠,٩٣
	داخل المجموعات	١٨٥,٠٢	١٣٧	١,٣٥		
	المجموع الكلي	١٩٤,٦٧	١٥١			
مستوى أداء الطلاب في القدرات العامة	بين المجموعات	٩,٨٣	١٤	٠,٧٠	١,٤١	٠,١٦
	داخل المجموعات	٦٨,١٧	١٣٧	٠,٥٠		
	المجموع الكلي	٧٨	١٥١			

وهذا يعني أن كلاً من اختبار القدرات والاختبار التحصيلي في الرياضيات قد لا تحتوي مفرداتهما إجمالاً على ما يتوافق مع نوع نمط التعلم المنظّر (المفكر)، ولكن اختبار القدرات العامة ربما يحتوي مفردات تتوافق مع نمط التعلم المنظّر (المفكر).

جدول (١٥)

يوضح نتائج تحليل التباين في اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات بالنسبة للنمط العملي

المستوى	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مستوى تحصيل الطلاب في الرياضيات	بين المجموعات	٢٢,٥٤	١٥	١,٥٠	١,١٩	٠,٢٩
	داخل المجموعات	١٧٢,١٣	١٣٦	١,٢٧		
	المجموع الكلي	١٩٤,٦٧	١٥١			
مستوى أداء الطلاب في القدرات العامة	بين المجموعات	٩,٧٨	١٥	٠,٦٥	١,٣٠	٠,٢١
	داخل المجموعات	٦٨,٢٢	١٣٦	٠,٥٠		
	المجموع الكلي	٧٨	١٥١			

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

وهذا يعني أن كلاً من اختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي في الرياضيات قد لا تحتوي مفرداتهما إجمالاً على ما يتوافق مع نوع نمط التعلم العملي، ولكن ربما احتوت أسئلة الرياضيات وأسئلة القدرات العامة بعض المفردات التي تتوافق مع نمط التعلم العملي.

إجابة السؤال الرابع:

ما نوع العلاقات الارتباطية بين درجات عينة من الطلاب المستجدين في كل من: اختبار القدرات العامة جدول (١٦)

يوضح العلاقات الارتباطية بين نوع نمط التعلم واختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي

العلاقات الارتباطية	الرياضيات	القدرات	النشط	المتأمل	المنظر	العملي
القدرات	٠,٥٠٩**					
النشط	٠,١٥٧-	٠,١٠٤-				
المتأمل	٠,٢٣-	٠,٠٢١-	٠,١٠٠			
المنظر	٠,٠٦٦	٠,٠٥١	٠,٢٢٢**	٠,٢٧١**		
العملي	٠,٠٤٠	٠,١٤٤	٠,٣٦٣**	٠,٣٨١**	٠,٤٥٠**	
المجموع	٠,٠٢٤-	٠,٠٣٠	٠,٦٠٨**	٠,٦٣١**	٠,٧٠٤**	٠,٨٠٨**

** : مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٦) العلاقات الآتية:

- يوجد ارتباط موجب بين درجات الطلاب في اختبار القدرات العامة ودرجات الطلاب في اختبار الرياضيات؛ وهذا قد يرجع لاحتواء اختبار القدرات العامة على جزء كبير من الأسئلة تقيس معلومات الطلاب في الرياضيات (الجانب الكمي).

- يوجد ارتباط عكسي غير دال بين نمط التعلم النشط والتعلم المتأمل وكل من درجات الطلاب في الرياضيات ودرجاتهم في اختبار القدرات العامة؛ وقد يعود سبب ذلك إلى ضعف مراعاة أساليب التدريس الجامعي لتلك الأنماط.

- يوجد ارتباط موجب غير دال بين نمط التعلم المنظر والتعلم العملي ودرجات الطلاب في الرياضيات والقدرات العامة وهذا يتوافق مع نتيجة دراسة جمال

وداود (Daud, 2005) & Gamal)، ودراسة القحطاني (١٤٣٠هـ).

- يشير الارتباط السليبي في درجات اختبار الرياضيات واختبار القدرات العامة إلى نوعية الأسئلة المضمنة بأنها لا تتوافق مع نوعية نمط التعلم النشط والتعلم المتأمل، في حين يبدو الارتباط ضعيفاً وموجباً بين اختباري الرياضيات والقدرات العامة وليس دالاً مع نمط التعلم المنظر والعملي، وهذا قد يعود إلى أن طرائق التدريس المستخدمة -بعمامة- مع الطلاب لا تراعي أنماط تعلمهم، أو قد يعود إلى ضعف احتواء الاختبارات على بعض الأسئلة التي تتوافق مع نمط التعلم المنظر والتعلم العملي.

توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث واستنتاجاته؛ يوصي الباحث بما يأتي:

طلافة، فؤاد والزغلول، عماد (٢٠٠٩). "أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجس والتخصص"، مجلة جامعة دمشق، مجلد (٢٥)، (٢)، ٢٦٩-٢٩٧.

القحطاني، متعب (١٤٣٠هـ). "أساليب تعلم طلاب وطالبات تخصص الرياضيات في المرحلة الجامعية وفق نموذج "فيلدر - سلفرمان" وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات ودافعية الإنجاز" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العساف، صالح (١٤١٥هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٣، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

نصر، محمود (٢٠٠٩). "فاعلية التعلم بالخبرة وفق نموذج كولب (Kolb) في تنمية مهارات التخطيط لتدريس الرياضيات على ضوء الدمج بين التقويم الشامل والتعلم النشط لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية"، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، بنها، ٤-٥ أغسطس ٢٠٠٩، ٤٩١-٥٦٥.

Atkinson; A, (2006). Factors influencing successful achievement In contrasting design and technology activities In higher education, *International Journal of Technology and Design Education* ,16:193-213.

Bacon; Donald R.,(2004). An Examination of Two Learning Style Measures and Their Association With Business Learning , *Journal of Education for Business*, March/April 2004,205-207.

Bechter ; C & Esichaikul ;V(2008). Using kolb's learning style inventory for e-learning personalization, *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2008)*.

Business balls (2014). David Kolb's learning styles model and experiential learning theory, available at: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

Dillon Michale, Weissman Shell (2001). Relation Ship between personality Types on the strong - Campbell and Myers - Briggs instrument. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 20 n.2, 68 - 79.

Dunn, R. & Dunn., K., (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles : Practical Approaches For Grades 7-12*. A Division of Simon & Schuster, Inc. Massachusetts.

Fedler, R (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, December 6(4), pp 18-23.

Gomes, Anabela1, Santos, Alvaro, Carmo, Lilian, Mendes, A. J.,(2007). Learning styles in an e-

- تدريب أساتذة الجامعات وبخاصة المختصين في الرياضيات البحتة على إدراك وتفهم أنماط التعلم لدى الطلاب المستجدين، ويمكن الاعتماد في إعداد الحقيبة التدريبية على مقياس "هوني ومفورد".

- ضرورة مراعاة أنماط التعلم في التدريس الجامعي بعامة وفي تدريس الطلاب المستجدين بخاصة، وتنويع طرائق واستراتيجيات التدريس الجامعية بما يتلاءم مع تلك الأنماط وأساليب تعلمها وتفاعلها.

- إعادة النظر في بناء اختبارات الرياضيات الجامعية للطلاب المستجدين وأيضاً في اختبارات القدرات العامة وأهمية تضمينها أسئلة تراعي أنماط التعلم الأربعة: النشط والمتأمل والمنظر (المفكر) والعملي؛ وذلك لتحقيق قدر كبير من العدالة والموضوعية في محتوى بنائها.

مقترحات لأبحاث مستقبلية:

يقترح الباحث إجراء الأبحاث والدراسات الآتية:

- دراسة أسباب شيوع بعض أنماط التعلم دون بعض لدى الطلاب المستجدين في الجامعات.

- دراسة أنماط التعلم ونسبتها وشيوعها لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

- دراسة أثر برنامج تدريبي لأساتذة الجامعات قائم على أنماط التعلم في التدريس الجامعي في تحصيل طلابهم لمقررات الرياضيات.

- تحليل أسئلة اختبارات الرياضيات للسنة الجامعية الأولى واختبار القدرات العامة في ضوء أنماط التعلم.

المراجع:

زريقات، عمر (٢٠١٠). "علاقة أنماط التعلم بأنواع الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البقاء بعمان.

محمد بن عبدالله النذير: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب

- Rosen Berg ; N & Hernandez; P ,(1995). Does Learning Style Instruction Have a Positive Effect on Academic Achievement in the First Grade ,*master degree*, non published, College of New Jersey.
- Sahin ;Sami ,(2008). The relationship between student characteristics including learning styles and their perceptions and satisfaction in web- based courses in higher education , *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January* , ISSN 1302-6488 Volume: 9 Number: 1 ,pp 123-138.
- Said Gamal & Ahmed Daud,(2005) An analysis of learning styles of distance learners at the institute of education development, university teknologi mara, Malaysia, *ICDE International Conference*, November 19 – 23, New Delhi,PP. 1-7.
- Thornton,Geesje (1995). Algebra tiles and style learning. *Master thesis.Simon*, non published. Fraser University.
- learning tool, *International Conference on Engineering Education – ICEE 2007*.
- Joe Chandler (2010). History of Learning Styles. available at:
http://www.ehow.com/about_5381758_history-learning-styles.html.
- Kariuki ;Patrick & Humphrey ;Steven G.,(2006) .The Effects of Drama on the Performance of at-Risk Elementary Math Students, *Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association Birmingham, Alabama – November 8 – 10*.
- Lincoln ; Felicia & Rademacher; Barbara (2006).Learning Styles of ESL students in community colleges, *Community College Journal of Research and Practice*, 30: 489
- Penger ;Sandra (2008). Comparison, Validation And Implications Of Learning Style Theories In Higher Education In Slovenia: An Experiential And Theoretical Case, *International Business & Economics Research Journal* , DecemberVolume 7, Number 12,pp25-44.

Learning Style and related with level of general abilities and Mathematics achievable for new students at KSU

Mohammed A. Alnatheer
King Saud University

Submitted 24-02-2014 and Accepted on 01-04-2014

Abstract: The current research aims to measure the types of learning style and proportions according to the measure of "Honey and Mumford," which consists of 80 questions to determine patterns of the following: Reflectors, Theorist, Practical, and Active; to a sample of the new students of several disciplines at King Saud University, and the study of relations connectivity between the pattern learning and capacity level of public and academic achievement in mathematics. Applied research tool on a pilot study to calculate the validity and reliability (0.67) and then applied it on the research sample (n = 152 students) in the academic 2011 . The research found a number of results: that about 59.9% of the sample is a pattern of learning the higher the Reflectors , and that the pattern of 19.7% of them is the Theorist (thinker), and that the pattern of 12.5% of them is practical , and that the pattern of 7.9% of them is active. The research found also an inverse relationship is non Significant between a typical active learning and Reflectors and student scores in math and general capacity, and to have a positive correlation is Significant between the typical learning theorist and the practical and the students' grades in mathematics and general capabilities. Recommended search the need consideration learning styles in university teaching in general and in the teaching new students in particular, and the methods and strategies for teaching undergraduate math with those patterns.

Key Words: Learning Style, Kolb Model, Honey and Mumford's Model, Achievement university students in mathematics

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج

حمد بن عبدالله القميري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية بالمجمعة - جامعة المجمعة

قدم للنشر ١٤٣٥/٢/١ هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٦/١٨ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج Blended Learning، وتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الآتية:

- (١) تحديد مواصفات البيئة التعليمية الملائمة لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
 - (٢) التعرف على مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
 - (٣) التوصل إلى نتائج ومقترحات تسهم في تحسين البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
- واقصر تطبيق الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية (بنين - بنات) التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية. وطبقت على معلمي ومعلمات العلوم (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء)، البالغ عددهم (٢١٠) معلماً ومعلمة. واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي.
- وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتمثلة في أن عدداً من متطلبات التعليم المتمازج متوافرة في البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم بدرجة كبيرة، ومتطلبات أخرى غير متوافرة، وباقي المتطلبات متوافرة بصورة لا بأس بها. ومن أبرز المتطلبات المتوافرة بدرجة كبيرة: (أ) المتطلبات المتعلقة بالمعلم، ومنها: امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت. فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم. (ب) المتطلبات المتعلقة بالطلاب، ومنها: توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني. وامتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل IPAD وغيرها. (ج) المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية، لم يتوافر منها شيء بدرجة كبيرة. (د) المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية، ومنها: شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.
- أما متطلبات التعليم المتمازج غير المتوافرة فإن من أبرزها: (أ) المتطلبات المتعلقة بالمعلم، ومنها: التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي. وتصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية. (ب) المتطلبات المتعلقة بالطلاب، ومنها: سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم البعض عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة. وتوافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم. (ج) المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية، وجميع هذه المتطلبات غير متوافرة بمستوى يساعد على تطبيق التعليم المتمازج. (د) المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية، وتبين أن أغلب هذه المتطلبات غير متوافرة. ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: البيئة التعليمية - التعليم المتمازج - تدريس مقررات العلوم - المتطلبات.

مقدمة:

(الغالي، ٢٠٠٩م)، ودراسة (الغيفري، ١٤٣١هـ - ٢٠١٠م) والتي أكدت على فاعلية التعليم المتمازج، وزيادة التفاعل بين الطلاب بعضهم مع بعض، وبين المعلمين والطلاب، وتحسين اتجاهات الطلاب نحو التعلم بشكل عام، وزيادة تحصيلهم الدراسي.

كما أكدت الدراسات أن نتائج تطبيق التعليم المتمازج لا يمكن أن تتحقق بشكل فاعل ما لم يتم توفير البيئة التعليمية؛ التي تتوفر فيها التقنية الرقمية الحديثة والتطور التقني الحالي في وسائل الاتصال والتواصل، وفي الوقت نفسه تراعي الظروف الطبيعية المحيطة بالطلاب والمعلم، وتلبي الحاجات الإنسانية للطلاب. (الشيوخ، ٢٠٠٧/٢٠٠٨م)

وتؤكد أهمية توفير بيئة تعليمية متكاملة في تدريس مقررات العلوم من أجل مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات البحث والتقني والاستكشاف، وتحفيزهم على الملاحظة والاختبار والتجريب، كما تتأكد أهمية بيئة التعليم المتمازج في تدريس العلوم نظراً لوجود موضوعات في العلوم يصعب تدريسها باستخدام التقنيات لوحدها، وموضوعات تتطلب التدريس الصفّي والمختبري، وموضوعات تتطلب المزج بين التدريس الصفّي وتوظيف التقنية الإلكترونية.

انطلاقاً مما سبق، ومن خلال مقابلة الباحث لعدد من مشرفي ومعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، وإطلاعه على نتائج وتوصيات الدراسات التربوية ذات العلاقة بالتعليم المتمازج، جاءت فكرة إجراء دراسة للتعرف على واقع البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.

مشكلة الدراسة:

حدد الباحث مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:
ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج؟
تساؤلات الدراسة:

تفرع من السؤال الرئيس تساؤلات الدراسة الآتية:

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة ضرورة توفير بيئة تعليمية تفاعلية متميزة، تسهم في جذب اهتمام الطلاب، وتساعدهم على تحقيق تعلم فاعل، وتشجعهم على الحوار وتبادل الآراء، وتمكنهم من البحث عن المعارف والمعلومات، وبناء خبرات عملية ذات جوانب مختلفة.

ويحقق دمج تقنية المعلومات بالعملية التعليمية نجاحاً في إيجاد مثل هذه البيئات التعليمية، التي تعزز دافعية الطلاب، وتحقق احتياجاتهم وتلبي رغباتهم، وترتقي بمخرجات العملية التعليمية. (العلي، ٢٠٠٤م)

لذا نادى كثير من التربويين بتطبيق التعليم الإلكتروني، لما له من إسهامات ذات فعالية في العملية التعليمية سواء داخل المؤسسات التعليمية أم خارجها، وتسابقت الدول والهيئات والمراكز التربوية العالمية إلى تعميمه وتطبيقه في جميع المراحل الدراسية والبيئات التعليمية.

ومع زيادة انتشار تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم، ظهرت العديد من الصعوبات التي قد تحول دون تطبيقه وتحد من فاعليته، ومنها غياب الاتصال الإنساني المباشر بين عناصر العملية التعليمية، مما أثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى الطلاب، كما إن تطبيق التعليم الإلكتروني يحتاج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية، قد لا تتوافر في كثير من الأحيان لدى المؤسسات التعليمية المختلفة. ونتيجة للصعوبات التي واجهت تطبيق التعليم الإلكتروني ظهرت الحاجة لنمط جديد يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم الصفّي (التقليدي)، وهو ما سمي بالتعليم المتمازج Blended Learning (سلامة، ٢٠٠٦م).

وقد أوضحت عدد من الدراسات النتائج الإيجابية لاستخدام التعليم المتمازج، ومنها دراسة فيوجن، Vaughan (2007) ودراسة روفاي وجوردان، Rovai and Jordan (2004) ودراسة جرسبون وفنج، Garrison, Cleveland and (2004) ودراسة (Fung, 2004) ودراسة (الشمري، ٢٠٠٧م) ودراسة

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

- (١) تحديد مواصفات البيئة التعليمية الملائمة لتدريس مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
 - (٢) التعرف على مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
 - (٣) التوصل إلى نتائج ومقترحات تسهم في تحسين البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في المدارس السعودية في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
- أهمية الدراسة:**

- (١) تناول الدراسة موضوعاً مهماً وحيوياً وجديداً في مجال طرق التدريس، هو موضوع التعليم المتمازج، الذي يجمع بين التدريس الصفي والتدريس الإلكتروني، ويواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة في مجال تدريس العلوم.
- (٢) قد تحفز الدراسة معلمي ومعلمات مقررات العلوم على تطبيق التعليم المتمازج في تدريسهم، كما تساعد في التعرف على كيفية تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لهذا التعليم.
- (٣) يمكن أن تسهم الدراسة في تفعيل استخدام نموذج التعليم المتمازج في المدارس، من خلال إطلاع المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على الدراسة ونتائجها.

حدود الدراسة:

- (١) الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية (بنين - بنات) التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.
- (٢) الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.
- (٣) الحدود الموضوعية: التعرف على واقع البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.
- (٤) الحدود البشرية: معلمي ومعلمات مقررات العلوم (الكيمياء، الأحياء، الفيزياء) بالمدارس الثانوية.

- (١) ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمي الكيمياء؟
- (٢) ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمات الكيمياء؟
- (٣) ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمي الأحياء؟
- (٤) ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمات الأحياء؟
- (٥) ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمي الفيزياء؟
- (٦) ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمات الفيزياء؟
- (٧) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج باختلاف التخصص؟
- (٨) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج باختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج، وتفرع منه الأهداف الآتية:

مصطلحات الدراسة:

- البيئة التعليمية: عرف الجزار وعصر (٢٠٠٩م) البيئة التعليمية بأنها: "المحيط الذي تتم فيه عمليتا التعليم والتعلم، بما يشمل من عوامل ومؤثرات يتوقف عليها مدى جودة مخرجات التعلم. وتتجاوز البيئة حدود المكان والتجهيزات والمواقع إلى العلاقات الإنسانية وأسلوب التواصل إلى غير ذلك من العوامل".

وفي الدراسة الحالية يتحدد التعريف الإجرائي للبيئة التعليمية بأنها المكونات المادية والبشرية -المتطلبات- اللازم توافرها في المحيط الذي يتم فيه تطبيق التعليم المتميز لتدريس مقررات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية.

- مقررات العلوم: يقصد بمقررات العلوم في الدراسة الحالية مقررات العلوم الطبيعية، وهي الكيمياء والأحياء والفيزياء التي قررت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تدريسها لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بنظامها العام والمقررات.

- المتطلبات: ويقصد بها في المواصفات والشروط والمستلزمات الواجب توافرها في البيئة التعليمية، في كل من المعلم والطالب والتقنية الإلكترونية والنواحي الإدارية والتربوية لتناسب تطبيق استخدام التعليم المتميز لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية.

- التعليم المتميز Blended Learning: عرف جنك وبارك (Jang, Kim and Park, 2006) التعليم المتميز بأنه: مدخل جديد من مداخل التعليم، يجمع بين مميزات التعليم وجهاً لوجه face to face والتعليم الإلكتروني e-learning

وفي الدراسة الحالية يُعرف التعليم المتميز إجرائياً بأنه: مدخل من مداخل التدريس الحديثة، يتكامل فيها التعليم الإلكتروني بعناصره وخصائصه المختلفة مع التعليم الصفّي وجهاً لوجه بعناصره وخصائصه المختلفة، إذ يتم توظيف أدوات التعليم الإلكتروني في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية في الفصول التقليدية وفي معامل العلوم وجهاً لوجه وفي الفصول الافتراضية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً/ الإطار النظري:

- التعليم المتميز:

برز مفهوم التعليم المتميز Blended Learning كمدخل جديد في طرق التدريس نتيجة للتطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني، ويسعى للتغلب على عددٍ من مشكلاته. وقد ورد مفهوم التعليم المتميز بعدة أسماء منها التعليم الخليط، والمدمج، والمؤلف، والمهجن. كما تعددت تعريفاته، لكنها بشكل عام ترى أنه هو التعليم الذي يتم فيه مزج التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفّي (التقليدي).

فقد عرف خميس (٢٠٠٣م) التعليم المتميز بأنه: "نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة". وعرفه زيتون (٢٠٠٥م) بأنه: "إحدى صيغ التعليم والتعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفّي التقليدي في إطار واحد، إذ توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أم على شبكة الإنترنت في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع المتعلم وجهاً لوجه معظم الأحيان".

وترى منى الجزار وعصر (٢٠٠٩م) أنه أسلوب يتم فيه توظيف الإمكانيات والوسائط التقنية المتاحة، بالجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواء أكانت إلكترونية أم تقليدية يتم تصميمها لتتكامل مع بعضها، لجعل التعليم أكثر فعالية.

ويتضح من عرض التعريفات السابقة أن التعليم المتميز هو تكامل بين استخدام التدريس الصفّي الذي يواجه فيه المعلم طلابه ويواجهونه، واستخدام التدريس الإلكتروني بتقنياته المختلفة، وفق أسلوب علمي، يلي رغبات الطلاب ويتناسب مع احتياجاتهم، ويراعي الظروف البيئية للمجتمع المدرسي.

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

مزايا التعليم المتمازج:

يحقق استخدام التعليم المتمازج العديد من المزايا، التي تتمثل في تغلبه على مشكلات التعليم الإلكتروني، ومشكلات التعليم الصفي (التقليدي)، وقد أشار عبد العاطي (٢٠١٠م) ورضا (٢٠١٢م) إلى أبرز مزايا التعليم المتمازج، ومنها:

- (١) الجمع بين مزايا التعليم الصفي ومزايا التعليم الإلكتروني.
- (٢) تخفيض نسبة نفقات التعليم مقارنة باستخدام التعليم الإلكتروني وحده.
- (٣) زيادة فاعلية العملية التعليمية.

(٤) يتناسب مع كثير من المقررات الدراسية التي قد يتطلب بعضها التدريب المباشر على المهارات، مثل الدروس العملية في مقررات العلوم.

- (٥) تحقيق سرعة التواصل بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة وجهاً لوجه وإلكترونياً.
- (٦) تعزيز بناء الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم.

وقد توصلت دراسة فيوجن (Vaughan, 2007) إلى أن التعليم المتمازج من وجهة نظر الطلاب يزودهم بوقت ومرونة أكبر، ويزيد من مستوى تحصيلهم العلمي. في حين يرى المعلمون أن التعليم المتمازج يتيح لهم الفرصة للتفاعل مع طلابهم. وتوصلت دراسة معهد Newjersey Institute of Technology, 2005 إلى أن مزج أفضل مميزات التعليم الصفي وهي التعليم وجهاً لوجه مع التعليم الإلكتروني تؤدي إلى تعلم نشط ومستقل.

كما توصلت دراسة روفاي وجوردان (Rovai and Jordau, 2004) إلى أن التعليم المتمازج ينتج إحساساً مجتمعياً أقوى لدى الطلاب، عند مقارنتهم مع الطلاب الذين يتلقون تعليماً صفياً فقط، أو الطلاب الذين يتلقون تعليماً عبر التعليم الإلكتروني فقط.

ومما يؤكد أهمية استخدام التعليم المتمازج ما توصلت إليه عدد من الدراسات في مجال المعوقات التي تعيق توظيف التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ومنها دراسة (الشمري، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م) ودراسة (العمرى، ٢٠٠٩م) ودراسة (دوم، ١٤٣١/١٤٣٢هـ)، إذ أشارت إلى أن من هذه المعوقات عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتعليم الإلكتروني، وضعف البنية التحتية، وعدم توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين، التكاليف العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، عدم ملائمة المناهج الدراسية للتعليم الإلكتروني.

وتعد مناهج العلوم من أهم المناهج الدراسية التي تؤكد على تنمية العمليات العقلية العليا لتحقيق الفهم، وتركز على بيان الارتباط والعلاقات والتكامل بين جوانب المعرفة، من خلال رؤية الطالب للعلاقات التي تجعل المعرفة تظهر في صورة تركيب متكامل، وهذا يتطلب تطبيق مداخل واستراتيجيات تدريسية أكثر قدرة وملاءمة على تحقيق ذلك. ولأن بعض موضوعات مقررات العلوم يصعب تدريسها باستخدام التقنيات الإلكترونية لوحدها، خاصة الموضوعات المرتبطة بالمهارات العملية، أو التي تتطلب إجراء التجارب أو العروض العلمية، فقد أشار ماثر وليفير (Mathur and Oliver, 2007) إلى أن استخدام التعليم المتمازج يمثل أحد الحلول المقترحة للتغلب على هذه الصعوبات.

ومع هذه المزايا للتعليم المتمازج إلا أن بعض التنظيمات الرسمية قد تحول دون توظيفه التوظيف الأمثل، ومن ذلك قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لطلاب مراحل التعليم العام (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م) التي تعد إحصار أجهزة الاتصال الشخصية بأنواعها المختلفة سواء أكان جوالاً أم IPAD من المخالفات السلوكية التي قد تعرض الطالب للعقوبات.

متطلبات التعليم المتمازج في تدريس العلوم:

من خلال مراجعة عدد من الدراسات والمراجع العلمية في مجال التعليم المتمازج، ومنها دراسة هيوقس Hughes, (2004) ودراسة خديجة (٢٠٠٧م) ودراسة الغريب (٢٠٠٩م) ودراسة شوملي (٢٠٠٧م) ودراسة مرسى (٢٠٠٨م) ودراسة عماشة (٢٠٠٩م) ودراسة عبد المنعم (٢٠١٠م) ودراسة عبدالسلام وفرهود (٢٠١١م)، قام الباحث بتحديد متطلبات التعليم المتمازج في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية على النحو الآتي:

(أ) المتطلبات المتعلقة بمعلمي العلوم:

وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، من أهمها قدرة معلم العلوم على صياغة أهداف سلوكية واضحة تناسب مع استراتيجية التعليم المتمازج، وامتلاكه لمهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني، وفهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم. والمرونة والإنسانية من أجل تكوين بيئة ودية، والرغبة في العمل التعاوني.

كما تتضمن هذه المتطلبات قدرة معلم العلوم على تقديم تغذية راجعة مباشرة وغير مباشرة - بالطرق التقليدية والطرق الإلكترونية - وامتلاكه لمهارات التعامل مع خدمات الإنترنت المختلفة، إضافة إلى قدرته على توزيع الأدوار والتكليفات والمهام البحثية على طلابه، وتقديم الاختبارات الورقية Paper Test والاختبارات الإلكترونية E-test

(ب) المتطلبات المتعلقة بالطلاب:

وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، من أهمها توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلمين أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني، وتوافر المهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي وتقنيات التعليم المختلفة، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي ومهارات البحث والتعلم الإلكتروني.

(ج) المتطلبات المتعلقة بالتقنية الإلكترونية:

وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، أهمها توافر مقررات العلوم الإلكترونية، وأجهزة حاسب آلي حديثة وبأعداد كافية

مع ملحقاتها، وشبكة إنترنت ذات جودة عالية، ونظام متكامل لإدارة العملية التعليمية والمحتوى التعليمي، وبرامج التقويم الإلكتروني، ومواقع إلكترونية للتداول مع الخبراء، وفصول إلكترونية بجانب الفصول التدريسية التقليدية.

(د) المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

وتتمثل في عددٍ من المتطلبات، أهمها وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم تنفيذ وتطوير التعليم المتمازج، وتوافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة، ووجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية الإلكترونية وإنتاجها، كما تتضمن وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم والتعليم، ووجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب عند استخدامهم هذا النوع من التعليم.

كما تتضمن هذه المتطلبات إقامة دورات تدريبية للمعلمين والطلاب في هذا المجال، ويدخل في ذلك نشر ثقافة التعليم المتمازج في الوسط التربوي والتعليمي، وتوفير المواد التعليمية Materials المطبوعة والمرئية والمسموعة، كما يدخل في هذه المتطلبات شعور المعلمين بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.

ثانياً/ الدراسات السابقة:

سعيًا من الباحث في أن تنطلق الدراسة من نتائج وتوصيات دراسات سابقة، وحرصاً على الاستفادة منها في بناء إطار علمي متكامل، فقد راجع عدداً من الدراسات التي تناولت التعليم المتمازج، وذات العلاقة بالبيئة التعليمية.

وقد توصلت دراسة أجراها جانسل وإيلي Jansale, (2001) K.E and Alley, L.R. إلى أن أهم عناصر التعليم المتمازج: بناء المعرفة، وتوافر الدافعية والإرادة للتعلم، وتحمل الطلاب كامل مسؤولية تعلمهم، وتقديم المقرر الدراسي مساحة واسعة للاستجابات. وأوصت بضرورة تمتع المعلمين بقدرة على توجيه عمليات التعلم في التعليم المتمازج.

ووضعت دراسة كين (Ken, 2003) ديناميكية للمنهج الدراسي في التعليم المتمازج، إذ طبقت الدراسة على الطلاب

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الجمعية في ضوء متطلبات

حين عبّر كثير من طلاب بيئة التعليم المتمازج في أن هذا التعليم وافق رغبتهم التعليمية واستعداداتهم والتزاماتهم الاجتماعية.

وأكدت دراسة الشيوخ (٢٠٠٧/٢٠٠٨م) أن الموارد التجهيزية والبشرية والموارد المتعلقة بالمحتوى التعليمي، يتساويان في المرتبة الأولى في إعاقتهما لاستخدام التعليم المتمازج بكلّيات إعداد المعلمين. كما توصلت إلى أهمية التثقيف بالتعليم المتمازج قبل تطبيقه، وضرورة تهيئة الطالب قبل الانخراط في برنامج التعليم المتمازج. كما أشارت إلى أن نجاح التعليم المتمازج مرهون بتوظيف التقنية المناسبة للغرض المناسب، إضافة للاهتمام بمراجعة تصميم المادة التعليمية وفق أسس ومعايير التصميم التعليمي.

وأظهرت نتائج دراسة الغالي (٢٠٠٩م) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين درسوا بالتعليم المتمازج وأقرانهم الذين درسوا بالتعلم الصفّي، لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام التعليم المتمازج في تدريس المقررات الدراسية في مختلف مراحل التعليم.

وأجرى العيفري (١٤٣١هـ-٢٠١٠م) دراسة للتعرف على أثر التعليم المتمازج في اكتساب الطلاب لمفاهيم الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها، وفقاً للتعليم المتمازج. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى التعليم المتمازج. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو الاجتماعيات، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى التعليم المتمازج. وأوصت الدراسة اعتماد التعليم المتمازج في مؤسسات إعداد المعلمين، وتوفير الحد الأدنى من التجهيزات الداعمة له.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن التعليق عليها فيما يأتي:

الذين يتعلمون في الجامعات المعتمدة على الإنترنت، وتم تمكينهم من التواصل التعليمي المتزامن. وتوصلت الدراسة إلى تحقيق أساس لحوار اجتماعي بناء بين الطلاب والمعلمين، وتحقيق تواصل تعليمي جاد، وتغير سريع في المنهج الدراسي. وسعت دراسة جرسون وفنق (Garrison, Clerland and Fung, 2004) إلى التأكد من مصداقية أدوار الطالب في التعليم المتمازج، وتوصلت إلى أن الطلاب يؤكدون وجود اختلافات في عملية التعلم في التعليم المتمازج، وأنهم يحتاجون إلى تعديل أدوارهم، إذ إن هذا التعليم يدفعهم إلى التفكير، وتحمل مسؤولية أكبر، والتكيف مع البيئات الجديدة والمحتوى الجديد، وتوظيف الأفكار في مواقف حياته.

وفي دراسة استقصائية أجراها ويلكر وبيرادون (Weleker, jan, Beradino, Lisa, 2006) لآراء الطلاب والمعلمين حول التدريس بالتعليم المتمازج أو التدريس بالفصل التقليدي (التدريس الصفّي) أو بالتعليم الإلكتروني. أفاد المعلمون أن التدريس بالتعليم المتمازج يدفع الطلاب إلى التفاعل أثناء التدريس، ويرفع من مستوى جودة الأنشطة والواجبات الطلابية، ويحسن من مستواهم التحصيلي. وأفاد الطلاب أن التعليم المتمازج يتيح لهم المرونة والاستقلالية في التعلم.

وتوصلت دراسة الشمري (٢٠٠٧م) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر الجغرافيا تعزى إلى استخدام التعليم المتمازج في التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، كما إن طلاب العينة التجريبية تمتعوا باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا.

وهدفت دراسة المنصور (El Mansour, 2007) إلى التعرف على تجارب الطلاب الإيجابية والسلبية في البيئة التعليمية للتعليم المتمازج وللتعليم الإلكتروني. وأشارت النتائج إلى أن كلا البيئتين نالت رضا الطلاب، ولكن كانت التجارب السلبية الأكثر هي للطلاب الذين درسوا في بيئة التعليم الإلكتروني، والتي من أبرزها المشكلات التقنية. في

التعليمية لتدريس العلوم في ضوء متطلبات التعليم المتمازج،
قام باختيار جميع أفراد مجتمع الدراسة ليكون عينة للدراسة.
أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات
اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتي تم إعدادها
وتصميمها في صورتها الأولية بناءً على مراجعة الباحث
لأدبيات البحوث والدراسات العلمية ذات العلاقة، وبناءً
على استشارة أكاديميين من ذوي الخبرة والاهتمام، وبناءً على
خبرة الباحث السابقة في تصميم وإعداد الاستبانات.

وتكونت الأداة من أربعة محاور، هي: متطلبات التعليم
المتمازج المتعلقة بالمعلم، ومتطلبات التعليم المتمازج المتعلقة
بالطلاب، ومتطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات
الإلكترونية، ومتطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي
الإدارية والتربوية.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة استخدم الباحث أسلوب
صدق المحكمين، وذلك بعرضها على (٤) من المتخصصين.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث أسلوب
التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات، إذ تم تطبيقها على
(٨) من معلمي ومعلمات العلوم، وقام بتجزئتها إلى جزأين،
الأول للعبارات الفردية، والثاني للعبارات الزوجية. وقام
بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزأين، والذي اتضح أنه
إيجابي بدرجة (٥٥٧,٠).

وبالكشف في جدول الدلالة الإحصائية تبين أن معامل
الارتباط إيجابي ودال عند مستوى (٥,٠)، وهذا يدل على
أن أداة الدراسة تقيس ما صُممت له، وهو مدى ملاءمة
البيئة التعليمية لتدريس العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه
المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.

(١) تناولت الدراسة الحالية موضوعاً لم تتناوله - في حدود
علم الباحث - الدراسات السابقة التي تناولت التعليم
المتمازج في المملكة العربية السعودية.

(٢) قلة الدراسات التي تناولت بيئة التعليم المتمازج، إذ إن
غالبيتها تناولت أثر استخدامه على تحصيل الطلاب.

(٣) أن أحد أهم مبررات هذه الدراسة هو نتائج الدراسات
السابقة التي أظهرت أثر التعليم المتمازج على الطلاب،
وتوصياتها باستخدام هذا التعليم في التدريس.

(٤) استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد محاور
أدبياتها النظرية، وبناء أداة الدراسة في صورتها الأولية.

منهج الدراسة:

انطلاقاً من أسئلة الدراسة وأهدافها فقد اعتمدت على
المنهج الوصفي المسحي، الذي يقوم على تجميع البيانات
والمعلومات اللازمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم
بالمرحلة الثانوية في مدارس إدارة التربية والتعليم بمحافظه
المجمعة في المملكة العربية السعودية، وبناءً على المعلومات
التي تم استقضاؤها من الإدارة كانت أعداد المعلمين
والمعلمات (٢١٠) معلماً ومعلمة، كما في الجدول (١).

جدول (١)

أعداد معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه
المجمعة موزعة بناءً على المقررات الدراسية

المقرر الدراسي	المعلمين	المعلمات	المجموع
الكيمياء	٣٢	٤١	٧٣
الأحياء	٣٥	٤٢	٧٧
الفيزياء	٢٥	٣٥	٦٠
المجموع	٩٢	١١٨	٢١٠

عينة الدراسة:

حرصاً من الباحث على ظهور النتائج بالصورة التي تعبر
عن الواقع الذي تتم دراسته، وهو مدى ملاءمة البيئة

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

توزيع أداة الدراسة:

لتحليل بيانات الدراسة أستخدمت الأساليب الإحصائية

المناسبة في العلوم الاجتماعية Statistical Package for

Social Sciences والتي يرمز لها بالرمز (SPSS)، وهي:

(١) معامل ارتباط بيرسون.

(٢) المتوسط الحسابي.

(٣) المتوسط الوزني المرجح.

(٤) اختبار T test

(٥) تحليل التباين (one way ANOVA)

(٦) اختبار شيفيه (Scheffe)

الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

التساؤل الأول للدراسة: ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس

مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء

متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمي الكيمياء؟

بالتعاون مع إدارة التربية والتعليم بالمجمعة تم توزيع الاستبانة

على عينة الدراسة، وتم استرجاعها من غالبية أفراد العينة،

ويوضح الجدول (٢) أعداد الاستبانات التي تم إرجاعها.

جدول (٢)

عدد الاستبانات التي تم إرجاعها بعد توزيعها على معلمي

ومعلمات مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية

المقرر الدراسي	المعلمين	المعلمات	المجموع
الكيمياء	٣٠	٣٨	٦٨
الأحياء	٣٥	٣٩	٧٤
الفيزياء	٢٤	٣٢	٥٦
المجموع	٨٩	١٠٩	١٩٨

المعالجة الإحصائية:

أولاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم:

جدول رقم (٣)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر معلمي الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	المتوسط
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	المتوسط
١	صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي وحاجات الطلاب.	-	١٠	٢٠	-	٢,٣٣
٢	القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني.	-	٢٢	٨	-	٢,٧٣
٣	فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.	٩	١٥	٦	-	٣,١
٤	التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة.	-	٨	١٥	٧	٢,٠٣
٥	التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي.	-	-	٢١	٩	١,٧
٦	تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية.	-	-	٢٣	٧	١,٧٦
٧	امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.	٦	٢٠	٤	-	٣,٠٧
٨	اهتمام المعلم بتجديد معلوماته بصفة مستمرة.	-	١٨	١٠	٢	٢,٥٣
٩	مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي.	-	٨	١٦	٦	٢,٠٧
١٠	التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، الجاهز منها أو التي تتطلب مهارات خاصة.	-	٣	١٨	٩	١,٨
١١	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.	-	٥	١٠	١٥	١,٦٧
١٢	تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.	٥	١٨	٧	-	٢,٩٣
١٣	تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة	-	٢	٢٣	٥	١,٩
١٤	تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية.	٢	١٥	٩	٤	٢,٥
١٥	حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	-	-	١٥	١٥	١,٥

والتعلم) على متوسط وزني (١,٥)، وعبرة (التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي) على متوسط وزني (١,٧)، وعبرة (تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك) على متوسط وزني (١,٦٧)، وهذا ينعكس على استخدام معلمي الكيمياء للتعليم المتمازج في التدريس، ويرى الباحث أن جميع هذه المتطلبات ترتبط بالمعلم والتقنية، وهو ما يشير إلى ضعف تدريب المعلمين على هذه التقنيات. ثانياً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب:

يتضح من الجدول (٣) أن المتطلبات المتعلقة بالمعلم التي أشار معلمو الكيمياء بتوافرها بدرجة كبيرة جاءت حسب المتوسط الوزني ممثلة في (امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت)، وحصلت على متوسط وزني (٣,٧)، في حين حصلت (فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٣,٠٧)، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة (تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه)، بمتوسط وزني (٢,٩٣). وحصلت عبارة (حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم جدول (٤)

يوضح المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب من وجهة نظر معلمي الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج	المتوسط
		عالية جداً عالية متوافرة غير متوافرة	الوزني المرجح
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني.	٤ - ٢٦ -	٢,٢٧
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	٤ ٧ ١٩ -	٢,٥
٣	امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.	٦ ٤ ١٨ ٢	٢,٤٧
٤	امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت.	١٩ ٣ ٨ -	٣,٣٧
٥	امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.	- ١٨ ١٢ -	٢,٦
٦	مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.	- ٤ ٢٥ ١	٢,١
٧	سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم البعض عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاً مختلفة.	- ٣ ١١ ١٦	١,٥٧
٨	امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره.	٢٠ ٩ ١ -	٣,٦٣
٩	توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب.	٩ ١٢ ٩ -	٣
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني.	٤ - ٢٦ -	٢,٢٧
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	٤ ٧ ١٩ -	٢,٥

(امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٣,٣٧)، وبعدها جاءت عبارة (توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب)، بمتوسط وزني (٣). في حين حصلت عبارة (سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم البعض عبر التقنيات الإلكترونية

يتضح من الجدول (٤) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالطلاب التي أشار معلمو الكيمياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط المرجح ممثلة في عبارة (امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره)، وحصلت على متوسط وزني (٣,٦٣)، وحصلت عبارة

حمد بن عبدالله القميّزي: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

وتطبيقاتها المختلفة) على متوسط وزني (١,٥٧)، مما يشير الباحث أن توفير تقنيات التواصل الإلكتروني في المدارس قد إلى أن صعوبة التواصل بين الطلاب والمعلمين ومع بعضهم يسهل هذه العملية، ويساعد على تفعيل استخدام التعليم البعض عبر تقنيات التواصل يشكل عائقاً أمام استخدام معلمي الكيمياء للتعليم المتمازج في تدريسهم للمقرر. ويرى

ثالثاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

جدول (٥)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمي الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.	-	٣	٦	٢١	١,٤
٢	يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.	-	٣	٦	٢١	١,٤
٣	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.	-	٣	٢٢	٥	١,٩٣
٤	زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وساعات، وميكروفونات.	-	-	٥	٢٥	١,١٧
٥	توافر محتوى دراسي إلكتروني للمقرر الدراسي E-Course	-	١	٩	٢٠	١,٣٧
٦	تقسيم المحتوى الدراسي الإلكتروني إلى وحدات متدرجة ومنطقية يسهل فهمها، وتخدم التعليم المفرد.	-	١	٩	٢٠	١,٣٧
٧	يحتوي كل درس تعليمي على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة.	-	-	٢	٢٨	١,٠٧
٨	يحتوي كل درس على مصادر ومراجع إضافية.	-	-	٢	٢٨	١,٠٧
٩	توفير نظام لإدارة العملية التعليمية (LMS) Learning Management System	-	-	٣	٢٧	١,١
١٠	توفير نظام لإدارة المحتويات.. (LCMS) Learning Content Management System	-	-	٥	٢٥	١,١٧
١١	توفير برامج التقويم الإلكتروني E-evaluation من أجل تقويم الطلاب بشكل مستمر.	-	-	٥	٢٥	١,١٧
١٢	توفير مواقع إلكترونية للتداول مع الخبراء في المجال.	-	-	-	٣٠	١
١٣	توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	-	-	١	٢٩	١,٠٣
١٤	توفير برامج للتدريب على مهارات التصميم والإنتاج للمقرر الدراسي.	-	-	١	٢٩	١,٠٣
١٥	المحافظة على كفاءة شبكات الاتصال بالإنترنت.	-	-	٤	٢٦	١,١٣

يتضح من الجدول (٥) أن جميع متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية أشار معلمو الكيمياء رابعاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

جدول (٦)

يوضح المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية من وجهة نظر معلمي الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج.	-	٢	٢٨	-	٢,٠٧
٢	توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.	-	-	٦	٢٤	١,٢
٣	وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.	-	-	٦	٢٤	١,٢
٤	وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.	-	-	٢٣	٧	١,٧٧

٥	وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.	-	-	١	٢٩	١,٠٣
٦	إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.	-	-	٤	٢٦	١,١٣
٧	إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج.	-	٤	٢١	٥	١,٩٧
٨	عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمشرفين التربويين عن طريق الشبكة.	-	-	٤	٢٦	١,١٣
٩	وجود الدعم الفني لصيانة شبكات الاتصال (الإنترنت).	-	-	٢٤	٦	١,٨
١٠	وجود خبراء متخصصين في مجال تصميم المقررات الدراسية وبناء المواقع الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم.	-	-	٢٩	١	١,٩٧
١١	السماح للطلاب بالتحاور عبر الشبكة مع الخبراء وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقررات الإلكترونية والاختبارات.	-	٥	٣	٢٢	١,٤٣
١٢	نشر ثقافة التعليم المتمازج بين المعلمين.	-	-	٢٨	٢	١,٩٣
١٣	شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.	٢٧	٣	-	-	٣,٩

جاءت باقي عبارات المتطلبات بأوزان أقل من (٢)، مما يعكس أن معلمي الكيمياء يرون أن هذه المتطلبات لا تتوفر في البيئة التعليمية لتدريس الكيمياء بشكل يمكنهم من استخدام التعليم المتمازج بشكل فاعل.

التساؤل الثاني للدراسة: ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمات الكيمياء؟

أولاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم:

يتضح من بيانات الجدول (٦) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية التي أشار معلمو الكيمياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ممثلة في عبارة (شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني)، وحصلت على متوسط وزني (٣,٩)، وحصلت عبارة (وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٢,٠٧). في حين جدول (٧)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلمة من وجهة نظر معلمات الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج	المتوسط
		عالية جداً عالية متوافرة غير متوافرة	المتوسط الوزني المرجح
١	صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي وحاجات الطلاب.	١٠ ١٢ ١١ ٥	٢,٧١
٢	القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني.	- ١٠ ٢٥ ٣	٢,١٨
٣	فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.	٣ ٣٠ ٥ -	٢,٩٥
٤	التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة.	- ١٠ ٨ ٢٠	١,٧٤
٥	التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي.	- ٧ ٢٢ ٩	١,٩٥
٦	تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية.	- ٦ ٢٤ ٨	١,٩٥
٧	امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.	١٣ ١١ ١٤ -	٢,٩٧
٨	اهتمام المعلم بتحديث معلوماته بصفة مستمرة.	- ١٢ ٢٦ -	٢,٣٢
٩	مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي.	- ٨ ٣٠ -	٢,٢١
١٠	التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، الجاهزة أو التي تتطلب مهارات خاصة.	٩ ١٢ ١٢ ٥	٢,٦٦
١١	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.	- ٩ ٢٢ ٧	٢,٠٥
١٢	تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.	١٢ ١٩ ٧ -	٣,١٣

حمد بن عبدالله القميّزي: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

١٣	تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة	-	١٠	٢١	٧	٢,٠٨
١٤	تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية.	٨	٢٢	٨	-	٣
١٥	حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	٢	٢٩	٧	-	٢,٨٧

يتضح من الجدول (٧) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالمعلمة التي أشارت معلمات الكيمياء بتوافرها جاءت ممثلة في عبارة (تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه)، وحصلت على متوسط وزني (٣,١٣)، وحصلت عبارة (تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٣)، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة (امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت)، بمتوسط وزني (٢,٩٧). في حين حصلت عبارات (التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط

المتعددة)، و(التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي)، و(تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعّمات ومعينات للموضوعات الدراسية)، على متوسط وزني مرجح أقل من (٢)، مما يشير إلى أن معلمات الكيمياء يرون ضعف توافر هذه المتطلبات، وهي مرتبطة بالتقنية وتحتاج إلى تدريب، مما يشير إلى ضعف مهارات المعلمات في التعامل مع التقنية الإلكترونية.

ثانياً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب:

جدول (٨)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلّابات من وجهة نظر معلمات الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني.	٥	٨	٢٣	٢	٢,٤٢
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	-	٧	٣١	-	٢,١٨
٣	امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.	١٢	١٠	١١	٥	٢,٧٦
٤	امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت.	-	١٠	٥	٢٣	١,٦٦
٥	امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.	-	٩	٦	٢٤	١,٦٦
٦	مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.	-	٨	٧	٢٣	١,٦١
٧	سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة.	-	٢	٨	٢٨	١,٣٢
٨	امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره.	-	١	٢٥	١٢	١,٧١
٩	توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب.	-	١٥	١٥	٨	٢,١٨

يتضح من الجدول (٨) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالطلّابات التي أشارت معلمات الكيمياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني في عبارة (امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي)، وحصلت على (٢,٧٦)، وحصلت عبارة (توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٢,٤٢)، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة (توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في

الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره) بمتوسط وزني مرجح أقل من (٢)، مما يشير إلى أن معلمات الكيمياء يرون أن هذه المتطلبات لا تتوفر بشكل يمكنهن من استخدام التعليم المتمازج في تدريس الكيمياء.

ثالثاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

عملية التعلم)، بمتوسط وزني (٢,١٨). في حين جاءت المتطلبات الواردة في العبارات (سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة) و(مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني) و(امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت) و(امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية) و(امتلاك

جدول (٩)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمات الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	
١	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.	-	-	٢	٣٦	١,٠٥
٢	يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.	-	-	٢	٣٦	١,٠٥
٣	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.	-	-	١٥	٢٣	١,٣٩
٤	زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وساعات، وميكروفونات.	-	-	١	٣٧	١,٠٣
٥	توافر محتوى دراسي إلكتروني للمقرر الدراسي E-Course.	-	-	٣٦	٢	١,٩٥
٦	تقسيم المحتوى الدراسي الإلكتروني إلى وحدات متدرجة ومنطقية يسهل فهمها، وتخدم التعليم المفرد.	-	-	٣٠	٨	١,٧٩
٧	يحتوي كل درس تعليمي على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة.	-	-	٣٥	٣	١,٩٢
٨	يحتوي كل درس على مصادر ومراجع إضافية.	-	-	٣٤	٤	١,٨٩
٩	توفير نظام لإدارة العملية التعليمية (LMS) Learning Management System.	-	-	٣	٣٥	١,٠٨
١٠	توفير نظام لإدارة المحتويات.. (LCMS) Learning Content Management System.	-	-	٤	٣٤	١,١١
١١	توفير برامج التقويم الإلكتروني E-evaluation من أجل تقويم الطلاب بشكل مستمر.	-	-	٢	٣٦	١,٠٥
١٢	توفير مواقع إلكترونية للتفاعل مع الخبراء في المجال.	-	-	١	٣٧	١,٠٣
١٣	توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	-	-	٤	٣٤	١,١١
١٤	توفير برامج للتدريب على مهارات التصميم والإنتاج للمقرر الدراسي.	-	-	٤	٣٤	١,١١
١٥	المحافظة على كفاءة شبكات الاتصال بالإنترنت.	-	-	١	٣٧	١,٠٣

الكيمياء. ويرى الباحث أن المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية هي أقل المتطلبات توافراً في البيئة التعليمية في المدارس الثانوية، وهذا يؤكد على وزارة التربية والتعليم ضرورة الاهتمام بتوفيرها لتحقيق نتائج أكثر فاعلية في التعليم. رابعاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

يتضح من بيانات الجدول (٩) أن جميع أفراد عينة الدراسة من معلمات الكيمياء أشرنَ إلى أن متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية غير متوافرة في البيئة التعليمية بشكل يتناسب مع تدريس الكيمياء بشكل فاعل بالتعليم المتمازج، إذ حصلت أعلى عبارة على متوسط وزني مرجح (١,٩٥). وهذا يتوافق مع ما أشار إليه معلمو

حمد بن عبدالله القميّزي: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

جدول (١٠)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمات الكيمياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج.	-	-	٣١	٧	١,٨٢
٢	توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.	-	-	٦	٣٢	١,١٦
٣	وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.	-	-	٥	٣٣	١,١٣
٤	وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.	-	-	٢٥	١٣	١,٦٦
٥	وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.	-	-	٧	٣١	١,١٨
٦	إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.	-	-	٥	٣٣	١,١٣
٧	إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج.	-	-	٣٠	٨	١,٧٩
٨	عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمشرفين التربويين عن طريق الشبكة.	-	-	٧	٣١	١,١٨
٩	وجود الدعم الفني لصيانة شبكات الاتصال (الإنترنت).	-	-	٢٩	٩	١,٧٦
١٠	وجود خبراء متخصصين في مجال تصميم المقررات الدراسية وبناء المواقع الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم.	-	-	٢٧	١١	١,٧١
١١	السماح للطلاب بالتداول عبر الشبكة مع الخبراء وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقررات الإلكترونية والاختبارات.	-	-	١٢	٢٦	١,٣٢
١٢	نشر ثقافة التعليم المتمازج بين المعلمين.	-	-	٦	٣٢	١,١٦
١٣	شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.	٨	٢٤	٦	-	٣,٠٥

بالنواحي الإدارية والتربوية لا تتوافر في البيئة التعليمية لتدريس العلوم بشكل يمكن معلمات الكيمياء من استخدام التعليم المتمازج في تدريس الكيمياء بشكل فاعل.

التساؤل الثالث للدراسة: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمي الأحياء؟

أولاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم:

يتضح من بيانات الجدول (١٠) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية التي أشارت معلمات الكيمياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ممثلة في عبارة (شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني)، إذ حصلت على متوسط وزني مرجح (٣,٠٥). في حين حصلت باقي المتطلبات على متوسط وزني أقل من (٢)، مما يشير إلى أن باقي متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة

جدول (١١)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر معلمي الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	
١	صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي وحاجات الطلاب.	٢	٦	٢٧	-	٢,٢٩
٢	القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني.	٤	٦	٢٤	١	٢,٣٧
٣	فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.	٢	٢١	٧	٥	٢,٥٧
٤	التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة.	٧	١٣	١١	٤	٢,٦٦
٥	التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي.	٢	٣	١٥	١٥	١,٧٧
٦	تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية.	-	٧	٨	٢٠	١,٦٣
٧	امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.	٢٣	١٢	-	-	٣,٦٦
٨	اهتمام المعلم بتحديد معلوماته بصفة مستمرة.	١١	١٤	٩	١	٣
٩	مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي.	-	٤	٢٤	٧	١,٩١
١٠	التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارات خاصة.	٤	٢	١٩	١٠	٢
١١	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.	-	٧	٢١	٧	٢
١٢	تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.	٧	٦	١٩	١٠	٢,٦٨
١٣	تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجاهزة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة	٥	٧	٢١	٢	٢,٤٣
١٤	تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية.	-	٧	٢١	٧	٢
١٥	حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	٤	٥	٢٦	-	٢,٣٧

يتضح من بيانات الجدول (١١) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم التي أشار معلمو الأحياء بتوافرها جاءت ممثلة في عبارة (امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت) بمتوسط وزني (٣,٦)، وحصلت عبارة (اهتمام المعلم بتحديد معلوماته بصفة مستمرة) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني مرجح (٣)، وعبارة (تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه) على الترتيب الثالث بمتوسط وزني مرجح (٢,٦٨). في حين حصلت عبارات (التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي)، و(تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية)، و(مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي). على متوسط وزني أقل من (٢)، مما يشير إلى أن هذه المتطلبات لا تتوافر لدى معلمي الأحياء بمستوى يساعدهم على استخدام التعليم المتمازج في تدريس الأحياء.

ثانياً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب:

جدول (١٢)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب من وجهة نظر معلمي الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني.	٦	٧	٢٢	-	٢,٥٥
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	٢	١٤	٧	٢	١,٨٩
٣	امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.	٧	٤	٢٠	٤	٢,٤

حمد بن عبدالله القميّزي: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

٤	امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت.	٧	٥	١٩	٤	٢,٤٣
٥	امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.	-	-	١٨	١٧	١,٥١
٦	مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.	-	-	٣١	٤	١,٨٩
٧	سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة.	-	٢٤	١١	-	٢,٦٩
٨	امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيرها.	٩	١٩	٧	-	٣,٠٦
٩	توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب.	٩	١٩	٧	-	٣,٠٦

يتضح من الجدول (١٢) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالطلاب التي أشار معلمو الأحياء بتوافرها جاءت ممثلة في (امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيرها) و(توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب) بمتوسط وزني (٣,٠٦)، وحصلت عبارة (سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة) على متوسط وزني مرجح

جدول (١٣)

يوضح المتوسط الوزني المرجح لملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتميز المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمي الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير	الوزني
		جداً	نوعاً ما	متوافرة		المرجح
١	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.	-	-	٨	٢٧	١,٢٣
٢	يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.	-	-	٨	٢٧	١,٢٣
٣	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.	-	١	٨	٢٦	١,٢٩
٤	زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وسماعات، وميكروفونات.	-	-	٧	٢٨	١,٢
٥	توافر محتوى دراسي إلكتروني للمقرر الدراسي E-Course	-	٥	٨	٢٢	١,٥١
٦	تقسيم المحتوى الدراسي الإلكتروني الى وحدات متدرجة ومنطقية يسهل فهمها، وتخدم التعليم المفرد.	-	٥	٧	٢٣	١,٤٩
٧	يحتوي كل درس تعليمي على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة.	-	٦	٧	٢٢	١,٥٤
٨	يحتوي كل درس على مصادر ومراجع إضافية.	-	٤	٤	٢٧	١,٣٤
٩	توفير نظام لإدارة العملية التعليمية Learning Management System (LMS)	-	٢	٥	٢٨	١,٢٦
١٠	توفير نظام لإدارة المحتويات.. Learning Content Management System (LCMS)	-	١	٤	٣٠	١,١٧
١١	توفير برامج التقييم الإلكتروني E-evaluation من أجل تقويم الطلاب بشكل مستمر.	-	٥	٧	٢٣	١,٤٩
١٢	توفير مواقع إلكترونية للتعاون مع الخبراء في المجال.	-	٤	٨	٢٣	١,٤٦
١٣	توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	-	-	٤	٣١	١,١١
١٤	توفير برامج للتدريب على مهارات التصميم والإنتاج للمقرر الدراسي.	-	-	٦	٢٩	١,١٧
١٥	الحفاظة على كفاءة شبكات الاتصال بالإنترنت.	-	١	٦	٢٨	١,٢٣

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع أفراد عينة الدراسة من معلمي الأحياء أشاروا إلى أن متطلبات التعليم المتميز المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية غير متوافرة في البيئة التعليمية بشكل يتناسب مع تدريس الأحياء بشكل فاعل بالتعليم

المتمازج، إذ حصلت أعلى عبارة على متوسط وزني (١,٥٤). وهذا يتفق مع ما أشارت إليه معلمات الكيمياء. رابعاً متطلبات التعليم المتميز المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

حمد بن عبدالله القميّزي: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

جدول (١٤)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية من وجهة نظر معلمي الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج.	-	٧	١٤	١٤	١,٨
٢	توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.	-	١	٢٥	٩	١,٧٧
٣	وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.	-	-	٢٦	٩	١,٧٤
٤	وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.	-	٧	٢١	٧	٢
٥	وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.	-	-	٦	٢٩	١,١٧
٦	إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.	-	١	٥	٢٩	١,٢
٧	إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج.	-	١	٦	٢٨	١,٢٣
٨	عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمشرفين التربويين عن طريق الشبكة.	-	-	٤	٣١	١,١١
٩	وجود الدعم الفني لصيانة شبكات الاتصال (الإنترنت).	٢	١	١٠	٢٢	١,٥١
١٠	وجود خبراء متخصصين في مجال تصميم المقررات الدراسية وبناء المواقع الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم.	-	-	١	٣٤	١,٠٣
١١	السماح للطلاب بالتداول عبر الشبكة مع الخبراء وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقررات الإلكترونية والاختبارات.	-	-	٧	٢٨	١,٢
١٢	نشر ثقافة التعليم المتمازج بين المعلمين.	-	-	٨	٢٧	١,٢٣
١٣	شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.	-	١٥	١٦	٤	٢,٣١

(٢)، مما يشير إلى أن باقي متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية لا تتوافر في البيئة التعليمية لتدريس العلوم بشكل يمكن معلمي الأحياء من استخدام التعليم المتمازج في تدريس الأحياء بشكل فاعل.

التساؤل الرابع للدراسة: ما مدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمات الأحياء؟

أولاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم:

يتضح من بيانات الجدول (١٤) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية التي أشار معلمو الأحياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ممثلة في عبارة (شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني)، وعبارة (وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني مرجح (٢). في حين حصلت باقي المتطلبات على متوسط وزني أقل من

جدول (١٥)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء

متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلمة من وجهة نظر معلمات الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي وحاجات الطلاب.	١	٨	٣٠	-	٢,٢٦
٢	القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني.	١	٢٩	٩	-	٢,٧٩
٣	فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.	١٠	٢٠	٩	-	٣,٠٣
٤	التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة.	٨	٢١	١٠	-	٢,٩٥
٥	التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي.	-	١٩	١٥	٥	٢,٣٦

حمد بن عبدالله القميّزي: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

٦	تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعّمات ومعيّنات للموضوعات الدراسية.	-	١	٨	٣٠	١,٢٦
٧	امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.	٦	١١	٢٢	-	٢,٥٩
٨	اهتمام المعلم بتجديد معلوماته بصفة مستمرة.	١١	٢٢	٦	-	٣,١٣
٩	مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي.	١	١٠	٢٣	٥	٢,١٨
١٠	التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارات خاصة.	-	٥	١١	٢٣	١,٥٤
١١	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.	-	٤	١١	٢٤	١,٤٩
١٢	تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.	١٠	١٢	١٧	-	٢,٨٢
١٣	تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجاهزة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة	١٩	١١	٩	-	٣,٢٦
١٤	تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائط الإلكترونية.	١٢	٥	٢٢	-	٢,٧٤
١٥	حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	-	٩	٣٠	-	٢,٢٣

يتضح من الجدول (١٥) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالمعلمة من وجهة نظر معلمات الأحياء جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح في عبارة (تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجاهزة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة Multimedia والفائقة Hypermedia) بمتوسط وزني (٣,٢٦)، وفي الترتيب الثاني العبارة (اهتمام المعلم بتجديد معلوماته بصفة مستمرة) بمتوسط وزني (٣,١٣)، وفي الترتيب الرابع عبارة (فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم) بمتوسط وزني (٣,٠٣).

جدول (١٦)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفي والإلكتروني.	٣٣	-	٦	-	٣,٦٩
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	٢	٨	٢٩	-	٢,٣١
٣	امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.	١١	٦	٢٢	-	٢,٧٢
٤	امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت.	١٢	٢٠	٥	٢	٣,٠٨
٥	امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.	-	٧	٣١	١	٢,١٥
٦	مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.	٨	٧	٢٤	-	٢,٥٩
٧	سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة.	-	٢	٧	٣٠	١,٢٨
٨	امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره.	-	٣	٢٩	٧	١,٩٠
٩	توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب.	-	١٠	٢٤	٥	٢,١٣

يتضح من بيانات الجدول (١٦) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطالبات التي أشارت معلمات الأحياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ماثلة في عبارة (توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفي والإلكتروني)، بمتوسط وزني مرجح (٣,٦٩)، وفي الترتيب الثاني عبارة (امتلاك

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت) بمتوسط وزني (٣,٠٨)، وفي الترتيب الثالث المتطلب الوارد في العبارة (امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي) بمتوسط وزني (٢,٧٢). في حين حصل المتطلب (سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة) و(امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي) جدول (١٧)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتميز المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمات الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتميز				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة	غير متوافرة	
١	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.	-	-	٣	٣٦	١,٠٨
٢	يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.	-	١	٢	٣٦	١,١٠
٣	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.	-	٥	٦	٢٨	١,٤١
٤	زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وسماعات، وميكروفونات.	-	١	-	٣٨	١,٠٨
٥	توافر محتوى دراسي إلكتروني للمقرر الدراسي E-Course.	-	١	٥	٣٣	١,١٨
٦	تقسيم المحتوى الدراسي الإلكتروني إلى وحدات متدرجة ومنطقية يسهل فهمها، وتخدم التعليم المفرد.	-	-	٢	٣٧	١,٠٥
٧	يحتوي كل درس تعليمي على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة.	-	-	٢	٣٧	١,٠٥
٨	يحتوي كل درس على مصادر ومراجع إضافية.	-	-	٢	٣٧	١,٠٥
٩	توفير نظام لإدارة العملية التعليمية (LMS) Learning Management System.	-	١	٤	٣٤	١,١٥
١٠	توفير نظام لإدارة المحتويات.. Learning Content Management System (LCMS).	-	١	٤	٣٤	١,١٥
١١	توفير برامج التقويم الإلكتروني E-evaluation من أجل تقويم الطلاب بشكل مستمر.	-	١	٤	٣٤	١,١٥
١٢	توفير مواقع إلكترونية للتفاعل مع الخبراء في المجال.	-	-	١	٣٨	١,٠٣
١٣	توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	-	١	-	٣٨	١,٠٥
١٤	توفير برامج للتدريب على مهارات التصميم والإنتاج للمقرر الدراسي.	-	١	-	٣٨	١,٠٥
١٥	المحافظة على كفاءة شبكات الاتصال بالإنترنت.	-	١	-	٣٨	١,٠٥

يتضح من الجدول (١٧) أن معلمات الأحياء يرين أن متطلبات التعليم المتميز المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية غير متوافرة في البيئة التعليمية بشكل يتناسب مع تدريس الأحياء بشكل فاعل بالتعليم المتميز، إذ حصلت أعلى عبارة على متوسط وزني مرجح (١,٤١). وهذا يتفق مع ما أشار إليه معلمات الكيمياء ومعلمو الأحياء. رابعاً/ متطلبات التعليم المتميز المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

جدول (١٨)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية من وجهة نظر معلمات الأحياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج.	-	-	٨	٣١	١,٢١
٢	توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.	-	٢	٢	٣٥	١,١٥
٣	وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.	-	-	٧	٣٢	١,١٨
٤	وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.	-	-	٧	٣٢	١,١٨
٥	وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.	-	-	٧	٣٢	١,١٨
٦	إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.	-	-	٤	٣٥	١,١٠
٧	إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج.	-	٧	٣	٢٩	١,٤٤
٨	عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمدرسين التربويين عن طريق الشبكة.	-	-	-	٣٩	١,٠٠
٩	وجود الدعم الفني لصيانة شبكات الاتصال (الإنترنت).	-	-	٥	٣٤	١,١٣
١٠	وجود خبراء متخصصين في مجال تصميم المقررات الدراسية وبناء المواقع الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم.	-	-	٥	٣٤	١,١٣
١١	السماح للطلاب بالتداول عبر الشبكة مع الخبراء وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقررات الإلكترونية والاختبارات.	-	-	٥	٣٤	١,١٣
١٢	نشر ثقافة التعليم المتمازج بين المعلمين.	-	-	٥	٣٤	١,١٣
١٣	شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.	-	١٢	١٣	١٤	١,٩٥

يتضح من بيانات الجدول (١٨) أن معلمات الأحياء أشرن إلى أن متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية غير متوافرة في البيئة التعليمية بشكل يتناسب مع تدريس الأحياء بشكل فاعل بالتعليم المتمازج، إذ حصلت أعلى عبارة على متوسط وزني (١,٩٥). وهذا لا يتوافق مع ما أشار إليه باقي أفراد عينة الدراسة (معلمو ومعلمات الكيمياء ومعلمو الأحياء). ويرى الباحث أن من

جدول (١٩)

يوضح المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم من وجهة نظر معلمي الفيزياء

المتوسط الوزني المرجح	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				العبارة
	عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	-	-	١٢	١٢	صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي وحاجات الطلاب.
٢	-	٦	١٨	-	القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني.
٣	-	٥	١٩	-	فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.
٤	-	٧	١٥	٢	التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة.
٥	-	-	١١	١٣	التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي.
٦	-	٥	٦	١٣	تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية.

٧	امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.	٦	-	١٨	-	٢,٥
٨	اهتمام المعلم بتجديد معلوماته بصفة مستمرة.	-	٧	١٦	١	٢,٢٥
٩	مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي.	-	٤	١٤	٦	١,٩٢
١٠	التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارات خاصة.	-	-	١١	١٣	١,٤٦
١١	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.	-	١	٤	١٩	١,٢٥
١٢	تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.	-	٧	٩	٨	١,٩٦
١٣	تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة	-	-	١٨	٦	١,٧٥
١٤	تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية.	-	١	٣	٢٠	١,٢١
١٥	حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	-	١	٤	١٩	١,٢٥

يتضح من بيانات الجدول (١٩) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم التي أشار معلمو الفيزياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني ممثلة في عبارة (امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت) بمتوسط وزني (٢,٥)، وحصلت عبارة (القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفي والتدريس الإلكتروني) وعبارة (اهتمام المعلم بتجديد معلوماته بصفة مستمرة) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني (٢,٢٥)، وعبارة (فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة

ال ثانوية واحتياجاتهم) و(التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة) على الترتيب الثالث بمتوسط وزني (٢,٢١). في حين حصلت باقي المتطلبات على متوسط وزني أقل من (٢)، مما يشير إلى أن معلمي الفيزياء يرون عدم توافر هذه المتطلبات في البيئة التعليمية بالقدر الذي يمكنهم من التدريس بالتعليم المتمازج بشكل فاعل يحقق نتائجه المتميزة.

ثانياً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب:

جدول (٢٠)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب من وجهة نظر معلمي الفيزياء

المتوسط الوزني المرجح	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج			
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفي والإلكتروني.	-	١٣	١١	-
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	-	٣	٢١	-
٣	امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.	-	٦	١٢	٦
٤	امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت.	-	١٣	١١	-
٥	امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.	-	١	١٠	١٣
٦	مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.	-	-	٣	٢١
٧	سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة.	-	-	٦	١٨
٨	امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره.	-	١٦	٨	-
٩	توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب.	٦	١٢	٦	-

يتضح من بيانات الجدول (٢٠) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطلاب التي أشار معلمو الفيزياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ممثلة في عبارة (توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب) بمتوسط وزني (٣)، وجاء توافر (امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره) في الترتيب الثاني بمتوسط (٢,٥٤). في حين جاء مشاركة

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني) و(سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة) و(امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني

في الفصول الافتراضية) بمتوسط وزني أقل من (٢)، وهذا يعني أن معلمي الفيزياء يرون عدم توافرها بالقدر الذي يمكنهم من استخدام التعليم المتمازج في تدريس الفيزياء. ثالثاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

جدول (٢١)

يوضح المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمي الفيزياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.	-	-	-	٢٤	١
٢	يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.	-	-	-	٢٤	١
٣	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.	-	-	٦	١٨	١,٢٥
٤	زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وسماعات، وميكروفونات.	-	-	-	٢٤	١
٥	توافر محتوى دراسي إلكتروني للمقرر الدراسي E-Course	-	-	٤	٢٠	١,١٧
٦	تقسيم المحتوى الدراسي الإلكتروني إلى وحدات متدرجة ومنطقية يسهل فهمها، وتخدم التعليم المفرد.	-	-	٦	١٨	١,٢٥
٧	يحتوي كل درس تعليمي على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة.	-	-	-	٢٤	١
٨	يحتوي كل درس على مصادر ومراجع إضافية.	-	-	-	٢٤	١
٩	توفير نظام لإدارة العملية التعليمية (LMS) Learning Management System	-	-	٤	٢٠	١,١٧
١٠	توفير نظام لإدارة المحتويات.. (LCMS) Learning Content Management System	-	-	٤	٢٠	١,١٧
١١	توفير برامج التقويم الإلكتروني E-evaluation من أجل تقويم الطلاب بشكل مستمر.	-	-	٦	١٨	١,٢٥
١٢	توفير مواقع إلكترونية للتفاعل مع الخبراء في المجال.	-	-	٥	١٩	١,٢١
١٣	توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	-	-	٥	١٩	١,٢١
١٤	توفير برامج للتدريب على مهارات التصميم والإنتاج للمقرر الدراسي.	-	-	٣	٢١	١,١٣
١٥	المحافظة على كفاءة شبكات الاتصال بالإنترنت.	-	-	٨	١٦	١,٣٣

يتضح من بيانات الجدول (٢١) أن جميع متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية حصلت على متوسط وزني مرجح أقل من (٢)، وهذا يشير إلى أن البيئة التعليمية لتدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية لا تتوافر فيها متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من

رابعاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

جدول (٢٢)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية من وجهة نظر معلمي الفيزياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج.	-	-	٦	١٨	١,٢٥
٢	توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.	-	-	٦	١٨	١,٢٥

٣	وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.	-	٤	٢٠	١,١٧
٤	وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.	-	٦	١٣	١,٧١
٥	وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.	-	٥	١٩	١,٢١
٦	إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.	-	٣	٢١	١,١٣
٧	إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج.	-	١١	١٣	١,٤٦
٨	عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمشرفين التربويين عن طريق الشبكة.	-	-	٢٤	١
٩	وجود الدعم الفني لصيانة شبكات الاتصال (الإنترنت).	-	٣	٢١	١,١٣
١٠	وجود خبراء متخصصين في مجال تصميم المقررات الدراسية وبناء المواقع الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم.	-	٥	١٩	١,٢١
١١	السماح للطلاب بالتداول عبر الشبكة مع الخبراء وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقررات الإلكترونية والاختبارات.	-	٤	١٨	١,٤٢
١٢	نشر ثقافة التعليم المتمازج بين المعلمين.	-	٢	١٢	١,٦٧
١٣	شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.	٢	١٢	١٠	٢,٦٧

على متوسط وزني أقل من (٢)، وهذا يشير إلى ضعف النواحي الإدارية والتربوية من وجهة نظر معلمي الفيزياء، ويؤثر على استخدامهم للتعليم المتمازج. وهذا يتوافق مع وجهة نظر معلمات الأحياء في ضعف توافر هذه المتطلبات في البيئة التعليمية.

التساؤل السادس للدراسة: ما مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج من وجهة نظر معلمات الفيزياء؟
أولاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلم:

يتضح من الجدول (٢٢) أن معلمي الفيزياء أشاروا إلى توافر متطلبات (شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني) في البيئة التعليمية لتدريس الفيزياء بمتوسط وزني (٢,٦٧). ويرى الباحث أن هذا المتطلب أشار أفراد عينة الدراسة بتوافرها، مما يدل على أن هناك شعوراً بالانتماء الوطني والوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وضرورة استثمار هذا المتطلب في تطوير أداء المعلمين والمعلمات. في حين أشاروا إلى أن باقي المتطلبات لا تتوافر بالقدر الكافي، إذ حصلت جدول (٢٣)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالمعلمة من وجهة نظر معلمات الفيزياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	الوزني المرجح
١	صياغة أهداف سلوكية واضحة تتناسب مع دمج التعليم الإلكتروني والتعليم الصفّي وحاجات الطلاب.	-	٢	٢٨	٢	٢
٢	القدرة على الجمع بين مهارات التدريس الصفّي والتدريس الإلكتروني.	-	٢٠	٨	٤	٢,٥
٣	فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.	-	٢٠	٩	٣	٢,٥٣
٤	التعامل بفاعلية مع برامج الوسائط المتعددة.	-	١٨	٩	٥	٢,٤١
٥	التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي.	-	٦	١٩	٧	١,٩٧
٦	تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية.	-	-	١٩	١٣	١,٥٩
٧	امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.	-	٢٥	٧	-	٢,٧٨
٨	اهتمام المعلم بتحديث معلوماته بصفة مستمرة.	-	٢٥	٧	-	٢,٧٨
٩	مساهمة المعلم في تطوير المقرر الدراسي.	-	٦	٢٦	-	٢,١٩
١٠	التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، الجاهز منها أو التي تتطلب مهارات خاصة.	-	٥	٢٧	-	٢,١٦
١١	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.	-	٢	٤	٢٦	١,٢٥
١٢	تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.	١	١٩	١٢	-	٢,٦٦

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

١٣	تحويل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب عن طريق الوسائط المتعددة والفائقة	-	٤	٢٥	٣	٢,٠٣
١٤	تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية.	-	٤	٢٥	٣	٢,٠٣
١٥	حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال دمج تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم.	-	٧	٢٥	-	٢,٢٢

يتضح من بيانات الجدول (٢٣) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالمعلمة التي أشارت معلمات الفيزياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ممثلة في عبارتين هما (امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت)، وعبرة (اهتمام المعلم بتحديد معلوماته بصفة مستمرة)، وحصلت هاتان العبارتان على متوسط وزني (٢,٧٨)، في حين حصلت عبارة (تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه) على متوسط وزني (٢,٦٦)، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة (فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم)، جدول (٢٤)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطالبات من وجهة نظر معلمات الفيزياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني المرجح
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	
١	توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني.	١٥	١٠	٧	-	٣,٢٥
٢	توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.	-	-	٢٣	٩	١,٧٢
٣	امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي.	١٥	-	١٥	٢	٢,٨٨
٤	امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت.	١٥	٢	١٥	-	٣
٥	امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.	٥	٢	٢٥	-	٢,٣٨
٦	مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.	-	٢	٢٥	٥	١,٩١
٧	سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة.	-	-	٧	٢٥	١,٢٢
٨	امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره.	-	٢٠	١٠	٢	٢,٥٦
٩	توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب.	-	٣	٢٥	٤	١,٩٧

يتضح من بيانات الجدول (٢٤) أن أعلى متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالطالبات التي أشارت معلمات الفيزياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني المرجح ممثلة في عبارة (توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني)، وحصل هذا المتطلب على متوسط وزني (٣,٢٥)، وحصلت عبارة (امتلاك المهارات الأساسية للتعلم الذاتي) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني قدرها (٢,٨٨)، وفي الترتيب الثالث جاءت

عبارة (امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل: IPAD وغيره)، بمتوسط وزني (٢,٥٦). في حين حصلت عبارات (سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة) و(توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم) و(مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني) و(توافر شبكة إنترنت في منازل الطلاب) على متوسط وزني مرجح

أقل من (٢)، وهذا يشير إلى أن معلمات الفيزياء يؤكدن يمكنهن من التدريس بالتعليم المتمازج. ثالثاً/ متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية: ضعف توافر هذه المتطلبات في البيئة التعليمية بالقدر الذي جدول (٢٥)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية من وجهة نظر معلمات الفيزياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	المرجح
١	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.	-	-	-	٣٢	١
٢	يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.	-	-	-	٣٢	١
٣	الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.	-	-	٣	٢٩	١,٠٩
٤	زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وسماعات، وميكروفونات.	-	-	-	٣٢	١
٥	توافر محتوى دراسي إلكتروني للمقرر الدراسي E-Course.	-	-	٧	٢٥	١,٢٢
٦	تقسيم المحتوى الدراسي الإلكتروني إلى وحدات متدرجة ومنطقية يسهل فهمها، وتخدم التعليم المفرد.	-	-	٧	٢٥	١,٢٢
٧	يحتوي كل درس تعليمي على شرح تفصيلي متكامل، وتمارين وأسئلة ومحاكاة.	-	-	٧	٢٥	١,٢٢
٨	يحتوي كل درس على مصادر ومراجع إضافية.	-	-	٧	٢٥	١,٢٢
٩	توفير نظام إدارة العملية التعليمية (LMS) Learning Management System.	-	-	٦	٢٦	١,١٩
١٠	توفير نظام إدارة المحتويات Learning Content Management System.	-	-	٦	٢٦	١,١٩
١١	توفير برامج التقويم الإلكتروني E-evaluation من أجل تقويم الطلاب بشكل مستمر.	-	-	٢٦	٦	١,٨١
١٢	توفير مواقع إلكترونية للتداول مع الخبراء في المجال.	-	-	-	٣٢	١
١٣	توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.	-	-	-	٣٢	١
١٤	توفير برامج للتدريب على مهارات التصميم والإنتاج للمقرر الدراسي.	-	٢	٣	٢٧	١,٢٢
١٥	المحافظة على كفاءة شبكات الاتصال بالإنترنت.	-	-	٣	٢٩	١,٠٩

يتضح من الجدول (٢٥) أن جميع المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية أشارت معلمات الفيزياء بتوافرها بمتوسط وزني مرجح أقل من (٢)، مما يشير إلى أن أنها غير متوافرة بالقدر الكافي، مما يؤثر على تدريسهن للمقرر. وهذه النتيجة التي توصلت لها الدراسة من أن جميع أفراد العينة أشاروا إلى ضعف توافر هذه المتطلبات التقنية تشير إلى

جدول (٢٦)

المتوسط الوزني المرجح لمدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية من وجهة نظر معلمات الفيزياء

م	العبارة	مستوى توافر متطلبات التعليم المتمازج				المتوسط الوزني
		عالية جداً	عالية	متوافرة نوعاً ما	غير متوافرة	المرجح
١	وضوح الإجراءات الإدارية واللوائح التي تدعم وتنفيذ وتطوير التعليم المتمازج.	-	-	١٤	١٨	١,٤٤
٢	توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.	-	-	١٤	١٨	١,٤٤
٣	وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.	-	-	٢	٣٠	١,٠٦

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

٤	وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.	-	-	١٠	٢٢	١,٣١
٥	وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.	-	-	٢	٣٠	١,٠٦
٦	إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.	-	-	٢	٣٠	١,٠٦
٧	إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج.	-	٩	٢٠	٣	٢,١٩
٨	عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمشرفين التربويين عن طريق الشبكة.	-	٦	٢١	٥	٢,٠٣
٩	وجود الدعم الفني لصيانة شبكات الاتصال (الإنترنت).	-	-	١٥	١٧	١,٤٧
١٠	وجود خبراء متخصصين في مجال تصميم المقررات الدراسية وبناء المواقع الإلكترونية في إدارات التربية والتعليم	-	-	٤	٢٨	١,١٣
١١	السماح للطلاب بالتداول عبر الشبكة مع الخبراء وتوجيه الأسئلة المباشرة عن المقررات الإلكترونية.	-	-	٤	٢٨	١,١٣
١٢	نشر ثقافة التعليم المتمازج بين المعلمين.	-	-	٥	٢٧	١,١٦
١٣	شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.	-	٢٥	٧	-	٢,٧٨

يتضح من بيانات الجدول (٢٦) أن أعلى المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية التي أشارت معلمات الفيزياء بتوافرها جاءت حسب المتوسط الوزني ممثلة في (شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني)، وحصلت هذه العبارة على متوسط وزني (٢,٧٨)، في حين حصلت عبارة (إقامة دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من التدريس بأساليب التعليم المتمازج) على الترتيب الثاني بمتوسط وزني قدره (٢,١٩)، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة (عقد لقاءات مستمرة بين معلمي العلوم والمشرفين التربويين عن طريق الشبكة)، بمتوسط وزني (٢,٠٣). في حين حصلت باقي المتطلبات على أوزان أقل من (٢)، مما يعكس أن هذه المتطلبات لا تتوافر بشكل يمكن معلمات الفيزياء من استخدام التعليم المتمازج بشكل فاعل. التساؤل السابع للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج باختلاف التخصص؟ للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي "ف" ANOVA كما في الجدول رقم (٢٧).

جدول (٢٧)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" One-Way ANOVA لدلالة الفروق في وجهات نظر عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (كيمياء/أحياء/فيزياء)

المتطلبات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتطلبات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	١١,٩٦٥	٢	٥,٩٨٣	٨٩,٥٨٩	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات الإجمالي	١٣,٠٢٢	١٩٥	٠,٦٧٠		
المتطلبات المتعلقة بالطلاب	بين المجموعات	١٠,٣٤٩	٢	٥,١٧٤	٥٨,٠٤٠	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات الإجمالي	١٧,٣٨٥	١٩٥	٠,٨٩٠		
المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية	بين المجموعات	١,٨٧٥	٢	٩٣٧٠	٧٧,٣٦٩	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات الإجمالي	٢,٣٦٢	١٩٥	٠,١٢٠		
المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية	بين المجموعات	٤,٤٠٢	٢	٢,٢٠١	٨٠,٣٠٢	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات الإجمالي	٥,٣٤٥	١٩٥	٠,٢٧٠		
	الإجمالي	٩,٧٤٧	١٩٧			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيم (ف) بلغت (٨٩,٥٨٩، ٥٨,٠٤٠، ٧٧,٣٦٩ و ٨٠,٣٠٢) على التوالي، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر عينة الدراسة نحو مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس

مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج تبعاً للمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث بعمل المقارنات البعدية Multiple comparisons باستخدام اختبار Scheffe والجدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٨) المقارنات البعدية بين المتوسطات الكلية لآراء عينة الدراسة نحو مدى ملائمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات

العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج تبعاً للتخصص

المتطلبات	التخصص	العدد	المتوسط	الفروق حسب التخصص باستخدام Scheffe
المتطلبات المتعلقة بالمعلم	الكيمياء	٦٨,٠٠	٢,٢٨	بين (كيمياء) و (فيزياء) **
	الأحياء	٧٤,٠٠	٢,٤٠	بين (أحياء) و (كيمياء * و فيزياء **)
	الفيزياء	٥٦,٠٠	١,٨١	
المتطلبات المتعلقة بالطلاب	الكيمياء	٦٨,٠٠	٢,٢٥	بين (كيمياء) و (فيزياء) **
	الأحياء	٧٤,٠٠	٢,٥٤	بين (أحياء) و (كيمياء و فيزياء) **
	الفيزياء	٥٦,٠٠	١,٩٨	
المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية	الكيمياء	٦٨,٠٠	١,٢٧	بين (كيمياء) و (فيزياء) **
	الأحياء	٧٤,٠٠	١,٢١	
	الفيزياء	٥٦,٠٠	١,٠٣	
المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية	الكيمياء	٦٨,٠٠	١,٦٢	بين (كيمياء) و (أحياء و فيزياء) **
	الأحياء	٧٤,٠٠	١,٣٥	بين (أحياء) و (فيزياء) *
	الفيزياء	٥٦,٠٠	١,٢٧	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

الفروق في المتطلبات المتعلقة بالمعلم:

يتضح من الجدول (٢٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) في هذه المتطلبات بين معلمي الكيمياء (٢,٢٨) والفيزياء (١,٨١) لصالح معلمي الكيمياء (٢,٢٨) بالرجوع للمتوسط الأكبر، وفروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$ و 0.05) في هذه المتطلبات بين معلمي الأحياء (٢,٤٠) والكيمياء (٢,٢٨) والفيزياء (١,٨١)، وجاءت الفروق لصالح معلمي الأحياء (٢,٤٠) بالرجوع للمتوسط الأكبر.

الفروق في المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

يتضح من الجدول (٢٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) في هذه المتطلبات بين معلمي الكيمياء (١,٢٧) والفيزياء (١,٠٣) لصالح معلمي الكيمياء (١,٢٧) بالرجوع للمتوسط الأكبر. ولم تكن هناك فروقاً تصل إلى حد الدلالة الإحصائية بين التخصصات الأخرى.

الفروق في المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

الفروق في المتطلبات المتعلقة بالطلاب:

يتضح من الجدول (٢٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) في هذه المتطلبات بين معلمي الكيمياء (٢,٢٥) والفيزياء (١,٩٨) لصالح معلمي الكيمياء (٢,٢٥) بالرجوع للمتوسط الأكبر، وفروقاً ذات

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات

أبرز نتائج الدراسة:

تمثل نتائج الدراسة في التعرف على مدى توافر متطلبات التعليم المتمازج في البيئة التعليمية لتدريس العلوم، ولذا تم تقسيم هذه النتائج إلى:
أولاً/ أبرز متطلبات التعليم المتمازج المتوافرة في البيئة التعليمية لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية:
(أ) المتطلبات المتعلقة بالمعلم:

- (١) امتلاك مهارات البحث في شبكة الإنترنت.
- (٢) فهم خصائص وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية واحتياجاتهم.
- (٣) تحقيق روح المشاركة والتفاعل داخل الصف الدراسي وخارجه.
- (٤) تقديم تغذية راجعة مستمرة للطلاب وجهاً لوجه أو عبر الوسائل الإلكترونية.

(ب) المتطلبات المتعلقة بالطلاب:

- (١) توافر الدافعية القوية نحو استخدام المعلم أساليب تدريسية تجمع بين التدريس الصفّي والإلكتروني.
- (٢) امتلاك الطلاب لأجهزة حاسب آلي أو أجهزة تقوم مقامها، مثل IPAD وغيرها. ومع توافر هذا المتطلب إلا أنه لم يفعل في التعليم المتمازج، إذ إن قواعد تنظيم السلوك ترى أنّ إحصارها للمدرسة مخالفة سلوكية.
- (٣) امتلاك مهارات البحث الإلكتروني في الإنترنت. ويرى الباحث أن هذا المتطلب هو نتيجة لكثرة تعامل الطلاب مع الأجهزة الإلكترونية والتقنية المختلفة خارج المدرسة.

(ج) المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

لم تتوصل نتائج الدراسة إلى توافر هذه المتطلبات في البيئة التعليمية لتدريس العلوم بمستوى يحقق نجاح تطبيق التعليم المتمازج. وللتأكد من هذه النتيجة قام الباحث بزيارة بعض المدارس ومقابلة العاملين فيها ولاحظ ضعف توافرها.

يتضح من الجدول (٢٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,01$) في هذه المتطلبات بين معلمي الكيمياء (١,٦٢) والأحياء (١,٣٥) والفيزياء (١,٢٧)، وجاءت الفروق لصالح معلمي الكيمياء (١,٦٢) بالرجوع للمتوسط الأكبر، وفروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,01$) في هذه المتطلبات بين معلمي الأحياء (١,٣٥) والفيزياء (١,٢٧) لصالح معلمي الأحياء (١,٣٥) بالرجوع للمتوسط الأكبر.

التساؤل الثامن للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج باختلاف الجنس؟

جدول رقم (٢٩) قيمة ت المحسوبة للفروق بين المعلمين والمعلمات باختلاف الجنس في مدى ملاءمة البيئة التعليمية

لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية

م	الفروق	الفروق بين معلمي	الفروق بين معلمي	الفروق بين معلمي
المتطلبات		ومعلمات	ومعلمات	ومعلمات
		الكيمياء	الفيزياء	الأحياء
١	المتطلبات المتعلقة بالمعلم	٠,٣٩٧	٠,٠١٢	٠,٦٨٤
٢	المتطلبات المتعلقة بالطلاب	٠,٠٢١	٠,٤٦٢	٠,٨٩٠
٣	المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية	٠,٤٩٩	٠,٧١٧	٠,٠٠٨٥
٤	المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية	٠,٤٦٤	٠,٦٩٥	٠,٠٥٥

يتضح من بيانات الجدول (٢٩) أن قيمة ت المحسوبة جاءت أقل من قيمة ت الجدولية (٠,٠٥ ، ١٤) وهي (١,٧٦١)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات باختلاف الجنس في مدى ملاءمة البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة المجمعة في ضوء متطلبات التعليم المتمازج.

(٣) الفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض Data Show.

(٤) زودت أجهزة الحاسب الآلي بملحقات إضافية: كاميرات رقمية، وساعات، وميكروفونات.

(د) المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية:

(١) توافر الدعم الإداري والتنظيمات الخاصة بالتعليم المتمازج.

(٢) وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الدراسية وإنتاجها لتناسب طبيعة التعليم.

(٣) وعي الآباء بأهمية استخدام أبنائهم للإنترنت من أجل التعلم.

(٤) وجود حوافز مادية ومعنوية لكل من المعلمين والطلاب على استخدام التعليم المتمازج.

(٥) إقامة دورات تدريبية للطلاب تساعد على التفاعل مع أساليب التعليم المتمازج.

توصيات ومقترحات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بالتوصيات والمقترحات الآتية:

(١) أن يقوم المتخصصون في المناهج وطرق التدريس في الجامعات والمهتمون في وزارة التربية والتعليم بنشر الثقافة المعلوماتية عن التعليم المتمازج في الوسط التربوي والتعليمي، وإعداد أدلة تعريفية عن متطلباته.

(٢) أن يولي المسؤولون في وزارة التربية والتعليم الاهتمام بتوفير متطلبات التعليم المتمازج في البيئة التعليمية لتدريس العلوم.

(٣) تدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية على مهارات التعليم المتمازج، وتقنياته الإلكترونية اللازمة.

(٤) السماح للطلاب والطالبات باستخدام الأجهزة الذكية داخل المدارس، وفق آليات محددة تقرها الوزارة.

(٥) أن تسهم المدرسة في توجيه أولياء أمور الطلاب والطالبات للتعاون مع أبنائهم وبناءهم في توفير المتطلبات اللازمة لنجاح التعليم المتمازج في بيوتهم.

(د) المتطلبات المتعلقة بالنواحي الإدارية والتربوية: المتطلب المتوافر هو: شعور العاملين في الحقل التربوي بأن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي وواجب وطني.

ويرى الباحث ضرورة تفعيل هذا المتطلب في تحسين جودة استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون وخصوصاً التعليم المتمازج.

ثانياً/ أبرز متطلبات التعليم المتمازج غير المتوفرة في البيئة التعليمية لتدريس العلوم بالمرحلة الثانوية:

(أ) المتطلبات المتعلقة بالمعلم:

(١) التعامل مع البريد الإلكتروني وتوظيف خدماته في تحقيق أهداف المقرر الدراسي. وقد لاحظ الباحث ذلك من خلال تدريسه للطلاب في برامج الدبلومات التربوية.

(٢) تصميم منشورات إلكترونية تحتوي على مدعمات ومعينات للموضوعات الدراسية.

(٣) التعامل مع البرامج الإلكترونية لتصميم المقررات الدراسية، الجاهز منها أو التي تتطلب مهارات خاصة.

(٤) تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال البرامج الجاهزة المعدة لذلك.

(ب) المتطلبات المتعلقة بالطلاب:

(١) سهولة تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم بعضاً عبر التقنيات الإلكترونية وتطبيقاتها المختلفة.

(٢) توافر المهارات المختلفة اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي في عملية التعلم.

(٣) امتلاك الطلاب للحد الأدنى من مهارات التعلم الإلكتروني في الفصول الافتراضية.

(٤) مشاركة الطلاب بفاعلية في التعلم من خلال وسائل التواصل الإلكتروني.

(ج) المتطلبات المتعلقة بالتقنيات الإلكترونية:

(١) الفصول الدراسية مزودة بأجهزة حاسب آلي حديثة وكافية لأعداد الطلاب.

(٢) يتوافر بالفصول شبكة إنترنت.

حمد بن عبدالله القميري: البيئة التعليمية لتدريس مقررات العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظة الجمعية في ضوء متطلبات

الشيخ، غسان سعد (٢٠٠٧/٢٠٠٨م): معوقات استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية التربية، البحرين.

عبد السلام، أسامة محمد ومنى فهد (٢٠١١م): نموذج مقترح للتعليم المدمج لتطوير برامج التعلم الذاتي، المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (التعلم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية: مجتمعات التعلم التفاعلية)، المجلد (١)، مصر.

عبد العاطي، حسن البائع وعبد المولى السيد (٢٠٠٨م): أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث.

عبد العاطي، حسن البائع (٢٠١٠م): التصميم التعليمي عبر الإنترنت: من السلوكية إلى البنائية، مكتبة دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

عبد المنعم، منصور أحمد (٢٠١٠م): تصور مقترح لاستخدام التعليم الخليط في خطة الجامعة للتعليم عن بعد، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٩)، جامعة الزقازيق، مصر.

عبد الوهاب، أحمد (٢٠١٠م): تحية البيئة التعليمية لاستخدام تنوع مصادر التعلم كإحدى استراتيجيات التدريس الفعال، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي - المجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، المجلد (١)، مصر.

عماشة، محمد عبده (٢٠٠٩م): التعلم الإلكتروني المدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية، مجلة المعلوماتية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

العمرى، علي (٢٠٠٩م): كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العيفري، محمد سيف (١٤٣١هـ - ٢٠١٠م): أثر استخدام التعليم المدمج في اكتساب تلاميذ الصف الثامن أساسي في مدارس أمانة العاصمة الحكومية والأهلية لمفاهيم الاجتماعيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، جامعة عدن، كلية التربية - قسم التربية، عدن.

الغالي، فاطمة عبدالله (٢٠٠٩م): أثر استراتيجيات التعلم المزيح على تحصيل تلاميذ السنة الخامسة من مرحلة التعليم الأساسي في مقرر الحاسوب، المؤتمر العلمي الرابع - الدولي الأول (التعليم وتحديات المستقبل)، المجلد (٢)، مصر.

محمد، مجدي محمود فهم (٢٠١٠م): التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم، مجلة العلوم البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة المنوفية، المجلد (١)، العدد (١٨)، مصر.

٦) إجراء دراسات مماثلة على باقي المقررات الدراسية وفي مختلف المراحل التعليمية للتعرف على مدى ملائمة البيئة التعليمية لتطبيق التعليم المتميز في المدارس السعودية.

مراجع الدراسة:

أولاً/ المراجع العربية:

أبو موسى، مفيد أحمد وسمير عبد السلام (٢٠١١م): آراء المعلمين في برنامج تدريبي قائم على التعلم المزيح Blended Learning وعلاقته بإتقانهم للمهارات الخاصة بتصميم الوسائط التعليمية المتعددة وإنتاجها، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد (٢٥)، فلسطين.

الجزار، منى محمد وأحمد مصطفى عصر (٢٠٠٩م): تصميم بيئة تعليمية قائمة على نمط التدريب المدمج لتنمية مهارات استخدام نظم إدارة بيئات التعلم الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٦)، العدد (٦٠)، مصر.

خميس، محمد (٢٠٣٣م): منتوجات تكنولوجيا التعليم، دار الكلمة، القاهرة. دوم، أنسام بنت محمد بن حسين (١٤٣١/١٤٣٢هـ): تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رضا، حنان رجاء (٢٠١٢م): استراتيجية مقترحة للتعلم الخليط قائمة على نموذج بايبي البنائي وفعاليتها في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى طالبات كلية التربية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٥)، العدد (٢)، مصر.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥م): رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني، الدار الصوليتية للنشر والتوزيع، الرياض.

سلامة، حسن علي (٢٠٠٦م). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، المجلة التربوية، العدد (٢٢)، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي. مصر.

الشمري، فواز هزاع نداء (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م): أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشمري، محمد خزيم (٢٠٠٧م): أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، عمان.

شوملي، قسطندي (٢٠٠٧م): الأنماط الحديثة في التعليم العالي : التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، لبنان.

- Jang K. S., Kim, Y.M. and Park, S. J. (2006): **A Blended Learning Program on Undergraduate Nursing Students' Learning of Electrocardiography, Swdies in Health Technology Informatics.**
- Jansle, K. E. and Alley L. R (2001): The ten Keys to quality assurance and assessment in online **Learning Journal of interactive instrucior development**, 13 (3) 99 3-18
- Ken Eustace (2003): **Educational Value NACCQ, palmerston North, New Zealand, July**, pp 53-61.
- Mathur, Ravisha and Oliver, Lisa (2007): Developing an International Distance Education Program: A blended Learning A approach, **online Journal of Distance Learning administration**, V.X, N. IV, winter. Pp 1-10
- Milheim,W.D.(2006). **Strategies for the Design and Delivery of Blended Learning Courses . Educational Technology** , Vol. 46, No.6.
- Newjersy Institute of Technology (2005): Hybrid Learning, Retrieved spet 22, 2005. From [www. Media.njit.edu/hybrid/](http://www.Media.njit.edu/hybrid/).
- Rovai, Alfred p. and Jordan, Hope M. (2004): **Blended Learning and sense of Community: A comparative analysis with Traditional and Fully online Graduate Courses International Revise of Research in open and Distance Learning**. Retrieved Step 27, 2005
- University of Central Florida (2001). **"The Payoff for Systemic Evaluation of University-Wide Distributed Learning"**, slide 6.) Presentations at <http://pegasus.cc.ucf.edu/~rite/> for the Educause NLII 2001 presentation,
- Weleker, Jan and Berardino, Lisa (2006): Blended Learning: Understanding the Middle Ground between Traditional Classroom and Fully online Instrction, **Journal of Education Technology Systems**, 34 (1).
- Whitelock, D. & Jelfs, A. (2003) Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning, **Journal of Educational Media**, 28(2-3), 99-100.
- Vaughan, N. D. (2007): perspectives on blended learning in higher education, **International Journal on elearning**, 6 (1).
- مرسي، وفاء حسن (٢٠٠٨م): التعليم المدمج كصيغة تعليمية لتطوير التعليم الجامعي المصري - فلسفته ومتطلبات تطبيقه في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، السنة الأولى، العدد (٢)، مصر.
- مسعود، آمال سيد (٢٠٠٦م): متطلبات تحيئة البيئة المدرسية لتحقيق مهارات التعلم الذاتي والمستمر لدى تلاميذ حلقة التعليم الإعدادي، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، العدد (١٢)، مصر.
- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٣م): قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لطلاب مراحل التعليم العام، **مجلة التوثيق التربوي**، الرياض.
- يوسف، يحيى عبدالحال (٢٠١٠م): أثر استخدام التعليم المتمازج (الخليط) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه وأبوابهم نحوه، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٩٩)، مصر.
- ثانياً/ المراجع الأجنبية:**
- Byrne, Declan(2004): **Blended learning, training reference.co.uk**
http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning/bldacg1.htm
- Carman, J. (2002). **Blended Learning Design, Five Key Ingredient, Knowledge Net**, Retrieved on April,25,2008 from: http://www.knowledgenet.com/pdf/Blended%20Learning%20Design_1028.PDF
- El Mansour, Bassou. Mupinga. Davison. M. (2007): Students' postive and negative experiences in hybrid and online classes. **College student journal**, mar 2007, Vol. 41, Issue 1.
- Garrison B, Cleveland - Innes, M and Fung, T. (2004): Student role adjustment in online Communities of inquiry; Model and instrument validation, **Journal of Asynchronous learning network**, 8 (2), 99 61-74.
- Harriman ,G. (2004). **Blended Learning at Gray Harriman , E-learning Resources . From :**
http://www.greyharriman.com/blended_learning.htm.
- Hijazi , S. ; Crowley, M. ; Smith , M. and Shaffer , C.(2006) .Maximizing Learning by Teaching Blended Courses , **ASCUE Conference**, PP: 67-73. From:www.ascue.org.
- Hughes, J. A. (2004): **Supporting the online Learner. Theory and practice of online learning a thabasca, Canada; a thabasca Univeraty**, 99 369-370.

The Suitable Learning Environment for Teaching Science in Secondary Education in Saudi Arabia by Using the Blended Learning Approach

hamad Abdullah algomaizy

Majmaah University – Assistant Professor in Curriculum and teaching methodology

Submitted 24-12-2013 and Accepted on 18-02-2014

Abstract: This paper aims to investigate the appropriateness of implementing the blended learning approach for teaching science at high school level in Saudi Arabia; The focal objectives of this study were the following:

- 1- To specify the appropriate educational environment for teaching science in secondary education by implementing the blended learning approach.
- 2- To identify the suitability of the learning environment for teaching science in secondary education in Saudi Arabia by using the blended learning approach.
- 3- To draw conclusions and pedagogical implications that contribute to a better learning environment , which could support the process of teaching science at high schools in Saudi Arabia .

The population of this study was made up of 210 high school teachers (Males and Females) teaching at the city of Majma'ah. In addition, the primary subjects they taught were chemistry, biology, and physics, and a descriptive survey was the main method for data collection.

The result of this study shows a significant possibility that the learning environment in Majma'ah high schools could be possible for implementing the blended learning approach for teaching science. The availability of different facilities for teachers, students, and educational administrators assure that blended learning could be implemented in such context. As for teachers, they have the ability to search online and understand the nature of high school students and their needs. Whereas for students, they have strong motivation towards the blended learning approach, especially with the use of technology inside the classroom, and they carry portable devices, smart phones, etc. almost everywhere. In addition, the feeling towards quality education and high level of teaching performance are administrative aspects that promote the reliability of using such approach .

However, the study finds some other factors that might hinder the use of such approach for teachers, students and administrators; For teachers, they lack the skills of using the different features of e-mail, and they need extensive training in designing academic web-based courses that achieve the overall objectives of the course given. Moreover, the lack of teacher-student communication via technology and the difficulties students encounter when learning in virtual classrooms indicate that students need extra time of technology training to be able to cope with e- learning problems. Through the findings of the study, the researcher recommended a number of pedagogical implications and made a number of further proposals .

Key Words: Blended Approach, Teaching Science, Educational Environment

عبد الولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Es) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العلمية التدريسية في مراحل التعليم العام^١

عبد الولي بن حسين الدهمش

أستاذ التربية العلمية

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات جامعة الملك سعود

قسم مناهج العلوم وطرائق تدريسها، كلية التربية - جامعة صنعاء

سوزان بنت حج عمر

قسم المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٥/٤/١ هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٦/١ هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات المشرفين التربويين في مراحل التعليم العام للأنشطة العلمية التدريسية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠ من المختصين في الإشراف على مدرسي العلوم تم اختيارهم من مختلف مناطق المملكة. وقد أشارت النتائج إلى أن تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات على تدريس مقررات العلوم بالمملكة العربية السعودية قد تحسنت بدرجة ملحوظة نتيجة البرنامج التدريبي على النموذج البنائي، ولكن درجات تفضيلهم لبعض الأنشطة غير الاستقصائية قد زادت أيضاً. وعن الفروق في التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية لتدريس مقررات العلوم تبعاً لمتغير الجنس، أشارت نتائج اختبار "ت" للفروق في المتوسطات إلى أنه لا توجد فروق دالة بين المشرفين التربويين والمشرفات التربويات على تدريس مقررات العلوم من حيث تفضيلاتهم للأنشطة العلمية التدريسية التي يمارسها معلمو ومعلمات العلوم في الصف أثناء تدريس مواد العلوم، وقد كان أثر البرنامج التدريبي متكافئاً على كل من الذكور والإناث. ولهذا فقد أوصت الدراسة بضرورة تبني برامج تدريبية مكثفة للمشرفين والمشرفات على تدريس مواد العلوم بالمملكة العربية السعودية، تقوم على منحى الاستقصاء، وتتضمن أساليب وطرائق تدريس مشتقة من النماذج البنائية، من أجل تعزيز رغبتهم في تطبيق الأنشطة الاستقصائية في صفوف العلوم.

الكلمات المفتاحية: التفضيلات، الأنشطة العلمية التدريسية، برنامج تدريبي، الاستقصاء العلمي، مشرفو ومشرفات العلوم.

^١ شكر وتقدير: يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لمركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، على دعمهم لنشر هذا البحث.

مقدمة

المدرسي كدليل أو كمصدر أساسي في التخطيط وفي تنفيذ عملية التعليم ولا حتى في التقويم. إضافة إلى ذلك فإن مهنة التعليم تستلزم إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية المناسبة، إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وخلالها (الشمراني، ٢٠١٢)، فإعداد وتأهيل المعلم هو مفتاح تحسن أداء التلميذ بغض النظر عن العوامل الأخرى المرتبطة بحياة التلاميذ في بيئة التعلم والتعليم كالمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية والتجهيزات والبناء المدرسي، ومرافقه المختلفة، وبالرغم من أهمية هذه العناصر كلها فإنها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوافر المعلم الكفاء. ومن أهم خصائص المعلم الكفاء هي قدرته على تخطيط وتنفيذ دروس علمية استقصائية ناجحة.

وبعد الاستقصاء من أهم أهداف الحركات التطويرية الحالية للتربية العلمية (Oliver-Hoyo, Allen, & Anderson, 2004)، كما إن للتعلم المبني على الاستقصاء دوراً كبيراً في إنتاج أجيالٍ مثقفٍ علمياً (Bybee, 1997)، إذ أصبحت الثقافة العلمية من أهم المجالات التي استحوذت على اهتمام المتخصصين في التربية العلمية في الوقت الحاضر، كما عُدت هدفاً عاماً تسعى التربية العلمية لتحقيقه لدى المتعلمين، لذا أشارت المعايير الوطنية الأمريكية (NRC, 1996) إلى أن الهدف منها هو تقديم وصف للفرد المثقف علمياً وتقديم محكات محددة تمكن المتخصصين في التربية العلمية من تحقيق هذا الوصف لدى المتعلمين. وأولت المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية أهمية كبيرة للاستقصاء العلمي كونه الوسيلة الأفضل لتحقيق الثقافة العلمية، ولذلك تضمنت الحديث عن الاستقصاء كمحور من المحاور الأساسية لمعايير المحتوى، كما أخرج المجلس الوطني للبحث كتاباً مستقلاً يتناول وصفاً دقيقاً للاستقصاء المقصود به في وثيقة المعايير الوطنية

يعتبر الاهتمام بالتعليم، وعلى الأخص تعليم العلوم، من أهم الأولويات سواء في الدول المتقدمة أو النامية، فهو أساس النهضة والتقدم. ولا يزال معلم العلوم يمثل أبرز العوامل التي لها أكبر الأثر في تعلم التلاميذ للعلوم وفي تفكيرهم وميولهم واتجاهاتهم العلمية. ولذلك فقد كان وما يزال يحتل مكان الصدارة في كل الأنظمة التربوية، فعلى عاتق المعلم تقوم عملية إنجاح وتحقيق أهداف أي نظام تربوي. فجودة التعليم بشكل عام وتعليم العلوم بشكل خاص تعتمد في الأساس على جودة وكفاءة معلم العلوم، وعملية تطوير معلم العلوم لن تكون مجدية ما لم يكن تطوير المعلم شاملاً لجميع المجالات العلمية والتربوية من خلال مصادر متنوعة تثري عملية بناءة. ولذلك أولت معايير العلوم الوطنية الأمريكية أهمية كبيرة للاستقصاء العلمي، وعدته جزءاً مهماً من عملية التدريس، وعُدت الانتقال من الطرق التقليدية القائمة على المحاضرة والتسميع إلى الطرق القائمة على الاستقصاء العلمي جوهر عملية إعادة هيكلة عملية التعلم (AAAS, 1990; 1993; NRC, 1996; 2000; Ansberry & Morgan, 2005; 2010; 2012). وفي الوقت الراهن، يعد إعداد المعلم وتطوره المهني قبل الخدمة وخلالها المجال البحثي الأهم في مجال التربية العلمية من وجهة نظر المتخصصين في المملكة العربية السعودية (الشمراني، ٢٠١٢، الشمراني وآخرون، ٢٠١٣).

ولقد أدرك المسؤولون عن التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية ودور المعلم، وخاصة فيما يتعلق بتطبيق المناهج الجديدة لمواد العلوم، فحرصوا على تهيئة الفرص المناسبة وتوفير الإمكانيات اللازمة لإعداده وتأهيله علمياً وتربوياً، ففي ضوء المناهج الجديدة لم يعد دور المعلم ملقناً للدروس وممتحناً لما قام بتلقينه بل صار مصمماً للمنهج والخبرات التعلم واستراتيجيات التقويم التي يضعها للتشخيص وجمع معلومات عن طلابه وأولياء أمورهم حول جوانب الضعف التي يعاني منها طلابهم، وجوانب القوة التي يتمتعون بها، ولم يعد استخدام الكتاب

عبد الولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

وكيفية ممارسته داخل الفصل الدراسي (NRC, 2000). ويشير عبد الخالق وزملاؤه (Abd-El-Khalick et al., 2004) إلى أن الاستقصاء من المفاهيم المشتركة التي تتناولها مناهج العلوم في مراحل التعليم العام في كثير من الدول حول العالم.

ولقد حددت معايير العلوم الوطنية الأمريكية خمس مكونات أساسية للاستقصاء العلمي وهي:

- يسأل أسئلة حول الأشياء والأحداث والظواهر العلمية من حوله.
- يخطط لاستقصاءات علمية وينفذها.
- يوظف أجهزة وأدوات بسيطة لجمع بيانات.
- يستخدم البيانات التي جمعها في صياغة تفسيرات مقنعة حول الأشياء والأحداث والظواهر العلمية.
- يتواصل بالتفسيرات ونتائج الاستقصاءات.

وتحظى مهارات الاستقصاء باهتمام بالغ في المجتمع العلمي والتربوي، كونها وسيلة لاستمرارية عملية التعلم، إذ يستطيع المتعلمون من خلالها بناء فهم عميق للمفهوم أو الظاهرة، وتوسيع معارفهم فيها، وتقديم التبريرات والتفسيرات العلمية الدقيقة لها. فمن خلال ممارسة الاستقصاء يلجأ الطلبة إلى طرح أسئلة نابعة عن فضول لديهم لاستكشاف الظاهرة، وإلى التوسع والتعمق في معارفهم عنها، ومن ثم يسعون إلى البحث والتقصي عبر مصادر المعرفة المختلفة، وجمع البيانات وتحليلها للوصول إلى إجابات عن تلك الأسئلة، ودعم الإجابات والتفسيرات بالأدلة والبراهين (NRC, 1996; Albers, 2000). ومن الجدير بالذكر أن هذه المهارات تحتاج لممارسة تدريجية ومستمرة لتنميتها وتطويرها، لذا لا بد من تعويد الطلبة على ممارستها منذ السنوات الدراسية الأولى ولكن بجرعات تدريجية، تتدرج من البسيط إلى المعقد ومن التوجيه إلى الاستقلال، ومعلم العلوم مطالب بأن يستخدم استراتيجيات وأنشطة تدريس حديثة ومناسبة لتحقيق الغايات المنشودة مثل استراتيجية التفكير الاستدلالي وطريقة حل المشكلات وطريقة الاستقصاء والاكتشاف الموجه والحر، والتي يمكن أن يستدل

عليها من خلال ملاحظة الأنشطة التي يمارسها أو يفضل أن يمارسها المعلم أثناء عملية التدريس.

ولهذا فإن الاستقصاء يعدُّ من الطرق المتنوعة التي يدرُس بها العلماء العالم الطبيعي ويقترحون تفسيرات بناءً على الأدلة الناتجة من أعمالهم (NRC, 1996)، وقد أشارت الدراسات إلى أن الاستقصاء العلمي يكمل عملية تدريس العلوم وأن التدريس القائم على الاستقصاء يمكن أن يستخدم في تدريس المفاهيم والعمليات الخاصة بطبيعة العلم (Haury & Rillero, 1994; Bainchini & Colburn, 2000). وقد عرف ليدرمان (Lederman, 2001; Lederman, et. al., 1998) الاستقصاء بأنه استخدام المعرفة العلمية والتعليل السببي والتفكير الناقد لتنفيذ تجربة قد ينتج عنها تطور للمعرفة العلمية. ويكمل الاستقصاء عملية تدريس العلوم إذ إن التدريس القائم على الاستقصاء يستخدم في تدريس المفاهيم والعمليات الخاصة بطبيعة العلم (Bainchini & Colburn, 2000). وأكد ليدرمان (Lederman, 1998) أن المدرس الذي يفتقد الفهم الوظيفي والمفاهيمي للاستقصاء العلمي سوف يفتقد القدرة على تدريس العلوم في بيئة بنائية كما حددها معايير العلوم التربوية الوطنية. وعليه لزم إخضاع معلم العلوم لدورات تدريبية مكثفة ومعدة بشكل جيد كي يزداد تفضيله لاستخدام الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم. ولكن لا يُعرف دور الدورات الحالية التي تعقد في زيادة الرغبة لدى معلمي العلوم نحو الاستقصاء العلمي، ومن ثم تنمية مهاراتهم لاستخدام الاستقصاء بشكل فاعل، وهذا ما تود هذه الدراسة بحته والتعرف عليه. وبناء عليه فهذه الدراسة سوف تبحث في أثر برنامج تدريبي في تفضيلات مشرفي ومشرفات العلوم لاستخدام الاستقصاء في الصفوف الدراسية.

مشكلة الدراسة:

تمثل طرق التدريس المرتبطة بالاستقصاء أهمية بالغة، فقد أثبتت الدراسات والأدبيات والنظريات التربوية أنها طرق فاعلة في تنمية مهارات المتعلمين وقدراتهم (Alberts, 2000)، ولذلك فقد تبنتها معظم الأنظمة التربوية (NRC, 1996). وتعكس تفضيلات معلمي العلوم للممارسات والأنشطة العلمية التدريسية التي تتمحور حول المتعلمين أساساً لنجاح تطبيق مناهج العلوم الجديدة، ومن ثم نجاح عملية التدريس في تحقيق غاياتها المنشودة، والتي تتمثل في إعداد وإخراج أجيال قادرة على التكيف الفعال والناجح مع البيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه، ومن ثم تحقيق التنمية المستدامة للوطن. ويشكل التدريب أثناء الخدمة على الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في تعليم وتعلم العلوم أهم العوامل التي تؤثر إيجاباً في مستوى الممارسات والتفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية لدى معلمي العلوم سواء في مراحل التعليم العام أو التعليم العالي. ويقع على عاتق المشرف التربوي مهمة رئيسة في توجيه المعلمين لاختيار طرائق وأساليب التدريس واختيار طبيعة الأنشطة العلمية التي يتم تنفيذها في غرفة الصف الدراسي مما يساعدهم على النمو المهني.

وما يختاره المعلم سواء بمفرده أو بتوجيه من المشرف التربوي قد يؤثر في عملية التعلم برمتها، فقد تكون المخرجات إيجابية، أي لها دور إيجابي في تنمية وتطور المجتمع أو قد تكون سلبية تعيق عملية التنمية المستهدفة. ونظراً لأن المعلمين والمشرفين يتلقون الكثير من الدورات التدريبية، ولكن لا يتم تقييم فاعلية تلك الدورات، وخاصة على اختيارات المعلمين لطرائق وأساليب التدريس وعلى نوعية الأنشطة التدريسية العلمية التي يفضلونها. وبناء على ذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تتركز حول البرامج التدريبية وتحديدًا برنامج تدريبي (قائم على النموذج البنائي) في دورة التعلم الخماسية (5Es) ومعرفة دوره في تفضيلات المشرفين لمقررات العلوم في مراحل التعليم العام للأنشطة العلمية التدريسية.

أهداف الدراسة

- التعرف على تفضيلات وممارسات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مقررات العلوم حول الأنشطة العلمية وفق البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es).
- إرساء قاعدة لتقييم الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين أو غيرهم من العاملين في مجال التربية والتعليم.
- التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات المشرفين التربويين في مقررات العلوم للأنشطة العلمية التدريسية.
- التعرف على الفروق في تفضيلات المشرفين التربويين في مقررات العلوم للأنشطة العلمية التدريسية وفقاً لمتغير البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es).
- التعرف على الفروق في تفضيلات المشرفين التربويين في مقررات العلوم للأنشطة العلمية التدريسية وفق البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es) وفقاً لمتغير الجنس.

أسئلة الدراسة:

- ما أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات وممارسات مشرفي العلوم في مراحل التعليم العام للأنشطة التدريسية؟
- ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:
- ما أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (5Es) في تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للأنشطة التدريسية ذات العلاقة بتدريس العلوم؟
- هل توجد فروق في تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للأنشطة التدريسية ذات العلاقة بتدريس العلوم تعزى لمتغير البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es)؟

عبدولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Es) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

النوع الثاني حول المتعلم. ويعود الأمر غالباً لاختيار المدرس والمشرف التربوي.

المشرف التربوي لمواد العلوم: هو الشخص الذي يختص في مواد العلوم العامة والكيمياء والفيزياء وعلوم الحياة بالملكة العربية السعودية، ومؤهل للإشراف على معلمي تلك المواد الدراسية، ويعمل على تقويم أداء معلمي العلوم الذين يدرسون تلك المواد، ومساعدتهم في تحسين المهارات التدريسية لديهم في مدارس التعليم العام.

الإشراف التربوي: لم يتفق علماء التربية على تعريف محدد للإشراف ويعود ذلك إلى تباين اتجاهاتهم، فقد تعددت تعريفات الإشراف التربوي بما يتفق وتعدد مهام المشرف التربوي، وقد عرف تشارلز بوردمان المشار إليه في السعود (٢٠٠٢) الإشراف التربوي بأنه "المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، لكي يفهموا وظائف التعليم فهماً أحسن، ويؤدوها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ". ويعرف نشوان (١٩٨٦) الإشراف التربوي بأنه "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة يتم من خلالها التفاعل البناء والمثمر بين المشرف التربوي والمعلم بهدف تحسين وتطوير العملية التعليمية التعليمية".

التدريب: عرفه عبد الفتاح (٢٠٠٠) بأنه "عملية تعتمد على تقديم فن الخبرة والمهارة والعلم؛ بهدف تقديم الخدمة التدريبية للأفراد والجماعات، داخل المؤسسات الاجتماعية والخدمية، وذلك لتحقيق أعلى قدر من الأداء في مواجهة المعوقات والعقبات التي تواجه وظائفهم ومهنتهم في ضوء استراتيجية تلك المؤسسات". وعرفه موسى (١٤١٨هـ) بأنه "نشاط هادف، ومخطط تبلور أهدافه بصورة دقيقة وواضحة من حاجات المتدربين الفعلية الواقعية، والتي تحدت في ضوء متطلبات الأداء الفعال لأعمالهم وإمكاناتهم الفعلية في الواقع الممارس، ويسعى هذا النشاط

• هل توجد فروق في تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للأنشطة التدريسية ذات العلاقة بتدريس العلوم قبل وبعد البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es) تعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة

تحتل الدراسة أهميتها من أهمية الاستقصاء كونه المفتاح الرئيس لعملية تعليم وتعلم ناجحين، فبالاستقصاء سيسلك المتعلمون الطريق التي سلكها العلماء، وبذلك فإنهم يكتسبون مهارات العلم والبحث العلمي. وإذاً فإن فهم الاستقصاء العلمي والتعرض له في المحتوى التربوي مهم جداً لتدريب المعلمين وعلى وجه الخصوص المشرفين التربويين في مقررات العلوم. ولن يطبق الاستقصاء العلمي حقيقة في الصف الدراسي ما لم يكن كل من المشرف التربوي والمعلم مقتنعين بجوداه في إحداث تغيير ملموس في مستوى وحيوة التلاميذ، ومن ثم قد تظهر رغبة حقيقية في استخدامه في تدريس المقررات العلمية. وهذه الرغبة قد تنمو كلما نما فهم المعلم للاستقصاء والاستراتيجيات المتعلقة به. ولهذا فإن خضوع معلمي العلوم للبرامج التدريبية الموجهة نحو استراتيجيات الاستقصاء، ومن بينها دورة التعلم الخماسية، قد تسهم في تنمية تفضيلاتهم للأنشطة التدريسية ذات المنحى الاستقصائي.

مصطلحات الدراسة:

الاستقصاء العلمي: يعرف الاستقصاء بالطرق المتنوعة التي يدرس بها العلماء العالم الطبيعي ويقترحون تفسيرات بناءً على الأدلة الناتجة من أعمالهم (AAAS, 1993; Hadfield & Lillibridge, 1993; NRC, 1996; NSTA, 2003; ASEE, 2009)، كما عرفه ليدرمان (Lederman, 1998) بأنه العلوم التي تستخدم المعرفة العلمية والتعليل السببي والتفكير الناقد لتنفيذ استقصاء ينتج عنه تطور المعرفة العلمية.

الأنشطة التعليمية: تصنف الأنشطة التعليمية الصفية إلى نوعين: الأول يتمحور حول المحتوى الدراسي والمعلم، في حين يتمحور

فاعلية دورة التعلم في تشجيع الطلبة على التعلم ذي المعنى للمفاهيم العلمية وعلى تنمية التفكير الإبداعي والناقد، كما أثبتت فاعليتها في تكوين وتنمية الاتجاهات العلمية والميول الإيجابية نحو العلوم وعلى إكساب الطلبة مهارات عمليات التعلم (الدهمش، ٢٠٠٢، ٢٠٠٦).

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن نظريات وتطبيقات ونماذج مهارات الإشراف التربوي تتطور بصورة مستمرة وبتسارع عالٍ (نشوان، ١٩٨٦) وذلك نتيجة طبيعية لتطور الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المجال، الأمر الذي أدى إلى حدوث نقلة نوعية في النظريات الخاصة بالإشراف التربوي إضافة إلى مجالات تطبيقها على أرض الواقع. وهذا التطور يحتم على المسؤولين عن الإشراف التربوي والمشرفين التربويين والمشرفات التربويات العمل الدؤوب لمواكبة هذا التغير المستمر.

وقد بدأت دورة التعلم بثلاث مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة استخلاص المفهوم، ومرحلة التطبيق؛ ثم تطورت إلى أربعة مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة استخلاص المفهوم، ومرحلة التطبيق، ومرحلة التقويم. وتطورت دورة التعلم بعد ذلك إلى خمسة مراحل هي: مرحلة الانشغال Engagement، ومرحلة الاستكشاف Exploration، ومرحلة التفسير Explanation، ومرحلة التوسيع Elaboration، ومرحلة التقويم Evaluation، وقد عُرف هذا النموذج الخماسي المراحل لدورة التعلم بنموذج بايي (Bybee, 1993)، أو نموذج (5Es) وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتم اتباع الخطوات الآتية:

١. مرحلة الانشغال Engagement

في هذه المرحلة يوجه اهتمام الطلبة إلى شيء أو مشكلة أو حدث أو حالة، ويتم ربط أنشطة هذه المرحلة مع الأنشطة السابقة والأنشطة المستقبلية ويعتمد الربط على مهام التعلم وقد يكون الربط مفاهيمياً أو إجرائياً أو

إلى تنمية المتدربين معرفياً ومهارياً ووجدانياً في جو تسوده روح التعاون، والمساعدة والثقة بالنفس وبالآخرين، ويساعد على النمو المهني والذاتي والفردية، لإشباع الحاجات التدريبية المشتركة والفردية للمتدربين بشكل وافر. ويعرف شريف وسلطان (١٩٨٣) التدريب بأنه "مجموعة النشاطات التي تعلم المتدربين وتحفزهم، وتثري قيمهم وترتفع بمستوى تفكيرهم، وتحسين مهاراتهم القيادية، والأساليب التي يتبعونها".

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

يعد الإشراف التربوي خدمة فنية متخصصة (نشوان، ١٩٩٧؛ اليحيى، ١٩٩٩؛ عطوي، ٢٠٠١) يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم، من خلال إكساب المعلم المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تعزز ثقة المعلمين بأنفسهم وتزيد من دافعيتهم نحو المهنة. ونظراً لأن المشرف التربوي على اتصال دائم بالميدان، وبالذات على مستوى المدارس، وعلى اطلاع بجوانب العمل وبالمشكلات التي تواجه المعلمين، وبجوانب النقص في الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ، فإن لديه القدرة على اقتراح بعض الدورات التي تعالج جوانب الضعف التي يلاحظها. فالمشرف التربوي يعمل كحلقة وصل بين الإدارة في المركز والميدان يستطيع أن يساهم مساهمة فعالة في تقديم صورة عن احتياجات المعلمين للتدريب في أي من المجالات ذات العلاقة بطرق وأنشطة التدريس. ولذلك من المهم جداً تدريب المشرفين التربويين أولاً على أي طرائق جديدة يراد لها أن تتبع في التدريس من قبل معلمي العلوم، فالمشرف له السلطة والنفوذ في توجيه المعلم نحو استخدام أي طرائق أو أساليب جديدة في التدريس.

ويعد نموذج دورة التعلم بشكل عام أحد النماذج الاستقصائية في تعلم وتعليم العلوم، كما يعدّ منهاجاً للتفكير والعمل إذ إنها تتماشى مع النظريات التربوية الحديثة وتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ. وقد أكدت الدراسات

عبدالولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

٤. مرحلة التوسع Elaboration

أن يستخدم الطلبة التفسيرات التي تم تطويرها في مواقف جديدة من أجل توسيع وتطوير مدى فهمهم للمفاهيم والعمليات والمهارات، إذ وجد أنه في بعض الحالات يستمر الطلبة في احتفاظهم بفهمهم الخاطئ أو يقتصر فهمهم للمفاهيم من نطاق خبرات مرحلة الاستكشاف وتقوم هذه المرحلة بوضع الطلبة في مواقف جديدة يواجهون مشكلات جديدة تتطلب تطبيق تغيرات مماثلة أو مشابهة.

٥. مرحلة التقويم Evaluation

وأخيرًا ينبغي أن يتلّقى الطلبة في هذه المرحلة مراجعة تقويمية حول ملائمة تفسيراتهم ويجب أن يكون التقويم مستمرًا، ولا يقتصر على التقويم في نهاية الفصل، ويجب أن تُتخذ إجراءات متعددة لضمان التقويم المستمر للتعلم ولتشجيع البناء المعرفي للمفهوم والمهارات العلمية ومن الممكن أن يتم التقويم خلال كل مرحلة من مراحل دورة التعلم بدلاً من أن يقع في نهايتها.

وتصنف الأنشطة الصفية التعليمية التي تنفذ وفقاً لنموذج (5Es) إلى نوعين: النوع الأول حول المحتوى الدراسي والمعلم، في حين يتمحور النوع الثاني حول المتعلم. ويعود الأمر غالباً لاختيار أحدهما إلى المعلم الذي يتأثر إيجاباً بتوجيهات المشرف التربوي، إذ يذكر نونان (Nunan, 1999) أن اختيار الأشياء التي ندرّسها واختيار آلية أو طريقة تدريسها يجب أن يخضع للهدف من التدريس أو لأهداف تدريس المواضيع المستهدفة، وإلى الغرض من التدريس الذي تؤكد عليه النظريات التربوية الحديثة وهو أن نجعل المتعلمين ينخرطون بنشاط في العملية التعليمية وفي عملية التعلم.

وطبقاً لعلماء علم النفس المعرفي cognitive (psychology)، ينبغي أن تتسم النشاطات المقترحة للدروس العلمية في علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء

سلوكيًا. وتعد عملية طرح الأسئلة وتحديد المشكلات وإظهار التباين بين الأحداث والتفاعل مع مواقف المشكلة من الطرق التي تؤدي إلى انخراط الطلبة من مهام التعلم وتوجيه اهتمامهم نحوها، ويكون المعلم مسؤولاً عن تقلص المواقف التعليمية وتحديد مهام التعلم.

٢. مرحلة الاستكشاف Exploration

في هذه المرحلة يتم تصميم أنشطة مرحلة الاستكشاف بهدف تزويد الطلبة بقاعدة أساسية تمكنهم من الاستمرار في استكشاف بنية المفاهيم والعمليات والمهام وفي هذه المرحلة ينبغي توفير مواد محسوسة وخبرات مباشرة قدر الإمكان وتهدف أنشطة المرحلة إلى تكوين خبرات ليستخدمها الطلبة والمعلمون لاحقاً لمناقشة المفاهيم والعمليات والمهارات. ويكون المعلم مسؤولاً عن إعطاء توجيهات كافية ومواد مناسبة تتعلق بالنشاط. وأن يتيح الوقت الكافي والغرض لاستقصاء الأشياء والمواد، والمواقف بناء على أفكار الطلبة عن الظواهر. ونتيجة لانغماس الطلبة فكرياً وجسمياً في النشاط فإنهم يكونون علاقات، ويشاهدون أنماطاً، ويحددون متغيرات ويستفسرون عن أحداث.

٣. مرحلة التفسير Explanation

وفي هذه المرحلة يوجه المعلم اهتمام الطلبة إلى جوانب خاصة من أنشطة مرحلتي الانشغال والاستكشاف ويقوم بعد ذلك بتقديم التفسيرات المناسبة لوضع الخبرات الاستكشافية في وضعها الصحيح. وتعدّ مرحلة التفسير مرحلة مواجهة من قبل المعلم؛ إذ يستخدم طرق وأساليب متنوعة في تقديمه للمفاهيم والعمليات أو المهارات منها التفسير اللغوي والفيديو والأفلام التعليمية والبرمجيات التعليمية. وفي هذه المرحلة تستمر عملية التنظيم العقلي (Mental organization) ويصبح الطلبة قادرين على تغيير خبراتهم السابقة بعبارات خاصة. ويعدّ تقلص المفاهيم والعمليات أو المهارات باختصار وبشكل مبسط هو الهدف الأساسي لهذه المرحلة.

بالقدرة على تنمية تفكير المتعلم ومهاراته، وقدرته العلمية مثل التصنيف والملاحظة والتجريب والمقارنة والتحليل والترتيب والتجريب. وتأسيس منهج التفكير العلمي في المتعلمين عن طريق تدريبهم على اتباع وتطبيق خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، سواء داخل المدرسة أو خارجها في البيئة المحيطة بهم. كما يجب أن يساعد هذا المنهج المتعلمين مستقبلاً في حل مشكلاتهم، وفهم مختلف الظواهر العلمية المحيطة بهم. كما إن الطلاب يجب أن يكونوا مسؤولين عن تعلمهم، وأن أعباء التعلم الرئيسة يجب أن تقع على عاتقهم، وأن دور المعلم في العملية التعليمية لا بد أن يقتصر فقط على توجيههم وإرشادهم عند الضرورة. كما أكد ريب وسامون وجاكسون (Reeb, Sammon, & Jackson 1999) أن إشراك الطالب في عملية التعلم تزيد من دافعيته نحو التعلم وتزيد من ارتباطه بالمدرسة، وتساهم في نجاح عملية التعلم.

وبحث عدد من الدراسات في تفضيلات المعلمين أو المشرفين التربويين للأنشطة العلمية، إذ أجرى الحمادي (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥١) معلماً ومشرفاً ممن يعملون بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الدوحة. وقد طور الباحث استبانة مكونة من (٩١) كفاية، موزعة بين الأهداف التعليمية، والمحتوى، وخصائص المعلم، وتخطيط الدرس، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، والأنشطة، والتعامل الإنساني، والتقويم. وقد توصلت الدراسة إلى أهمية جميع الكفايات من وجهة نظر المعلمين، إذ احتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى، تليها كفاية التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات تعزى للمؤهل، وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة، لصالح أصحاب الخبرات الطويلة.

كما أجرى كالي وآخرون (Kalle, et al, 2010) دراسة كان الهدف منها التعرف على طرائق التدريس المفضلة

لدى الطلبة في الصف التاسع من التعليم العام في فنلندا. وقد تم اختيار عينة من المدارس الثانوية في فنلندا (١٨٣٢) من الذكور و١٧٧٢ من الإناث)، وطبقت عليهم استبانة تقيس خبراتهم مع طرائق تدريس العلوم وتفضيلاتهم للطرائق التي يفضلون أن يتم تدريسهم من خلالها. وطلب من الطلبة تقييم كيفية استخدام طرائق التدريس في تدريس الكيمياء والفيزياء حالياً، وكيف يرغبون أن يروا طرائق التدريس في المستقبل. أشارت نتائج التحليل العام للبيانات إلى أن الذكور مقتنعون بطرائق تدريس العلوم التقليدية المستخدمة، مثل التدريس المباشر وحل المشكلات البسيطة وقراءة الكتب وتنفيذ العمل المخبري، في حين ترغب الإناث بمزيد من المناقشة. من ناحية أخرى، فإن الطلبة الذين لديهم رغبة في العلوم أو يظنون أن العلوم المدرسية مفيدة في كل مناحي الحياة، يفضلون طرائق التدريس التي تتضمن المزيد من الأنشطة الإبداعية مثل العصف الذهني وعمل المشاريع. ودلت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين رغبة الطلبة في العلوم وتفضيلاتهم لطرائق التدريس، خصوصاً عند تفسير رغبة الطلبة في العلوم وتفضيلهم للأنشطة الإبداعية.

كما أجريت دراسة لمقارنة تفضيلات الطلبة ومعلميهم حول (٣٢) نشاطاً صفياً. واستخدم الاستبانة والمقابلة وطبقها على عينة مكونة من (٨٥) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن المتعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة المتمحورة حول المتعلم، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود تناقض بمقداره (٢٥%) بين تفضيلات المتعلمين وتفضيلات مدرسيهم حول الأنشطة الصفية (Thanh-Pham, 2011).

الأنشطة العلمية التدريسية

طبقاً لعلماء علم النفس المعرفي، Cognitive (Psychology)، فإن النشاطات المقترحة للدروس العلمية في علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء ينبغي أن تتسم

عبدولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

واستعداداتهم، بحيث يكون الغرض من تدريس العلوم هو أن نجعل الطلبة ينخرطون بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على قياس الأثر على مجموعة واحدة تطبق عليها أدوات الدراسة قبل وبعد التدخل التجريبي. إذ تم تدريب الموجهين التربويين على دورة التعلم الخماسية (5Es) (Bybee, 1993) من قبل فريق من جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم الإعداد لهذه الدورة التدريبية بواسطة مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

مجتمع وعينة الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة مشرفي ومشرفات العلوم في المملكة العربية السعودية، واشتملت العينة على (٥٠) فرداً (٢٦ من الذكور و ٢٤ من الإناث) من المشرفين التربويين (موجهي وموجهات مقررات العلوم) تم اختيارهم قصداً من مختلف أنحاء المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم ترجمة وتحكيم استفتاء تالانكور وزملائه (Talanquer, Novolvorskey, & Tomanek, 2009) الذي تضمن (١٩) فقرة قدمت للمشرفين التربويين والمشرفات لمواد العلوم المقررة في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية بغرض معرفة تفضيلاتهم للأنشطة العلمية التدريسية التي ينبغي أن يمارسها معلمو العلوم. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً) لتحديد استجابات العينة لكل فقرة من فقرات الأداة، إذ تراوح مستوى استجابات أفراد العينة بين مستوى (عالية جداً)، وتم تمثيلها عددياً بالرقم (٥)؛ وبين مستوى (منخفضة جداً)، وتم تمثيلها عددياً بالرقم (١)،

بالقدرة على تنمية تفكير المتعلم ومهاراته، وقدراته العلمية مثل التصنيف والملاحظة والتجريب والمقارنة والتحليل والترتيب والتحكم بالمتغيرات. كما ينبغي أن تسهم في تأصيل منهج التفكير العلمي لدى المتعلمين عن طريق تدريبهم على إتباع وتطبيق خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، سواء داخل المدرسة أو خارجها. كما يجب أن يساعد المنهج المبني على الأنشطة المتعلمين مستقبلاً في حل مشكلاتهم وفهم مختلف الظواهر العلمية المحيطة بهم. وفي هذا الإطار أكد جون ديوي المشار إليه في حمدان (٢٠٠٦) على عدة مبادئ تحكم عملية التعليم ومن أهمها: التعلم بالعمل سواء التعلم الفكري أو اليدوي أو الخلقي، والتعلم حسب حرية الطلبة ورغباتهم وحاجاتهم، والتعلم ذاتياً واستقلالياً، فهو يرى أن الطلبة مسؤولون عن تعلمهم، وأن أعباء التعلم الرئيسة يجب أن تقع على عاتقهم، وأن دور المعلم في العملية التعليمية يقتصر فقط على توجيههم وإرشادهم عند الضرورة.

وفيما يتعلق بأهمية الأنشطة التي تقوم على إشراك الطالب في عملية التعلم أكد ريب وزملاؤه (Reeb, et. al., 1999) أن إشراك الطالب في عملية التعلم تزيد من دافعيته نحو التعلم وارتباطه بالمدرسة، إضافة إلى أنها قد تؤدي إلى نجاحه في التعلم. فالأنشطة التعليمية تعمل كوحدة بناء أساسية للتخطيط وللممارسة داخل الصف الدراسي (Shavelson & Stern, 1981) وذلك لأنها تمكن المدرس من التحكم في بيئة التعلم وفي إظهار ودعم السلوكيات التي تتفق مع اعتقادات الطلبة ومع الأغراض والتوقعات التي يطمحون إلى تحقيقها أو الوصول إليها. كما أن اختيار وتصميم أي نشاط تعليمي قد يتضمن اتخاذ قرارات تتعلق بكل من نوعية النشاط التعليمي والبيئة المناسبة لتنفيذه والزمن المخصص له والمواد اللازمة له. وفي المنهج الموجه نحو محورية المتعلم ينظر إلى المتعلمين على أنهم محور لأنشطة وعمليات التعليم والتعلم (الدهمش، ٢٠٠٦). وبناء عليه فاختيار ما يجب أن يتعلمه الطلبة واختيار كيفية تعليمه لهم يمكن أن يتم وفقاً لمحورية المتعلمين وتفضيلاتهم

الثبات:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Chrobach's Alpha) للأداة، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٩)، مما يشير إلى إمكان التعامل مع الأداة بدرجة عالية من الثقة.

إجراءات الدراسة:

تم إتباع الإجراءات والخطوات الآتية في إنجاز هذه الدراسة:

- اختيار مجتمع وعينة الدراسة، (المجتمع هو مشرفو العلوم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية)، أما العينة فشملت (٥٠) مشرفاً ومشرفة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة القصدية إذ كانوا يشاركون كمتدربين في برنامج تدريبي بعنوان "استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم".
- ترجمة وتطوير أداة الدراسة، التي أعدها تالانكور وزملاؤه (Talanquer, Novolvorskey, & Tomanek, 2009) والتأكد من صدقها وثباتها.
- تطبيق الأداة على عينة الدراسة وتحليل البيانات.
- كتابة النتائج وتفسيرها ومناقشتها وكتابة التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة

تناول هذا الجزء عرضاً لنتائج تطبيق أداة الدراسة على عينة من المشرفين والمشرفات لمواد العلوم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وفيه تم عرض الفروق في التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية طبقاً لكل من متغيري البرنامج التدريبي والجنس. إذ تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من المشرفين والمشرفات لمواد العلوم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية قبلياً وبعدياً. ولدراسة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين والمشرفات وحساب الفروق في

ولتفسير النتائج تم حساب المدى للحكم على مستوى التفضيلات، وفق المعادلة:

$$\text{المدى} = (ن - ١) \div ن$$

حيث إن: ن = عدد البدائل، وعليه يصبح المدى الخاص بهذه الدراسة = $(١ - ٥) \div ٥ = ٠,٨٠$

وبناءً عليه، فقد تم تقسيم مدى استجابات العينة لفقرات الأداة إلى فئات متساوية للمساعدة في وضع التقديرات المناسبة لتفضيلات المشرفين والمشرفات للأنشطة التدريسية العلمية التي ينبغي أن يمارسها معلمو العلوم، وهذه الفئات هي:

- تفضيلات منخفضة جداً، وتتراوح حدود متوسطاتها الحسابية بين (١ - ١,٨٠)
- تفضيلات منخفضة، وتتراوح حدود متوسطاتها الحسابية بين (١,٨١ - ٢,٦٠)
- تفضيلات متوسطة، وتتراوح حدود متوسطاتها الحسابية بين (٢,٦١ - ٣,٤٠)
- تفضيلات عالية، وتتراوح حدود متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤١ - ٤,٢٠)
- تفضيلات عالية جداً، وتتراوح حدود متوسطاتها الحسابية بين (٤,٢١ - ٥,٠٠)

صدق الأداة وثباتها:

الصدق:

تم التأكد من الصدق الظاهري (Face Validity) للأداة من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في التربية العلمية، وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة كل عبارة لمجال الأداة، ومدى وضوح صياغة العبارات، كما تم طلب إضافة أي عبارة أو مقترح يراها المحكمون، وتم إجراء التعديلات وفقاً للآراء المقدمة، وخرجت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (١٩) فقرة، إذ لم يؤد التحكيم إلا إلى تغيير في صياغة بعض فقرات الأداة.

عبد الولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Es٥) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية. ويوضح الجدول (١) التدريسية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج دورة المتوسطات الحسابية لنتائج استجابات المشرفين التربويين التعلم الخماسية (5Es) في التدريس. والمشرفات التربويات على مقياس التفضيلات للأنشطة العلمية

جدول (١)

المتوسطات الحسابية لنتائج استجابات المشرفين لمقياس التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية في التطبيقين القبلي والبعدي

م	منحى النشاط	الأنشطة العلمية التدريسية	قبلي		بعدي	
			المتوسط	درجة الأهمية	المتوسط	درجة الأهمية
١	سلوكي	تقديم الأفكار العلمية الصحيحة للطلبة	٣,٦١	عالية	٤,٣٨	عالية جداً
٢	استقصائي	الاشتراك في الأنشطة العلمية المنظمة	٣,٧٥	عالية	٤,٢٤	عالية جداً
٣	سلوكي	تنفيذ التجارب للتأكد من صحة المعلومات التي تقدم للطلبة	٣,٤٨	عالية	٣,٤٤	متوسطة
٤	سلوكي	تحليل العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع	٣,٤٩	عالية	٣,٢٤	متوسطة
٥	استقصائي	مناقشة الأفكار الشخصية للطلبة حول المفاهيم العلمية	٤,١٥	عالية	٤,٢٤	عالية جداً
٦	سلوكي	شرح أهمية الحقائق العلمية	٤,٠٠	عالية	٤,١٦	عالية
٧	استقصائي	الاشتراك في اكتشاف موجه للمفاهيم العلمية	٣,٧٥	عالية	٤,١٣	عالية
٨	استقصائي	تطبيق الطريقة العلمية	٣,٢٧	متوسطة	٤,٦٩	عالية جداً
٩	سلوكي	مناقشة الأفكار العلمية المركزية في المجال	٣,٩٨	عالية	٤,٦٩	عالية جداً
١٠	سلوكي	تقديم صورة عن طبيعة العمل العلمي	٤,٢٥	عالية جداً	٤,٠٥	عالية
١١	استقصائي	تطوير مهارات عمليات العلم، كالملاحظة وفرض الفروض والتنبؤ	٣,٧٧	عالية	٤,١٧	عالية
١٢	سلوكي	مناقشة الأحداث التاريخية المرتبطة بتطور الأفكار العلمية	٣,٧٢	عالية	٤,٢٨	عالية جداً
١٣	سلوكي	شرح استراتيجيات حل المشكلات الحسابية	٣,٧٨	عالية	٤,٤٣	عالية جداً
١٤	سلوكي	تحليل استراتيجيات الطلبة لحل المشكلات الحسابية	٣,٨٩	عالية	٤,٤٧	عالية جداً
١٥	سلوكي	وصف التطبيقات الحياتية للأفكار العلمية التي تم نقاشها في الصف	٣,٤٧	عالية	٤,٥٠	عالية جداً
١٦	استقصائي	المشاركة في أنشطة يدوية ممتعة	٣,٧٥	عالية	٤,٦٨	عالية جداً
١٧	استقصائي	مناقشة المسالك المختلفة للطلبة في استكشاف العالم الطبيعي	٤,٠٣	عالية	٤,٥٩	عالية جداً
١٨	استقصائي	مشروعات الاكتشاف الحرة للمجموعات	٣,٨٠	عالية	٣,٧٩	عالية
١٩	استقصائي	تنفيذ تطبيقات عملية للأفكار العلمية التي تعلمها الطالب	٤,٢٥	عالية جداً	٤,٦٠	عالية جداً
الكل			٣,٨٢	عالية	٤,٤٠	عالية جداً

ومن خلال الجدول (١) يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لتفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للأنشطة العلمية التدريسية قبل الدورة قد تراوحت بين (٣,٢٧-٤,٢٥) وتقع في مدى التفضيل بين متوسطة وعالية جداً. كما يتضح من الجدول (١) حصول نشاطين تدريسيين على استجابة تمثل درجة أهمية عالية جداً، في حين حازت البقية على درجة أهمية عالية، وحصل نشاط تدريسي واحد فقط على تفضيل متوسط. أما بعد الدورة فقد

تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات للأنشطة العلمية التدريسية بين (٣,٢٤ - ٤,٦٩) وتقع بين مدى التفضيل متوسطة إلى عالية جداً. ويتضح من الجدول حصول نشاطين تدريسيين على تفضيل متوسط، في حين حازت بقية الأنشطة على درجة تفضيل عالية (في خمسة أنشطة)، وعالية جداً (في ١٢ نشاطاً تدريسياً) وذلك بعد الدورة التدريبية.

ويتضح من الجدول (١) أن تفضيل أفراد العينة من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات لمواد العلوم بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية كان قبل البرنامج التدريبي في مدى عالي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢) مما يشير إلى أن درجة تفضيلهم للأنشطة التدريسية بشكل عام كانت بدرجة عالية ثم ارتفعت إلى درجة عالية جداً بعد البرنامج التدريبي بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٠). وعلى مستوى الفقرات التي تمثل تلك الأنشطة جاءت تفضيلاتهم ما بين عالية إلى متوسطة في القبلي ثم تغيرت بعد البرنامج التدريبي لتصبح ما بين متوسطة إلى عالية جداً. ولكن أغلب الأنشطة التي حازت على درجة تفضيل بين متوسطة وعالية كانت ذات منحنى سلوكي غير استقصائي. وهذا يعني أن المشرفين والمشرفات على تدريس العلوم كانوا قبل البرنامج التدريبي القائلين على النموذج البنائي (5Es) القائلين على النموذج البنائي يميلون أكثر إلى ممارسة الأنشطة التعليمية التي تجعل من المعلم محوراً للعملية التعليمية، أما بعد الدورة التدريبية فقد لوحظ تغير في تفضيلاتهم نحو الأنشطة ذات المنحنى الاستقصائي، مما يشير إلى أنهم أصبحوا يميلون بشكل أكبر لممارسة الأنشطة التعليمية التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية وليس المعلم.

وعند النظر بشكل ناقد في البيانات التي يتضمنها الجدول (١) يلاحظ حدوث عدد من التغيرات نتيجة للبرنامج التدريبي على دورة التعلم (5Es) القائلين على النموذج البنائي، فبعض هذه التغيرات كانت إيجابية، وبعضها الآخر كانت سلبية، كما إنَّ بعض الأنشطة لم يلحظ فيها حدوث أي تغير

نتيجة للبرنامج. فعلى سبيل المثال نجد أن الفقرات (١)، (٢، ٥، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩) قد تغير مستوى تفضيلات المشرفين والمشرفات للأنشطة التدريسية التي تمثلها من عالية إلى عالية جداً. أما الفقرتين (٣) و(٤) فقد حدث لهما تغير ولكن في الاتجاه السلبي، إذ انخفض التفضيل نتيجة للدورة التدريبية من عالٍ إلى متوسط، ولكن النشاطان اللذان يمثلان هاتين الفقرتين هما نشاطان غير استقصائيين، مما يشير إلى أنه نتيجة للبرنامج التدريبي انخفض مستوى تفضيل المشرفين والمشرفات للأنشطة التدريسية غير الاستقصائية، وارتفعت تفضيلاتهم للأنشطة التدريسية ذات المنحنى الاستقصائي.

في المقابل قد يُستشف من الجدول (١) أن البرنامج التدريبي لم يُحدث أثراً في تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات على تدريس العلوم لعدد مهم من الأنشطة الاستقصائية، فمثلاً نجد أن التفضيلات لم تتغير نتيجة للدورة التدريبية على (5Es) وذلك لكل من النشاط (٧) "الاشتراك في اكتشاف موجه للمفاهيم العلمية" والنشاط (١١) "تطوير مهارات عمليات العلم، مثل الملاحظة وفرض الفروض والتنبؤ" والنشاط (١٨) "مشروعات الاكتشاف الحرة للمجموعات" مع العلم أن هذه الأنشطة الثلاثة هي أنشطة استقصائية، مما قد يوحي بأن البرنامج التدريبي (5Es) القائلين على النموذج البنائي لم يؤد إلى تغيير كبير في تفضيلات المشرفين والمشرفات لكل الأنشطة التدريسية ذات المنحنى الاستقصائي.

ويوضح الجدول (٢) نتائج اختبار (ت) للفروق في المتوسطات الحسابية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمشرفين التربويين والمشرفات التربويات لمواد العلوم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والتي توضح أن تفضيلهم للأنشطة التدريسية العلمية

عبد الولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء.... بشكل عام جاءت دالة إحصائية، مما يشير إلى وجود فروق في التدريسية في أغلب الأنشطة التدريسية التي تضمنتها أداة التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية تعزى لمتغير الدورة الدراسية.

جدول (٢)

اختبارات للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية

م	الأنشطة العلمية التدريسية	ت	درجة الحرية	الدالة
١	تقديم الأفكار العلمية الصحيحة للطلبة	٤,٩٠٠-	١١٥	٠,٠٠٠
٢	الاشتراك في الأنشطة العلمية المنظمة	٣,٠٧٤-	١١٤	٠,٠٠٣
٣	تنفيذ التجارب للتأكد من صحة المعلومات التي تقدم للطلبة	٥,١٤٣-	١١٧	٠,٠٠٠
٤	تحليل العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع	٥,٨١٢-	١١٦	٠,٠٠٠
٥	مناقشة الأفكار الشخصية للطلبة حول المفاهيم العلمية	١,٧٠٣-	١١٢	٠,٠٩٥
٦	شرح أهمية الحقائق العلمية	٠,٩٨٨-	١١٧	٠,٣٢٧
٧	الاشتراك في اكتشاف موجه للمفاهيم العلمية	٢,٦٢٢-	١١٩	٠,٠١١
٨	تطبيق الطريقة العلمية	٩,٠٦٥	١١٨	٠,٠٠٠
٩	مناقشة الأفكار العلمية المركزية في المجال	٥,٤٧٤-	١٢٠	٠,٠٠٠
١٠	تقديم صورة عن طبيعة العمل العلمي	١,١٦٩	١٢٠	٠,٢٤٧
١١	تطوير مهارات عمليات العلم، مثل الملاحظة وفرض الفروض والتنبؤ	٣,٠٦٢-	١١٩	٠,٠٠٣
١٢	مناقشة الأحداث التاريخية المرتبطة بتطور الأفكار العلمية	٣,٨٩٥-	١١٧	٠,٠٠٠
١٣	شرح استراتيجيات حل المشكلات الحسابية	٤,٠٣٦	١١٥	٠,٠٠٠
١٤	تحليل استراتيجيات الطلبة لحل المشكلات الحسابية	٦,٥٧٢	١١٦	٠,٠٠٠
١٥	وصف التطبيقات الحياتية للأفكار العلمية التي تم نقاشها في الصف الدراسي	٧,٢١٢	١١٧	٠,٠٠٠
١٦	المشاركة في أنشطة يدوية ممتعة	٦,٦٥٠-	١١٩	٠,٠٠٠
١٧	مناقشة المسالك المختلفة للطلبة في استكشاف العالم الطبيعي	٣,٧٨٢-	١١٧	٠,٠٠٠
١٨	مشروعات الاكتشاف الحرة للمجموعات	١,٠٣٢-	١١٩	٠,٣٠٦
١٩	تنفيذ تطبيقات عملية للأفكار العلمية التي تعلمها الطالب	٠,٧٤٣-	١١٩	٠,٤٦١
المجموع		٧,٤٣٣	١٢٠	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول (٢) وجود فروق غير دالة إحصائية النشاط رقم (١٩): تنفيذ تطبيقات عملية للأفكار العلمية التي تعلمها الطالب.

في ست أنشطة فقط من بين (١٩) نشاطاً علمياً تدريسياً، وهي الأنشطة التدريسية:

النشاط رقم (٥): مناقشة الأفكار الشخصية للطلبة حول المفاهيم العلمية.

النشاط رقم (٦): شرح أهمية الحقائق العلمية.

النشاط رقم (١٠): تقديم صورة عن طبيعة العمل العلمي.

النشاط رقم (١٨): مشروعات الاكتشاف الحرة للمجموعات.

ولتقدير حجم فاعلية البرنامج التدريبي على تفضيلات معلمي العلوم للأنشطة العلمية التدريسية فقد استخدم الباحثان مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر من خلال قيمة "ت" للعينات غير المرتبطة (مجموعة واحدة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي) لاختبار التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية. وقد بينت النتائج أن قيمة إيتا (η^2) قد بلغت (٣٢%)، وهي

نسبة ما يفسره المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي "دورة التعلم الخماسية") من التباين الكلي للمتغير التابع (التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية)، ويلحظ أن هذه النسبة تعد ذات تأثير عالٍ، إذ إن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً (أبو حطب وصادق، ١٩٩٩م، ٤٣٩).

ولمعرفة طبيعة الفروق في التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفات والمشرفين التربويين في كل الفقرات، ثم تطبيق اختبار (ت) وبين الجدول (٣) نتائج تلك الحسابات.

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للفروق في المتوسطات لاستجابات المشرفي والمشرفات على التطبيقين القبلي والبعدي في التفضيلات للأنشطة العلمية التدريسية

م	الفقرة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
١	تقديم الأفكار العلمية الصحيحة للطلبة	*١	٤,٠٤	٠,٩٧٩	٠,١٣٣	٠,٨٩٥
		**٢	٤,٠٢	٠,٩٦٩		
٢	الاشتراك في الأنشطة العلمية المنظمة	١	٣,٩٠	١,٠٢٥	١,٢١٧	٠,٢٢٦
		٢	٤,١٢	٠,٩٢٧		
٣	تنفيذ التجارب للتأكد من صحة المعلومات التي تقدم للطلبة	١	٣,٨٥	١,١٢٧	٠,٣٦٦-	٠,٣٨٤
		٢	٤,٠١	٠,٩٧٧		
٤	تحليل العلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع	١	٣,٩٠	١,٠٦٣	٠,٩٣٩-	٠,٧١٥
		٢	٣,٩٧	٠,٩٥٣		
٥	مناقشة الأفكار الشخصية للطلبة حول المفاهيم العلمية	١	٤,٢٢	٠,٨٦٤	١,٥٤٩	٠,٥٣٠
		٢	٤,٣٨	٠,٨٨٢		
٦	شرح أهمية الحقائق العلمية	١	٣,٩٢	٠,٩٤٧	١,٧٧٦	٠,١٢٤
		٢	٤,١٨	٠,٨٥١		
٧	الاشتراك في اكتشاف موجه للمفاهيم العلمية	١	٣,٧٥	١,١٥٣	٠,٣١٥-	٠,٠٧٨
		٢	٤,٠٧	٠,٨٤٦		
٨	تطبيق الطريقة العلمية	١	٣,٩٦	١,٢٦٧	١,١٥٦	٠,٧٥٤
		٢	٤,٠٣	١,٠٩٢		
٩	مناقشة الأفكار العلمية المركزية في المجال	١	٤,٢٣	١,٠٤١	١,٣٨١	٠,٢٥٠
		٢	٤,٤١	٠,٧١٢		
١٠	تقديم صورة عن طبيعة العمل العلمي	١	٤,٠٢	٠,٨٩٦	١,٧٣٤	٠,١٧٠
		٢	٤,٢٤	٠,٨٧٥		
١١	تطوير مهارات عمليات العلم، مثل الملاحظة وفرض الفروض والتنبؤ	١	٣,٨١	٠,٩٩١	٢,٠٥٥	٠,٠٨٦
		٢	٤,٠٩	٠,٧٨١		
١٢	مناقشة الأحداث التاريخية المرتبطة بتطور الأفكار العلمية	١	٣,٨١	١,٠٦٧	٠,٠٦٨-	٠,٠٤٢

عبد الولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

			٢	٤,١٨	٠,٩٠٣
			١	٤,١٠	٠,٧٧٤
١٣	شرح استراتيجيات حل المشكلات الحسابية		٢	٤,١١	١,٠٠٢
			١	٤,٣٧	٠,٧٧٤
١٤	تحليل استراتيجيات الطلبة لحل المشكلات الحسابية		٢	٤,٣٠	٠,٩٢١
			١	٣,٨٦	١,٢٠٠
١٥	وصف التطبيقات الحياتية للأفكار العلمية التي تم نقاشها في الصف الدراسي		٢	٤,٠٩	٠,٩٧٣
			١	٤,٢٣	١,٠٠٢
١٦	المشاركة في أنشطة يدوية ممتعة		٢	٤,٢٠	٠,٨٥٠
			١	٤,٣٠	٠,٩٣١
١٧	مناقشة المسالك المختلفة للطلبة في استكشاف العالم الطبيعي		٢	٤,٣٢	٠,٨١٣
			١	٣,٨٧	٠,٩٢٩
١٨	مشروعات الاكتشاف الحرة للمجموعات		٢	٣,٩١	٠,٩٣٥
			١	٤,٤٦	٠,٧٢٧
١٩	تنفيذ تطبيقات عملية للأفكار العلمية التي تعلمها الطالب		٢	٤,٦٢	٠,٥٧١

* الذكور ** الإناث

في المتوسطات الحسابية بين المشرفين التربويين والمشرفات التربويات فيما يتعلق بتفضيلاتهم للأنشطة العلمية التدريسية، أو في أثر البرنامج التدريبي يعزى لمتغير الجنس. وهذا قد يدل على أن الجميع قد خضع تقريباً لنفس برامج الإعداد التربوي وأيضاً لنفس البرامج التدريسية في الميدان، إذ لا توجد برامج إعداد أو تدريب مخصصة للذكور وأخرى مخصصة للإناث من المشرفين أو المشرفات.

وقد تدل الفروق في التفضيلات نتيجة للبرنامج التدريبي على (5Es) القائم على النموذج البنائي أن مثل هذه البرامج المتخصصة بالاستقصاء قد تؤثر إيجاباً على تطبيق مناهج العلوم الجديدة، إذ إن المناهج الجديدة قد تم إعدادها وفق المنحى الاستقصائي. وبما إن الدراسات تشير إلى أن المعلمين والمعلمات يتبعون تعليمات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات (حمدان، ١٩٩٠؛ صالح، ١٩٩٣؛ عيسان، ١٩٩٣)، فإن المتوقع أن المعلمين والمعلمات في الميدان سيُدْرَسون المناهج

ويتبين من الجدول (٣) عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الجنس بين المشرفين المشرفات في كل الفقرات. إذ يظهر من الجدول أن قيم (ت) تدل على عدم وجود أي فروق تعزى لمتغير الجنس بين الإناث والذكور من المشرفين التربويين والمشرفات التربويات فيما يتعلق بتفضيلاتهم للأنشطة العلمية التدريسية.

مناقشة وتفسير النتائج

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المشرفين والمشرفات على مدرسي العلوم كانوا قبل البرنامج التدريبي على دورة التعلم الخماسية (5Es) القائم على النموذج البنائي يفضلون الأنشطة العلمية التدريسية التي تتفق مع النظريات التربوية التقليدية (كالنظرية السلوكية) والتي تجعل من المعلم وليس المتعلم محور عملية التعليم. ولكن البرنامج التدريبي قد أثر فيما يبدو على تفضيلاتهم، إذ أصبحوا يميلون أكثر نحو الأنشطة التدريسية ذات المنحى الاستقصائي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التفضيلات للأنشطة التدريسية ولصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

الاستنتاجات

في ضوء الإجراءات والنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن الخلوص إلى الاستنتاجات الآتية:

- أن الدورة التدريبية قد أدت بشكل عام إلى تحسن ملحوظ في مستوى تفضيلات المشرفين والمشرفين على مدرسي العلوم، بحيث صارت بعض الأنشطة ذات المنحى الاستقصائي مفضلة لديهم بدرجة أكبر منه قبل الخضوع للبرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es). وهذا يشير إلى الحاجة إلى تخطيط وإعداد أفضل للدورات التدريبية في المستقبل لتؤدي إلى إحداث التغيير المنشود في تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات، وبالتالي معلمي ومعلمات العلوم لممارسة الاستقصاء في الصفوف الدراسية أثناء تدريس مواد العلوم. وهذا الأمر قد يفرض على التنفيذ المطلوب لمتطلبات مناهج العلوم الجديدة والتي يفترض أنها بنيت وفقاً للمنحى الاستقصائي.

- تقارب مستوى تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات سواء على مستوى النتائج بشكل عام أو قبل وبعد البرنامج التدريبي، إذ إن كل من الذكور والإناث من المشرفين التربويين على مدرسي العلوم قد خضع تقريباً لنفس برامج الإعداد التربوي، وأيضاً لنفس البرامج التدريبية في الميدان، ولا توجد برامج إعداد أو تدريب مخصصة للرجال وأخرى مخصصة للنساء سواء المشرفين أم المعلمين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومحدداتها، وإجراءاتها. خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

الجديدة وفقاً للمنحى الاستقصائي كنتيجة مستقبلية لتوجيهات المشرفين والمشرفات بناء على الأفكار التي تم تبنيها كنتيجة للبرنامج التدريبي. وأشارت الدراسات إلى أن استخدام المعلم للاستقصاء في الصف الدراسي يتأثر بكل من ميوله واتجاهاته، وخبراته، وخلفيته المعرفية، وبرضاه عن التدريس، وبنظرته لذاته كمعلم أو كمشرف تربوي (Garcia, 2003)، وعليه أصبح من الضروري إحداث تغيير في تلك العوامل المؤثرة على نوعية تدريس المعلمين والمعلمات لمقررات العلوم وعلى نوعية طرائق التدريس التي يفضلون استخدامها. الأمر الذي قد يؤدي إلى إحداث نقلة نوعية في تحصيل الطلبة للمواد العلمية وعلى بقاء أثر التعلم لديهم (السراحين، ١٩٩١؛ القرشي، ١٩٩٤؛ محمود، ١٩٩٧؛ بخش (٢٠٠٣).

وبشكل عام يمكن أن نستنتج أن البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es) قد أدى بشكل عام إلى تحسن ملحوظ في مستوى تفضيلات المشرفين والمشرفات للأنشطة العلمية التدريسية، إذ أصبح معظم الأنشطة ذات المنحى الاستقصائي مفضلة لديهم بدرجة أكبر منه قبل البرنامج. وهذا يشير إلى الحاجة إلى تخطيط وإعداد أفضل للدورات التدريبية في المستقبل لتؤدي إلى إحداث التغيير المنشود في تفضيلات المشرفين التربويين والمشرفات التربويات، وبالتالي معلمي ومعلمات العلوم لممارسة الاستقصاء العلمي في الصفوف الدراسية أثناء تدريس مواد العلوم. وهذا الأمر قد يفرض على التنفيذ المطلوب لمتطلبات مناهج العلوم الجديدة والتي يفترض أنها بنيت وفقاً للمنحى الاستقصائي.

في ضوء الإجراءات والنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن القول إن استخدام البرنامج التدريبي القائم على النموذج البنائي (5Es) يعد طريقة جيدة في تدريب المشرفين والمشرفات العلميين كان لها الأثر الإيجابي في تفضيلاتهم للأنشطة العلمية التدريسية.

عبد الولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

حمدان، محمد زياد (٢٠٠٦). مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

الدهمش، عبد الولي حسين (٢٠٠٢). أثر دائرة التعلم على فهم تلاميذ الصف السابع الأساسي للمفاهيم العلمية، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، اليمن، ٧(١٣)، ٤٢-١٣.

الدهمش، عبد الولي حسين (٢٠٠٦). تدريس العلوم من أجل الإبداع العلمي. الإصدار الأول، صنعاء، اليمن: النور للطباعة والنشر. السراحين، عمر. (١٩٩١). السلوك الإشرافي في المدارس الأردنية وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

السعود، راتب. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة). مركز طارق للخدمات الجامعية، عمان.

شريف، غانم وسلطان، حنان (١٩٨٣). الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية. دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشمراي، سعيد. (٢٠١٢). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ٢٤ (١)، ١٩٩-٢٢٨.

الشمراي، سعيد. الدهمش، عبد الولي حسين، القضاة، باسل حامد، والرشود، جواهر سعود (٢٠١٣). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. ٢٣ (٢)، ٤٠-١.

صالح، موسى صالح. (١٩٩٣). العلاقة بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

صالحة عيسان. (١٩٩٣). واقع الإشراف التربوي للطلاب المعلمين في سلطنة عمان واتجاهات تطويره. دراسات تربوية، ٩(٦٠)، ٢٤٣-٢٨٣.

عبد الفتاح، هدى عبد الحميد. (٢٠٠٠). فعالية التعلم الذاتي السمعى في دراسة وحدة في الثقافة البيولوجية على التحصيل الدراسي لدى شعبة التعليم الابتدائي علوم (بكاليت التربية . مجلة التربية العلمية . الجمعية المصرية للتربية العلمية . جامعة عين شمس، ٣(٣).

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

- تضمين طرق الاستقصاء التي تتضمنها مناهج العلوم الجديدة في إعداد برامج التطور المهني لمشرفي ومعلمي العلوم.

- تعميم مثل هذه البرامج التدريبية بحيث تشمل المعلمين والمعلمات، مع العمل على تحسينها لتشمل كل الأنشطة التدريسية الاستقصائية.

- عقد برامج تدريبية وورش عمل لمشرفي ومدرسات ومعلمي ومعلمات العلوم في مراحل التعليم العام، لتدريبهم على كيفية معالجة بعض الموضوعات العلمية بالطرق الحديثة ومنها طريقة الاستقصاء.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يُقترح إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على معلمي ومعلمات العلوم.

- إجراء دراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي على طريقة الاستقصاء لتدريس العلوم في تفضيلات معلمي العلوم لاستخدام الأنشطة العلمية الاستقصائية في تدريس العلوم.

- إجراء دراسة للكشف عن مدى قدرات معلمي ومعلمات العلوم في كل مرحلة دراسية على إكساب طلبتهم مهارات البحث والاستقصاء.

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال (١٩٩٦م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

بخش، هالة طه، (٢٠٠٣). أثر استخدام دورات التعلم كنموذج لتعلم الكيمياء وعلى تحصيل الدراسات بالصف الثاني الثانوي وبقاء أثر التعلم لديهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ١٥ (١)، ١-٢٧.

الحمادي، عبد الله. (١٩٩٨). المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر. حولية كلية التربية، ٣١، ٢٦٣-٢٣٧.

حمدان، محمد زياد (١٩٩٠). تصميم وتنفيذ برامج التدريب. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

- Classroom.** In partial fulfillment of the requirement in SCE 5308.
- Ginns, I.S., & Watters, J.J. (1990). **A longitudinal study of pre-service elementary teachers' personal and science-teaching efficacy** (Reports - Research/Technical ED 404 127).
- Hadfield, O. & Lillibridge, F. (1993). Can a hands-on, middle grades science workshop have staying power? **Clearing House**, 66, 213- 217.
- Haury, D., & Rillero, P., (1994). Perspectives of hands-on science teaching. **ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education**.
- Kalle Juuti, Jari Lavonen, Anna Uitto, Reijo Byman, Veijo Meisalo, (2010). Science Teaching Methods Preferred by Grade 9 Students in Finland, **International Journal of Science and Mathematics Education**, 8,(4). 611-632.
- Lederman, N. (1998) The State of Science Education: Subject matter without context. **Electronic Journal of Science Education**, 3(2). ISSN 1087-3430. Retrieved January, 2014, from <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev3n2.html>
- Lederman, N., Schwartz, S., Abd-El-Khalick, F. & Bell, R. (2001). Preservice teachers' understanding and teaching of the nature of science: An intervention study. **Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education**, 1(2), 135-160.
- NRC (National Research Council). (1996). **National Science Education Standards**. Washington, DC: National Academy Press.
- NRC (National Research Council). (2010). **Preparing teachers: Building evidence for sound policy**. Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- NRC (National Research Council). (2012). **A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas**. Washington, DC: The National Academies Press.
- NRC (National Research Council).. (2000). **Inquiry and the National Science Education Standards**. Washington, DC: National Academy Press.
- NSTA (National Science Teachers Association) (2003). **Standards for Science Teacher Preparation**. Retrieved on 12/12/2013, from: www.nsta.org/main/pdfs/NSTASTandards2003.pdf, accessed June 22, 2006.
- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. In **Boston: Second lesson: inductive grammar**. Nunan (1999), p. 148-166 -Nunan (1999), p. 171-193
- Oliver-Hoyo, M., Allen, D., & Anderson, M. (2004). Inquiry-guided instruction. **Journal of College Science Teaching**. NSTA WebNews Digest. Available at <http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=49315>.
- القرشي، سالم. (١٩٩٤). التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة، رسالة الخليج العربي، ٤٩، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- محمود، قاسم. (١٩٩٧). واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة ن كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- موسى، عبد الحكيم (١٤١٨هـ). التدريب أثناء الخدمة. مكة المكرمة.
- نشوان، جميل. (١٩٩٧). إدارة السلوك التنظيمي في منظومة الإشراف التربوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- نشوان، يعقوب. (١٩٨٦). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفرقان.
- اليحيى، يحيى. (١٩٩٩). الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية العامة أثناء الزيارة الصفية. كلية التربية، جامعة الملك سعود ن الرياض
- AAAS (American Association for the Advancement of Science). (1990). **Science for all Americans**. New York: Oxford University Press.
- AAAS (American Association for the Advancement of Science). (1993). **Benchmarks for Science Literacy**. New York: Oxford University Press.
- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N. G., Mamlock-Naaman, R., & Hofstein, A., (2004). Inquiry in science education: International perspectives. **Science Education**, 88(3), 397-419.
- Alberts, B. (2000). *Some thoughts of a scientist on inquiry*. In J. Minstrell & E. van Zee (Eds.), **Inquiring into inquiry learning and teaching in science** (pp. 3–13). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Ansberry, K., & Morgan, E. (2005). **Picture-Perfect Science Lessons: Using Children's Books to Guide Inquiry**. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- ASEE (American Society for Engineering Education). (2009). **Promoting Scientific Inquiry through Innovative Science and Engineering Curricula in Grades 3-5**. Retrieved February, 2014, from http://search.asee.org/search/fetch?url=file%3A%2F%2Flocalhost%2F%3A%2Fsearch%2Fconference%2F19%2FAC%25202009Full934.pdf&index=conference_papers&space=129746797203605791716676178&type=application%2Fpdf&charset=
- Bianchini, J.A. & Colburn, A. (2000). Teaching the nature of science through inquiry to prospective elementary teachers: A tale of two researchers. **Journal of Research in Science Teaching**, 37, 177 –209.
- Bybee, R. (1993). **Instructional model for science education in developing biological literacy**. Colorado spring, biological curriculum studies.
- Bybee, R. (1997) **Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practices**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Garcia, C. (2003). **The effects of Teacher Attitude, experience, and background knowledge on the use of inquiry method**. Teaching in the Elementary

عبدالولي الدهمش وسوزان حج عمر: أثر برنامج تدريبي قائم على النموذج البنائي (Eso) في تفضيلات المشرفين التربويين لممارسات الاستقصاء....

Talanquer, V.; Novolvorskey, I.; & Tomanek, D. (2009). Factors influencing entering teachers candidates' preferences for instructional activities: A glimpse into their orientations towards teaching. **International Journal of Science Education**, 00(0), 1-18.

Thanh, P. (2011). Issues to consider when implementing student-centred learning practices at Asian higher education institutions. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 33(5), 519-528.

Reeb, R. N., Sammon, J. A., & Isackson, N. L. (1999). Clinical application of the service-learning model in psychology: Evidence of educational and clinical benefits. **Journal of Prevention and Intervention in the Community**, 18(1/2), 65-82.

Sammons, P., (1999). **School Effectiveness: Coming of Age in the 21st Century**. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviour. **Review of Educational Research**, 51(4), 455-498.

The impact of Constructivists' Based Training session (5Es) on General Education Science Teachers' Preferences of Science Teaching Activities

Abdulwali H. Aldahmash

The Excellent research Center for Science and Mathematics Education, The College of Education, King Saud University

Sozan H. Omar

The College of Education, King Saud University

Submitted 08-02-2014 and Accepted on 14-4-2014

Abstract: This study aimed to investigate the effect of a training program based on the constructivists' model (5Es) on supervisors' preferences of instructional activities for teaching science. The study sample consisted of 60 male and female supervisors who were selected from various regions of the Kingdom of Saudi Arabia. The results indicated that the preference towards inquiry instructional activities of male and female supervisors for science teachers in Saudi Arabia have been improved due to the training session on 5Es learning cycle. However, the training session also improved their traditional instructional activities. The results of the "t" test for the means differences in supervisors' preferences for science instructional activities have indicated also that there were no significant differences between male and female supervisors in terms of their preferences for the type of instructional activities, which should be practice by teachers in the classroom during the teaching science. The impact of the training session was equivalent on both genders. Thus, the study has recommended the need to adopt intensive training programs for supervisors of science teachers in Saudi Arabia, based on inquiry approach. Such programs should include methods and teaching methods derived from the constructivist models, in order to strengthen their desire to apply the inquiry activities in science teaching.

Keywords: Preferences, scientific instructional activities, training program, scientific inquiry, science teachers' supervisors

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة تجريبية على ضعف السمع والعادين

رجاء عمر باحاذق

استاذ مساعد بقسم السياسات التربوية ورياض الأطفال

مريم حافظ تركستاني

استاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية-جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٥/٥/١٤٣٥هـ - وقبل بتاريخ ٢٧/٦/١٤٣٥هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استخدام وسائل التكنولوجيا متمثلة في اللوح الذكي (الآيباد) على مفهوم الذات عند الأطفال العادين وضعاف السمع، وشملت عينة الدراسة على (١٥) طفلاً ضعيف سمع، ٢٦ طفلاً عادياً) وتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات من الأطفال الملتحقين في الروضة في مدينة الرياض، ممن لا يوجد لديهم أجهزة آيباد ولم يستخدموا الشبكة العنكبوتية من قبل، وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين تجريبيتين (٨ أطفال ضعاف سمع، و١٣ طفلاً عادياً) ومجموعتين ضابطين (٧ أطفال ضعاف سمع و١٣ طفلاً عادياً). وحملت الألعاب الإلكترونية على أجهزة اللوح الذكي، وتم تسليمها للأطفال المجموعة التجريبية (العادين وضعاف السمع) لمدة ١٢ أسبوعاً. وقد طبق مقياس مفهوم الذات المصور لإبراهيم قشقوش تطبيقاً قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة وكشفت النتائج عن تأثير الآيباد على تحسين مفهوم الذات لدى ضعاف السمع، وفي حين لم يظهر الأطفال العادين أي تحسن بعد استخدامه.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات - اللوح الذكي - أطفال ضعاف السمع - الأطفال العادين - مقياس مفهوم الذات لقشقوش

تم دعم هذه الدراسة من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.

مقدمة:

استيعاب الطلاب لدروسهم في وقت أقل وتحسنت مواقف

الطلاب تجاه التعليم (Clements, 1999).

وتعتمد بعض الألعاب التفاعلية الإلكترونية على تشجيع التفكير الاستراتيجي لدى الأطفال وكذلك التفكير الناقد، مما يساعد على نمو تفكير الأطفال وتنمية مهارة حل المشكلات لديهم، إذ تتطلب الألعاب التفاعلية استخدام المنطق والذاكرة (Saracho & Spodek, 1998; Subrahmanyam et al, 2001).

ومن ناحية أخرى، يستعرض العديد من الباحثين آثاراً سلبية للتكنولوجيا، إذ تؤكد الدراسة التي أجراها روزن وآخرون (Rosen et al, 2013) من أن تعوّد الأطفال على التركيز في العديد من المهام في البرامج الإلكترونية يؤدي إلى معاناتهم من صعوبة في التركيز في المواد الدراسية. كما إن الأطفال الذين يقضون وقتاً طويلاً أمام التلفاز والألعاب الإلكترونية يحصلون على معدلات دراسية أقل من الطلاب الذين يمارسون أنشطة مختلفة.

كما يؤخذ على التكنولوجيا أنها قللت من التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين مما يؤثر سلباً على صحة الطفل النفسية والسلوكية والجسدية فالإفراط في استخدام التكنولوجيا يؤثر على الحركة واللمس والتواصل لدى الأطفال والتي تشكل عواملاً مهمة في النمو النفسي والجسدي للطفل مما يؤثر على عمليات النمو عند الأطفال (Rater & Hagerman, 2008; Khasawneh, 2008)، (مركز الدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٢)

وعرض مركز الدراسات الاستراتيجية (٢٠١٢) العديد من الآثار السلبية التي تنعكس على الأطفال نتيجة لاستخدام التكنولوجيا وتؤثر سلباً على صحتهم النفسية والسلوكية والجسدية إذ إن الإفراط في استخدام التكنولوجيا يؤثر على الحركة واللمس والتواصل لديهم والتي تشكل عواملاً مهمة في النمو النفسي والجسدي للطفل.

يشهد العالم انفجاراً معرفياً وتواصلًا سريعاً عن طريق التكنولوجيا والإنترنت وأجهزتها الذكية المتعددة بمختلف أشكالها وأنواعها وأصبح الأطفال مفتونين بالتكنولوجيا وتشير الجابري (٢٠١١) إلى أن الطفل في عمر ٣-٥ سنوات يبدأ بتوظيف التكنولوجيا بمساعدة الآخرين في الاكتشاف والتجريب، فالأطفال الصغار محاطون بالتكنولوجيا في منازلهم ومدارسهم وفي المجتمع من حولهم ويستخدمونها في تلبية احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم، ويشير استطلاع أجرته شركة AVG Technologies أن ٦٩% من الأطفال يتعلمون استخدام جهاز الكمبيوتر قبل أن يتعلموا أنشطة ضرورية في حياتهم (في مركز الدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٢، ص ١٨).

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة أن هناك العديد من الآثار الناجمة عن استخدام الأطفال للتكنولوجيا على القدرات المعرفية والاجتماعية، منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، فقد تم رصد عدة فوائد من قبل الباحثين للتكنولوجيا في عمليات التعلم عند الأطفال مما أدى إلى انتشار العديد من البرمجيات والتطبيقات للطفولة المبكرة (Wright & Shade, 1994). كما ويمكن عن طريق البرمجيات ذات التصميم الجيد والمخصصة للأطفال أن تقدم إمكانات تتفاعل مع النمو الطبيعي للطفل، إذ تقدم دائماً تحديات مستمرة يزداد مستواها، كلما زاد نمو الطفل وتحسنت كفاءته (مركز الدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٢).

وتلعب التكنولوجيا بأجهزتها المختلفة دوراً فاعلاً في التعليم عن بعد والتعليم الصفي كما أشار إلى ذلك عدة باحثين (Naeyc, 1996; Golden, 1997). إذ توفر البرامج التعليمية ومواقع الإنترنت المجانية، فرصاً للأطفال لاستكشاف العالم، وتفعيل تعلم القراءة والكتابة بطرق أكثر تشويقاً. كما ساعد استخدام التكنولوجيا في دعم

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه في المقدمة يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:
هل يسهم استخدام أجهزة اللوح الذكي (الآيباد) في رفع مستوى مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع والعادين في مرحلة ما قبل المدرسة؟
وينبثق منه عدة تساؤلات هي:

- ١- هل يوجد فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العادين في المجموعة التجريبية؟
- ٢- هل يوجد فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية؟
- ٣- هل يوجد فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العادين في المجموعة الضابطة؟
- ٤- هل يوجد فرق بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة الضابطة؟
- ٥- هل يوجد فرق في القياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟
- ٦- هل يوجد فرق في القياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العادين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟

مصطلحات الدراسة:

التكنولوجيا: هي الأدوات والوسائل التي تستخدم لأغراض علمية تطبيقية والتي يستعين بها الإنسان في عمله لإكمال قواه وقدراته وتلبية الحاجات التي تظهر في إطار ظروفه الاجتماعية ومرحلته التاريخية (مركز الدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٢، ص١٦)، وهي مختلف أنواع الاكتشافات والمستجدات التي تتعامل مع شتى أنواع المعلومات من حيث جمعها وتحليلها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها بالشكل المناسب والطريقة المناسبة وفي الوقت المناسب، ومنها

الحواسيب بمختلف أنواعها وأشكالها، والأقراص المدججة، والهواتف النقالة، والألواح الذكية وغيرها من الوسائل التكنولوجية. (الجابري، ٢٠١١)

واقتصرت الدراسة الحالية على استخدام اللوح الذكي (الآيباد) وهو جهاز ذو واجهة ناعمة الملمس له شاشة تفاعلية ويسهل حمله واستخدامه باللمس ويمكن أن يحمل عليه تطبيقات مختلفة يندمج الطفل معها (Saylor & Gil, 2012).

مفهوم الذات:

هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يقوم الفرد ببلورته ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته (زهران، ١٩٨٠). ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صوراً واضحة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عن مفهوم الفرد لذاته أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية. (الشيخ، ٢٠٠٣)

ويمكن تعريف مفهوم الذات إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس مفهوم الذات المصور والمستخدم في الدراسة الحالية.

الطفل ضعيف السمع: هو الطفل الذي يتراوح فقدان السمع لديه بين ٣٥-٦٩ ديسبل مما يسبب له صعوبة وليس إعاقة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعا الطبية. (Moore, 1996)

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى تأثير مفهوم الذات عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (عادين وضعاف سمع) عند استخدام أجهزة اللوح الذكي واللعب بها.

أهمية الدراسة:

١- تأتي الدراسة الحالية مساندة للاهتمام المتزايد على المستويين الدولي والمحلي بالجوانب النفسية والاجتماعية والسلوكية لذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام، وللمعوقين سمعياً بصورة خاصة .

٢- تركيز الدراسة على التعرف على آثار استخدام أحد وسائل التقنية الحديثة على السمات النفسية للأطفال.

٣ - تركيز الدراسة على مرحلة الطفولة المبكرة وهي مرحلة مهمة يعد الاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تحضر الأمم والمجتمعات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مفهوم الذات:

أصبح مفهوم الذات مركزاً للاهتمام ومجالاً للعديد من البحوث التربوية والنفسية، إذ يعد مفهوم الذات الإيجابي هدفاً تربوياً واجتماعياً وقوة كامنة وحافزاً للتحصيل. (Vispoel, 1995) وهو أحد المخرجات المرغوبة من المواقف العملية والتربوية والنفسية. (March, 1990) إذ يبنى الطفل ذاته من خلال تفاعله مع من حوله من بيئة اجتماعية وفيزيائية متمثلة في أفراد أسرته وأصدقائه ومحيطه وبيئته الخارجية بجميع مكوناتها المادية التي تؤثر في سلوكه وتؤكد الدراسات المختلفة على أن مفهوم الذات عامل مهم يؤثر على شخصية الفرد، إدراكه، سلوكه وانفعالاته

(Rosenberg, 1995; Crocker & Luhtanen, 2008)

وينظر العديد من الباحثين لمفهوم الذات على أنه كيفية فهم الفرد من خلال سلوكه (Cooley, 1902; James, 1910; Lecky, 1945; Snygg & Combs, 1949; Mead, 1967). ويرى روجرز أن الذات هي المحور الرئيس في الشخصية، ولها أهمية كبرى في تحديد سلوك الفرد ودرجة تكيفه. وتعد الذات من وجهة نظر روجرز نتاجاً للتفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين،

وتمارس تلك التفاعلات الإيجابية أو السلبية دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الذات لدى الفرد (في ديس، ١٩٩٣). وعرفها روجرز بأنها ذلك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة (في حسين وعبد الغفار، ٢٠٠٦). كذلك أضاف جلال والجنيد (٢٠١٣: ٢٤) على تعريف مفهوم الذات أنه "وعي الفرد وإدراكه لما لديه من خواص أو صفات وتقييم لهذه الخواص والصفات بالنسبة للآخرين، ويتضمن هذا التقييم الذاتي صفات وخصائص تعتبر مرغوبة من وجهة نظر المجتمع بمعناه الواسع، إلى جانب صفات وخصائص تتصل بالذات المثالية من وجهة نظر الفرد".

وينظر جيرسيلد (Jersild, 1963) لمفهوم الذات على أنه مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، والتي تعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والشخصية، وأيضاً يشمل معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل أيضاً خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية. كذلك عرف أميز وفيلكر (Ames & Felker, 1979) مفهوم الذات بوصفه مجموعة من المعتقدات التي توجد ضمن إمكانات الفرد، كما إن تفسيره للأحداث يتوافق مع تقويمه لنفسه، ومن ثم يؤدي إلى اختلافات في كيفية بلورة المهام الأدائية للفرد. وأضاف بيهلر (Biehler, 1974) أن مفهوم الذات يكون نتاجاً للتفاعل مع البيئة، وهو يؤثر على الذات من حيث التكوين وملاءمته.

وقد ناقش روسينبيرج (Rosenberg, 1995) ثلاثة أبعاد في مفهوم الذات وهي (الذات الحقيقية (the extant self) - كيف يرى الفرد نفسه-؛ (الذات المرغوبة (the desired self) - كيف أنه يود أن يرى نفسه-، وتقدم (الذات الظاهرة (the presenting self) - كيف أنه يظهر نفسه للآخرين-. ولقد أكد جبر (٢٠٠٤) على أربعة أبعاد لمفهوم الذات وأسمائها مفهوم الذات الجسمية، ومفهوم

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

الذات الاجتماعية، ومفهوم الذات العقلية، ومفهوم الذات الانفعالية.

وأضاف كل من أحمد وسليمان (٢٠٠٢) عددًا من الذوات الفرعية ومنها: الذات الجسمية وهي فكرة الفرد عن جسمه وحالته الصحية، والذات الأخلاقية والمثالية وهي فكرة الفرد عن ذاته من خلال إطار مرجعي مثالي وأخلاقي، والذات الشخصية والنفسية وهي تعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية أي إحساسه بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقته بالآخرين، والذات الأسرية وتعكس مشاعر الفرد وقيمه بوصفه عضوًا في أسرة، وأخيرًا الذات الاجتماعية وتعكس إدراك الذات في علاقاتها بالآخرين.

وقد قدمت أحمد (٢٠٠٣) جوانب أساسية لتكوين مفهوم الذات عند الفرد منها: الخبرة وتتمثل في المواقف التي يعيشها الفرد في زمان و مكان معين و يتفاعل معها ويتأثر ويؤثر فيها، والفرد الذي لديه دافع أساسي لتأكيد وتعزيز و تحقيق ذاته ويتفاعل مع واقعه لكي يحقق ذاته، والسلوك والمجال الظاهري وهو عالم الخبرة المتغيرة باستمرار وكل الخبرات أو مجموعها، وتحقيق الذات وإبقاء الذات وهو ما إن تحقق الشخصية ذاتها إلى أقصى ما تستطيع حتى يكون عليها أن تستمر في الإبقاء على نفسها، و أخيرًا من مكونات مفهوم الذات تقوية الذات أي إنها لا تتحقق بسهولة و إنما تكون نتيجة الصراع و الجهد و الألم.

وأشار العديد من الباحثين إلى خصائص مفهوم الذات ، إذ يعرض الضامن (٢٠٠١) هذه الخصائص ويرى أن مفهوم الذات مستقر وثابت ومنظم إذ يجمع الأفراد كثيرًا من المعلومات يبنون من خلالها إدراكهم لذواتهم، كي يصلوا إلى صورة عامة لأنفسهم من خلال تصنيفهم لهذه المعلومات التي يجمعونها . كما إنه يشمل أبعادًا متعددة وليس بُعدًا واحدًا ، إذ إن الأفراد يصنفون إدراكهم لذواتهم في ضوء أبعادٍ متعددة ، مثل التقبل الاجتماعي والجاذبية

الجسمية والقدرة الرياضية والأكاديمية، وهو هرمي إذ يتكون من مفهوم الذات العام ويكون في رأس الهرم ، ويتفرع منه مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي، والذي يمثل خبرات الفرد في المواقف الخاصة، ويتطور مفهوم الذات وينمو كلما تقدم الطفل في العمر ويخضع للتقييم إذ في الوقت الذي يرى فيه بعض الأفراد أنفسهم على أنهم جيّدون في دراستهم ، يراهم البعض الآخر على أنهم عكس ذلك ، ومن هنا تأتي أهمية الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد كي يقيم نفسه على أساسه . ويضع ماكدونالد (McDonald,1980) خصائص ثابتة لمفهوم الذات فهو ليس فطريًا بل يتعلم من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية. كما إنه ليس بنية واحدة ولكنه مركب من مكونات مختلفة. وهو عبارة عن سمات ديناميكية تنبثق من أفكار ومشاعر جديدة عن الذات، وتتأثر هذه الأفكار بالتعلم والإدراك من خلال التفاعل مع البيئة.

ويتكون مفهوم الذات عند الإنسان في مرحلة الطفولة وقبل البلوغ ويؤثر في مراحل نموه اللاحقة (سليمان، ١٩٩٩) ويتأثر بعدد من العوامل، فهو محصلة لعدة أشياء تربطها معًا عدة روابط قد تكون ضعيفة أو قوية. (عدس وتوق، ١٩٩٢) منها ما هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إلى الفرد. أي إن مفهوم الذات يتأثر بعوامل وراثية وعوامل بيئية (عروق، ١٩٩٢، صالحة، ١٩٩٣) إذ تلعب الأسرة دورًا مهمًا في تشكيل شخصية الفرد باعتبارها الجماعة الأولى التي يتفاعل معها الطفل منذ ولادته، فالطفل يتمثل مفهومه عن ذاته من خلال الدور الذي يقوم به الوالدان تجاهه وكيفية مساعدته وكيفية استجابته لخبراته وتصرفاته (أبو معطي، ٢٠٠٠) كما إن الخبرات الأولى التي يمر بها الطفل في غاية الأهمية في بلورة شخصيته وتكوين مفهومه عن ذاته (الظاهر، ٢٠٠٤).

وتفسيراته لاستجاباتهم . ويشتمل على عدة جوانب تشكل الذات الإنسانية، وهي الجانب الجسمي، الاجتماعي، النفسي، الأكاديمي، العقلي، الأخلاقي ويتكون مفهوم الذات في مرحلة الطفولة ويتأثر بعوامل مختلفة.

ضعف السمع:

تستخدم العديد من الكتب التي تناولت تربية المعوقين سمياً تسميات متعددة عن الإعاقة السمعية، وهذا كثيراً ما يُعرض القارئ للخلط وعدم التحديد الدقيق فمن هذه التسميات: الصم البكم، المعوقون سمياً، ضعاف السمع، الصمم الكلي، الصمم الجزئي، الصمم الوراثي، الصمم المكتسب. إذ يشير هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) إلى أن هناك تعريفات مختلفة للإعاقة السمعية، وأكثرها شيوعاً هي الصمم وضعف السمع، ويرى أن الإعاقة السمعية مصطلح واسع يشمل الصمم وضعاف السمع. وقد تعددت التعريفات لضعف السمع فيعرفه هاردمان وآخرون (Hardman et al, 1990, 275) من خلال تعريفهم لضعف السمع بأنه "الذي يمتلك بقايا من السمع كافية لتمكينه من النجاح في معالجة المعلومات اللغوية من خلال السمع وبشكل عام يتم ذلك من خلال استخدام المعينات السمعية". وفي الضعف السمعي لم تفقد حاسة السمع وظائفها بالكامل، فعلى الرغم من أنها ضعيفة إلا أنها وظيفية بمعنى أنها قناة يعتمد عليها لتطور اللغة. (السعيد، ٢٠١١).

وعند دراسة سيكولوجية ضعاف السمع نجد اختلاف الآراء وتعدد نتائج الدراسات في ذلك، إذ يرى كل من إبراهيم والسليطي (٢٠٠٢) أن هناك وجهتي نظر رئيسيتين: الأولى ترى أن هناك خصائص سيكولوجية مميزة لضعاف السمع تختلف عن خصائص فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى، وتوصلت إلى قائمة طويلة من الخصائص التي تنتشر لدى المعوقين سمياً منها: عدم النضج

وتعدّ الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسة التي تشكل مفهوم الذات، فيمر الطفل بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة تبدأ في تكوين صورة جديدة عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية. (عبد الحافظ، ١٩٩٩ شريم وملحم، ٢٠٠٠)

وهكذا نجد أن مفهوم الذات يتكون نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ومع المحيطين به قولاً وعملاً، وذلك من خلال الأدوار الاجتماعية، فكل فرد من الذين يتعاملون مع الطفل كالوالدين والأقارب والمعلمين والأقران يزداد تأثيره في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل كلما زاد الاحتكاك والتفاعل معهم، إضافة إلى نظرة الآخرين والاستحسان الاجتماعي منهم. (عرقوب، ١٩٩٢ الريماوي، ٢٠٠٣) ومن العوامل التي تؤثر على مفهوم الذات الإعاقات، إذ يشعر الأطفال بالاختلاف عن العاديين، مما يؤثر على نظرهم لأنفسهم، ويشعرون بعدم القيمة التي تعززها نظرة واتجاهات الآخرين نحوه. (شيفروملمان، ١٩٩٩) كما يدركون العالم من حولهم بأنه مهدد لهم، ولا يتلقون إشباكات سوية للتعرف على بيئتهم وذواتهم، مما يُراكم لديهم مشاعر الإحباط وعدم الكفاءة، ونقص كفاءة الذات، وتدني مفهوم الذات. (حسين وعبد الغفار، ٢٠٠٦)

مما سبق يتضح تقارب تعريفات مفهوم الذات في تحديدها له، ويأتي بعضها مكماً لبعضها الآخر، ويمكن القول إنها اتفقت فيما بينها في أن مفهوم الذات تكوين معرفي يكونه الفرد عن نفسه من خلال مدركاته الشعورية وتطورات وخبراته المكتسبة من علاقاته بالآخرين ويؤثر في سلوك الفرد ويحدد أدائه الفعلي، إذ يقوم بتنظيم وتوجيه سلوكه. وهو متعلم يتعلمه الفرد من خلال خبراته والمواقف التي يعيشها. ويتضمن مفهوم الذات وجهة نظر الفرد نحو ذاته سواء بالسلب أو بالإيجاب ويتأثر تأثيراً كبيراً بمكانة الفرد الاجتماعية وتفاعلاته مع الآخرين وأحكامهم عليه

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

ويرى صديق (٢٠٠١) أنه لا أحد ينكر أن الإعاقة السمعية تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التنظيم السيكولوجي الكلي للإنسان لكن ذلك لا يعني أن الإعاقة السمعية تؤدي بالضرورة إلى سوء التوافق النفسي وهو لا يعني أن ثمة تأثيراً محدوداً قابلاً للتنبؤ لدى جميع الأشخاص المعوقين سمعياً، ويشير إلى أن هذه القضية مازالت من أكثر القضايا إثارة للجدل بين العاملين في ميدان رعاية المعوقين سمعياً.

ويشير وارن وهانستاب (Warren & Hanestab, 1986) إلى أنه من أجل معرفة المزيد عن سيكولوجية الطفل ضعيف السمع والمتغيرات التي تؤثر في تكيفه مع عالم العاديين، فمن الضروري دراسة مفهوم الذات الذي يتضمن تقييم الشخص لخصائصه الشخصية واتجاهاته ووضعه الاجتماعي ونفسه بوجه عام، والطريقة التي يفكر بها الفرد عن نفسه، ويضيف بأن دراسة مفهوم الذات لدى ضعيف السمع تعد طريقة دقيقة لفهم السلوك الإنساني، بالإضافة إلى أنه بالفعل يُلقي الضوء على عملية التوافق لديه.

وتعرض أدبيات التربية الخاصة وعلم النفس العديد من العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات لدى ضعاف السمع إذ يؤكد قنديل (١٩٩٥) على الخبرات التي يكتسبها الطفل ضعيف السمع في بيئته الأسرية وفي المدرسة ودورها في تشكيل مفهومه عن ذاته، ويرى أن خبرات الإخفاق والفشل تلعب دوراً في أن تصبح نظرتة لذاته أقل تفضيلاً. ويشير بعض الباحثين إلى أن تدني مفهوم الذات لدى المعوق سمعياً عن أقرانه العاديين يعود إلى المشاعر والاتجاهات السلبية التي يعتنقها الآخرون نحوه، بخاصة الأفراد الذين يمثلون أهمية في حياته، مثل الأهل والمعلمين والأقران والجيران، فكلما كانت اتجاهات الآخرين إيجابية نحوه، واحترموا قدراته وإمكاناته كان مفهومه عن ذاته إيجابياً. (الطحان، ١٩٩٥، عازم، ٢٠٠٣) وتسهم الأنشطة

الاجتماعي والاعتمادية وضعف الثقة بالذات والانعزالية والجمود وعدم التوافق والتصلب.

أما وجهة النظر الثانية فتري أن العشرات من الدراسات العلمية لم تصل إلى نتائج حاسمة تشير إلى وجود سيكولوجية خاصة بضعاف السمع، وقد شكك الكثير من الباحثين في مصداقية وعمومية النتائج التي وضعت قائمة بالصفات غير السوية بأن هذه الدراسات كانت تعاني من مشكلات منهجية عديدة، إضافة إلى اعتمادها على أدوات قياس غير ملائمة لضعاف السمع.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه موريس (Moore, 2001) من أن الدراسات المتعلقة بسيكولوجية المعوقين سمعياً (صماً وضعاف سمع) إنما هي استخدام لأدوات قياس غير مناسبة في ظروف غير مناسبة وإطلاق أحكام استناداً على معايير غير واقعية.

وفي دراسة قام بها لين (Lane, 1988) بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بسيكولوجية المعوقين سمعياً، أشار فيها إلى أن الخصائص النفسية التي يرى الباحثون أنها تميزهم تتصف بالتناقض من جهة وبالسلبية من جهة أخرى، وأشار إلى أن هذه الدراسات تعكس الصورة النمطية الشائعة في أوساط الباحثين أكثر مما تعكس الخصائص الحقيقية للمعوقين سمعياً.

ويؤكد موريس ذلك (Moore, 2001) إذ يشير إلى أن الدراسات المرتبطة بالخصائص النفسية للمعوقين سمعياً أخذت منحنيين، الأول: ويسمى بمنحنى الانحراف، وهو منحى ينطوي على التحيز ضد المعوقين سمعياً، ويتركز على الفروق بينهم وبين العاديين، أما المنحنى الثاني: فهو المنحنى النمائي الطبيعي والذي يتصف بالإيجابية بتحليل السمات النفسية للمعوقين سمعياً ليس من أجل تحديد الاختلاف بينهم وبين العاديين، ولكن من أجل تحديد الظروف التي ينبغي توفيرها لهم لمساعدتهم على النمو السليم بأقصى درجة تسمح بها قدراتهم وإمكاناتهم.

الترفهية والاجتماعية أيضاً في تنمية مفهوم الذات الموجب لدى ضعاف السمع. (عبد الجواد، ١٩٩٦)

ثانياً: الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثتان الدراسات السابقة بعرض تأثير التكنولوجيا على الأطفال العادين، ثم تأثير التكنولوجيا على مفهوم الذات لديهم، و من ثم استعرضت الباحثتان نتائج أبحاث تأثير التكنولوجيا على الأطفال ضعاف السمع، ومن ثم استعراض الدراسات لمفهوم الذات عند الصم وأخيراً استعراض الدراسات التي تقارن مفهوم الذات بين العادين والمعوقين سمعياً.

أجريت عدة دراسات للتعرف على تأثير استخدام التكنولوجيا بوسائلها المتعددة على الجوانب المختلفة لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة، وفي دراسة أجراها غزواني (Khasawneh, 2008) تناولت أثر الحاسوب المنزلي على الأطفال في الأردن من سن ٤-١٠ توصلت إلى أن ٧٥% من الأطفال يقضون أكثر من ٥ ساعات أسبوعياً في استخدام الحاسوب وكانت أعلى نسبة لاستخدام الحاسوب تتمثل باستخدام برامج التسلية ٧٣% وقد استعرض أولياء أمور الأطفال عدداً من الآثار الإيجابية على الأطفال تمثلت في تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التركيز والتنظيم والمرونة والمسؤولية إضافة إلى التغيرات الإيجابية في الشخصية كالاستقلالية والثقة بالنفس وقوة الشخصية، كما ظهرت عدداً من الآثار السلبية من وجهة نظر الآباء على الأطفال نتيجة لاستخدام الحاسوب تمثلت في قلة التفاعل والصدقات والكسل والعدوانية وزيادة التوتر.

كذلك أظهرت الدراسة التي قام بها وينجلسكي (Wenglinsky, 1998) إذ درس استخدام طلاب الفصلين الرابع والثامن للحاسوب، وأظهرت النتائج أن الحاسوب أدى إلى تحقيق الطلاب درجات أعلى في الرياضيات. وهذه النتيجة توافق نتائج دراسة قام بها كوليك (Kulik, 1994) عن أثر استخدام التكنولوجيا على مستوى تحصيل الطلاب

العلمي، حصول الطلاب على درجات أعلى في اختبارات التحصيل مقارنة بالطلاب الذين تعلموا نفس المادة العلمية دون استخدام الحاسوب.

وفي دراسة أجرتها المشرفي (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير برنامج تدريبي يعتمد على أنشطة تجويد الحياة في تنمية الذات الإيجابية لدى طفل الروضة شملت العينة ٣٢ طفلاً ممن تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات واستخدمت الباحثة استمارة ملاحظة سلوك الذات الإيجابية لدى طفل الروضة ومقياس مفهوم الذات المصور للأطفال لإبراهيم قشقوش، وقد اشتملت أنشطة البرنامج على أنشطة عقلية، حركية، فنية، قصصية. وأسفرت النتائج عن تحسن مفهوم الذات لدى الأطفال بعد البرنامج التدريبي. وللكشف عن تأثير استخدام الحاسب على الثقة بالنفس أجرى كلٌّ من هاتزيقاني ومارجيتس (Hatzigianni & Margetts, 2012) دراسة على ٥٢ طفلاً في استراليا ممن تراوحت أعمارهم بين (٣-٦ سنوات) وكشفت النتائج عن أن استخدام الحاسب يعزز من مفهوم الثقة بالنفس وخاصة بالنسبة للأطفال الذين يستخدمون الحواسيب في المنزل والمدرسة، في حين حصل الأطفال الذين يستخدمون الحاسب فقط بالمنزل على معدلات منخفضة في الثقة بالنفس مقارنة بالأطفال الذين يستخدمون الحاسب بالمدرسة ولكنهم أعلى من الأطفال الذين لا يستخدمون الحاسب مطلقاً.

وفي دراسة أخرى قام بها الشربيني (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على الفرق في مفهوم الذات والاستعداد المدرسي والقوة الكامنة بين الذكور والإناث من أطفال الروضة، وشملت عينة الدراسة ٦٧ طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم بين ٤-٦ سنوات من أطفال الحضانة في المنصورة واستخدم مقياس مفهوم الذات المصور لقشقوش، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في متغيرات الدراسة بين الذكور والإناث ووجود علاقة بين الاستعداد المدرسي وبين

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

(٤-٧) سنوات في معاهد الأمل بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية (١٥) طفلاً، وأخرى ضابطة (١٥) طفلاً، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في أداء الأطفال على مقياس اللغة التعبيرية المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير العمر في مستوى اللغة التعبيرية وكانت لصالح الفئة من (٦-٧) وتلتها فئة (٥-٦) ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في ذلك.

كما قام كل من عواد وعبد الرحمن (٢٠٠٤) بدراسة لمعرفة تأثير استخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية في مهارة تصنيف المعلومات لدى ٢٢ طالباً وطالبة صماء من الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، وقد تم استخدام عدد من الألعاب التعليمية التي تعتمد على مهارات تصنيف الصور والأشكال والأعداد، وكشفت النتائج عن تأثير الألعاب على تنمية مهارات التصنيف لدى الطلاب الصم. وهذا ما أكدته دراسة كيندي (Kennedy, 2003) التي استهدفت ملاحظة ما يتم في العملية التعليمية وكيفية اتخاذ الطلاب المعاقين سمعياً للقرارات والتعاملات فيما بينهم مما يدعم فهمهم للمفردات التي يتعاملون بها. وقد تم تطبيق الدراسة على طلاب المرحلة السادسة والسابعة والثامنة، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب يستفيدون من مواصفات الوسائط المتعددة التي تعمل على تدعيم معرفتهم للكلمة وأنها تشجعهم على الاستقلال، كذلك صرح الطلاب على أن الشكل المشفر يحفزهم على التعرف على الكلمة.

وقد أجرى القريوتي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الحاسوب في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لمادة اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، إذ تم تقسيم ١٢ طالباً وطالبة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. واستخدم الباحث استراتيجيات الطريقة الكلية في التعليم لمعرفة أثر الحاسوب في التعليم. وتم تطبيق البرامج على المجموعة التجريبية في حين تعلمت المجموعة

مفهوم الذات. و هذا أيضاً ماتوصلت إليه. وفي دراسة أخرى هدفت إلى معرفة تأثير برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات أجرى كل من زقوت وصالح (٢٠٠٩) دراسة على ٢٣ طفلاً تراوحت أعمارهم بين (١٣-١٥)، وكشفت النتائج عن تأثير اللعب في رفع وتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال، ولكنها لم تكشف عن فروق في تأثير البرنامج بين الذكور والإناث.

كما أجريت عدة دراسات للتعرف على مفهوم الذات لدى الأطفال وتأثير الأنشطة المختلفة على تحسینه، ففي دراسة أجرتها فوزي (٢٠٠٨) على البيئة السعودية بعنوان دور أنشطة الروضة على مفهوم الذات لدى طفل ما قبل المدرسة، وشملت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً وطفلة، طبق عليهم مقياس مفهوم الذات المصور لقشقوقش تطبيقاً قبلياً، وبعد تطبيق برنامج الأنشطة المعرفية والإدراكية والحركية والقصصية والبنائية على الأطفال إذ كشفت النتائج عن وجود علاقة بين نوع الأنشطة التي يمارسها الطفل وبين مفهومه عن ذاته، وأظهرت فروقاً في مفهوم الذات قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي، ووجدت فروق في القياس البعدي لمفهوم الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور. وقد اتفقت مع هذه النتيجة ما توصلت إليه شوقي (١٩٩٦) هدفت إلى إعداد برنامج حركي لأطفال الحضانة في مصر لإكسابهم مفهوم ذات إيجابي وتعديل مفهوم الذات السلبي لديهم والعمل على إكسابهم مهارات اجتماعية وحركية وكشفت النتائج عن تأثير البرنامج على تنمية مفهوم الذات الإيجابي على المجموعة التجريبية كما أظهر الذكور تحسناً في مفهوم الذات أعلى من الإناث.

ويستعرض الجزء التالي من نتائج الأبحاث تأثير التكنولوجيا على الأطفال ضعاف السمع، في دراسة تجريبية هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج حاسوبي تعليمي على نطق الأطفال ضعاف السمع قام بها شرادقة (٢٠١١) على (٣٠) طفلاً ضعيف سمع ممن تراوحت أعمارهم بين

(Boyd & Sidansky, 1998) بحثت عن مدى النجاح المتوقع لإنجاز الطلاب المعوقين سمعياً في تعليمهم من خلال الأنترنت، وأظهرت نتائج هذه الدراسة فائدة استخدام الحاسوب في تعليم الإنجليزية والرياضيات في خلق خبرات تعلم مختلفة، وربطهم بالمجتمعات العالمية وخفض العديد من القيود على الطلاب المعاقين سمعياً أثناء تعلمهم.

وقامت شاهين (١٩٩٦) بدراسة لمعرفة فاعلية استخدام الرزم التعليمية على تقدير الذات والتحصيل لدى ٩ طالبات ضعيفات سمع في الصف الخامس الابتدائي في المدينة المنورة وتم استخدام عدد من التجارب والأنشطة المختلفة وكشفت النتائج عن تأثير البرنامج على رفع التحصيل الدراسي للطالبات ومن ثم رفع درجة تقدير الذات لديهن.

ومن الدراسات التي استخدمت للتعرف على تأثير التكنولوجيا في تنمية جوانب مختلفة لدى الأطفال المعوقين سمعياً دراسة البراوي (١٩٩٣) والتي هدفت للتعرف على تأثير برنامج فيديو لمخارج الأصوات وقراءة الشفاه على تعليم الأطفال المعوقين سمعياً الحروف الهجائية لعينة ٢٩ تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث في مدارس التربية السمعية وكشفت النتائج عن المواصفات التي يجب توافرها في برامج الفيديو المخصصة للمعوقين سمعياً وكذلك فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف التعليمية في دروس تعليم الحروف الهجائية للأطفال المعوقين سمعياً.

وتستعرض الدراسات اللاحقة الأبحاث التي درست أطفال ضعاف السمع و مفهوم الذات. للتعرف على التوافق الانفعالي لدى المعاقين بصرياً وحركياً وسمعياً وعلاقته بالجنس والعمر، أجرى الفرج (٢٠٠٦) دراسة طبق فيها مقياس التوافق الانفعالي (القلق، الاكتئاب، ضبط الذات والثبات الانفعالي، الشعور بالسعادة، وتقدير الذات) على (٢١٠) معوقاً كان منهم (٧٠) معوقاً سمعياً، وأشارت النتائج إلى درجات تكيف انفعالي إيجابي لدى المعوقين بصرياً أفضل

الضابطة بالطريقة التقليدية، وظهرت نتائج البحث لصالح المجموعة التجريبية التي استفادت من دمج الحاسوب في العملية التعليمية. واقترحت عبد الرحمن (٢٠٠١) في دراستها برنامج في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدى الطالب الأصم في المرحلة الابتدائية وطبق البحث على عينة من ١٢ تلميذاً، واستخدمت طريقة التواصل الكلي التي تجمع بين أكثر من طريقة اتصال مثل لغة الإشارة وقراءة الشفاه، وقدمت أنشطة بصرية متنوعة مثل: طي الورق، وأنشطة المكعب، وأنشطة قطع دينز، وأنشطة أعواد الثقاب، وأنشطة رسوم بيانية، وأنشطة تتعلق باستخدام الكمبيوتر، وأنشطة فنية وأظهرت النتائج ما يأتي:

فعالية البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري لدى عينة البحث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في التفكير البصري بعد التجريب، أيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الصم تماماً ومتوسط درجات الطلاب الذين لديهم بقايا سمع في اختبار التفكير البصري لصالح الطلاب الذين لديهم بقايا سمع. ولاحظت الباحثة في أثناء التجريب ما يأتي: طلب الطلاب الدائم لممارسة العديد من الأنشطة، سرور الطلاب لحضور الباحثة ممارستهم للبرنامج، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح لدى عينة البحث. كما قام كل من باسج وإيدن (Passig & Eden, 2000) في دراستهما التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال الصم وضعاف السمع باستخدام التكنولوجيا، وذلك من خلال تقسيم الأطفال إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد لعب أطفال المجموعة التجريبية ١٥ دقيقة مرة واحدة في الأسبوع لمدة ثلاثة شهور، في حين لعب أطفال المجموعة الضابطة بالألعاب التقليدية المدة نفسها، وكشفت النتائج عن وجود تحسن في مهارات التفكير المرن لدى أفراد العينة التجريبية التي تعلمت باستخدام التكنولوجيا. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة أجراها كل من بود وسيدانسكي

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

من الذكور في المرحلة الابتدائية ممن تراوحت أعمارهم بين (٩-١١) سنة (٥٠) طفلاً عادياً (٢٠٠) طفلاً معاقاً سمعياً وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين العاديين والمعوقين سمعياً في مفهوم الذات لصالح العاديين وبين الصم وضعاف السمع لصالح ضعاف السمع.

أيضاً في دراسة أحمد (١٩٩٨) الذي أجراها للكشف عن الفروق بين الصم وضعاف السمع والعاديين في تقدير الذات والتفكير الابتكاري مع دراسة العلاقة بينهما، وشملت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً أصم و(٤٠) طفلاً ضعيف السمع و(٤٠) طفلاً عادياً من المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٣ سنة)، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الصم وضعاف السمع في تقدير الذات في حين وجدت فروق بين ضعاف السمع والعاديين في تقدير الذات لصالح العاديين وبين الصم والعاديين لصالح العاديين أيضاً.

وفي دراسة كابي (Kappy,1997) للكشف عن العلاقة بين إدراكات الصم ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين الصم وشملت عينة الدراسة (١٠٣) مراهقاً معاقاً سمعياً، و(٨٢) مراهقاً عادياً وكشفت النتائج عن مفهوم ذات أعلى لدى المراهقين الصم الذين يستخدمون التواصل الشفهي بالمقارنة بأقرانهم مستخدمي التواصل الكلي، وكشفت النتائج عن فروق دالة في مفهوم الذات لصالح العاديين مقارنة بالصم. واتفقت مع هذه النتيجة أيضاً دراسة بولين (Paulinne,1995) التي أجراها للتعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الصم وضعاف السمع ومقارنته بالعاديين تكونت عينة الدراسة من (٢٨) أصم وضعيف سمع و(٢٥) عادياً من مراحل عمرية مختلفة وكشفت النتائج عن تدني مفهوم الذات لدى الصم وضعاف السمع عن أقرانهم العاديين. و قد قام السيد (١٩٩٤) بدراسة التي أجراها لمقارنة قيمة الذات والثقة بالنفس والاستقلالية بين (١٠٠) طالب من ضعاف السمع و (١٠٠) طالب من

من المعوقين سمعياً وحركياً، وكانت درجات الشعور بالسعادة وتقدير الذات لدى الذكور المعوقين أعلى من الإناث، في حين لم تظهر فروق دالة في تقدير الذات بين الفئات الثلاث. واختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إليه مولود (٢٠٠٨) في دراستها على ١٢٠ طفلاً معوقاً سمعياً في المرحلة الابتدائية (٧٦) ذكر (٤٤) أنثى للتعرف على مستوى مفهوم الذات لديهم باستخدام مقياس بيرس هارس، ولم تكشف النتائج عن فروق في مفهوم الذات بين الذكور والإناث.

كما أجريت العديد من الدراسات للتعرف على تأثير الأنشطة المختلفة في تعزيز مفهوم الذات لدى المعوقين سمعياً إذ أجرى الهيتي (٢٠٠٤) دراسة لمعرفة تأثير برنامج تدخل مهني على مفهوم الذات لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، وشملت عينة الدراسة ٣٤ طفلاً من سن (٩-١٢) سنة تم تطبيق مقياس مفهوم الذات للأشول وبعد تطبيق برنامج تدريبي يعتمد على التدريب المهني للأطفال ويحتوي على العديد من الأنشطة الفنية والعلمية والثقافية أظهرت الدراسة فروق في مفهوم الذات لدى الصم وضعاف السمع قبل وبعد تفاعلهم مع البرنامج لصالح التطبيق البعدي. كما كان التأثير على الذكور الصم وضعاف السمع أكبر من التأثير على الإناث.

ولدراسة مفهوم الذات لدى المعوقين سمعياً (صم وضعاف سمع) أجريت العديد من الدراسات لمقارنة مفهوم الذات بين العاديين والمعوقين سمعياً في المراحل العمرية المختلفة، ناقش مارشارك (Marschark,2007) أن الأطفال الصم لديهم تقدير ضعيف للذات إذا ما قورنوا بالأطفال العاديين أو حتى الذين لديهم إعاقة بصرية. كما أشار أيضاً إلى أن بعض الأطفال المعاقين سمعياً منعزلون، خجولون ويعانون من مشاكل في تكوين صداقات. وأجرى كل من عبود وعبود (٢٠٠٢) دراسة مقارنة بين الأطفال العاديين والمعوقين سمعياً في مفهوم الذات وشملت العينة ٢٥٠ طفلاً

(أحمد، ١٩٩٨) (عبود، ٢٠٠٢) (Marschark, 2007)

٢- عدم وجود دراسات اهتمت بمفهوم الذات في مرحلة ما قبل المدرسة لدى الأطفال ضعاف السمع، إذ إن معظم الدراسات تناولت دراسة مفهوم الذات لدى المعوقين سمعياً (الصم وضعاف السمع) في المرحلة الابتدائية فما فوق.

٣- استخدمت العديد من الدراسات العربية مقياس مفهوم الذات المصور لإبراهيم قشقوش في التعرف على مفهوم الذات لدى طفل الروضة. (فوزي، ٢٠٠٨) (الشربيني، ٢٠١٢) (المشري، ٢٠١٣)

٤- وجدت العديد من الدراسات فاعلية الأنشطة العادية المختلفة في تعزيز مفهوم الذات لدى طفل الروضة (فوزي، ٢٠٠٨) (المشري، ٢٠١٣).

٥- تناولت العديد من الدراسات تأثير استخدام التكنولوجيا على جوانب مختلفة لدى الأطفال العاديين وضعاف السمع ولكن لم تجد الباحثان دراسات خاصة بتأثير التكنولوجيا على مفهوم الذات.

٧- فروض الدراسة:

يُمكن تحديد الفرض الرئيسي الآتي للدراسة:

"يؤثر استخدام أجهزة اللوح الذكي (الآيباد) على مفهوم الذات لدى الأطفال العاديين وضعاف السمع من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة؟"

وينبثق منه عدة فروض هي:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين

في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

العاديين، وتراوحت أعمارهم بين (١٢-١٤ سنة) ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الاستقلالية ومقياس الذكاء المصور، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الثقة بالنفس والاستقلالية والإحساس بقيمة الذات والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية بين ضعاف السمع والعاديين لصالح العاديين، كما وجدت فروق دالة بين الإناث والذكور لصالح الذكور وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض ما توصل إليه أحمد (١٩٩٨).

كذلك أجرى كونير (Conyer, 1993) دراسة على النجاح الأكاديمي ومفهوم الذات والتقبل الاجتماعي وإدراكه لدى الأطفال العاديين وضعاف السمع والصم وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلاً مقسمين إلى (٢٥) طفلاً عادي السمع و(٥) طلاب ضعاف السمع، و(٥) طلاب صم، تتراوح أعمارهم بين (١٣ - ١٧ سنة) واستخدم الباحث مقياس تقدير الأقران ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ومقياس (بيرس هاريس) لمفهوم الذات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الصم وضعاف السمع والعاديين في مفهوم الذات وإدراك التقبل الاجتماعي لصالح العاديين ثم ضعاف السمع، وكشفت النتائج عن وجود علاقة عكسية دالة بين مفهوم الطلاب ضعاف السمع والصم عن ذواتهم وتقبلهم من خلال أقرانهم، وأن النجاح الأكاديمي يرتفع بتقبل الصم وضعاف السمع لذواتهم وتقبل أقرانهم لهم، واتفق ذلك مع ما كشفت عنه دراسة السيد (١٩٩٤).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة الآتي:

١- كشفت نتائج معظم الدراسات عن وجود فروق في مفهوم الذات بين العاديين وضعاف السمع لصالح العاديين وأن مستوى مفهوم الذات لدى ضعاف السمع أقل من مفهوم الذات لدى العاديين ((Conyer, 1993) (السيد، ١٩٩٤) (Paulinne, 1995) (Kappy, 1997)

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

الأطفال للمنزل، حتى يتسنى للأطفال اللعب به، بعد الاتفاق مع الأمهات على السماح للأطفال باللعب بالجهاز لمدة لا تقل عن ساعتين ولا تزيد عن ٣ ساعات يومياً.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثان الأدوات التالية:

مقياس مفهوم الذات المصور (PSCS)

في ضوء خصائص النمو اللغوي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بصورة عامة والأطفال ضعاف السمع بصورة خاصة واعتماد العديد من الدراسات العربية السابقة على مقياس مفهوم الذات المصور في هذه المرحلة، تم استخدام مقياس مفهوم الذات من إعداد بورديو (١٩٨٣) والذي أعد للاستخدام مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بين (٣-٦) سنوات، وقد طور قشقوش (١٩٩٨) المقياس على البيئة المصرية ويستخدم في البحوث السيكولوجية ودراسات التقويم في البرامج التدريبية والمناهج ودراسة تأثيرها، ويتكون من ٤٠ بنداً، ويقس ١٢ مجالاً فرعياً لمفهوم الذات تقيس في مجموعها مدى إحساس الطفل بالمقبولية الاجتماعية من جانب الآخرين وإحساسه بالكفاءة والجدارة، والمجالات هي (التقييمات العامة عن الذات، المقبولية الاجتماعية العامة، المظهر الجسمي، المقدرة والمهارة الجسمية، الاستقلال الذاتي، القيادة والتأثير، مهارات اللغة والاتصال، المعرفة والتفكير، حل المشكلة، حب الاستطلاع، الممتلكات المادية، المسلك الأخلاقي)، وهي جوانب مهمة في تحديد مدى احترام الطفل لذاته وتقييمه المباشر وغير المباشر لما لديه من خواص وصفات، ويتم تطبيق المقياس فردياً إذ تعرض على الطفل صورتين تمثل أحدهما وصفاً موجباً عن الذات والثانية وصفاً سالباً عنها، ويطلب من الطفل أن يحدد أي الصورتين تشبهه كثيراً، ويحصل الطفل على درجة واحدة عندما يختار الاستجابة الأكثر إيجابية بالنسبة لكل بند من بنود المقياس، و تتألف الدرجة الكلية التي يحصل عليها

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين في المجموعة الضابطة.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة الضابطة.

٥- يوجد فرق دال إحصائياً في القياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٦- يوجد فرق دال إحصائياً في القياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

منهج الدراسة و إجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلي والبعدي لكل منهما.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤١) طفلاً من أطفال الروضة في مدينة الرياض، الروضات الحكومية، منهم (١٥) طفلاً ضعيف سمع ، و (٢٦) طفلاً عادياً بمتوسط عمري (٥،١) للأطفال العاديين و (٥،٢) للأطفال ضعاف السمع ممن لم يسبق لأي منهم استخدام الآيباد أو أجهزة الحاسب الآلي، ولا يوجد لدى أسرهم اتصال بالشبكة العنكبوتية (الأنترنت). وقسمت العينة عشوائياً إلى أربع مجموعات: التجريبية الأولى وهي أطفال عاديون، عددها ١٣ طفلاً عادياً والمجموعة التجريبية الثانية من ضعاف السمع وتكونت من ٨ أطفال، والمجموعة الضابطة الأولى وتكونت من ١٣ طفلاً عادياً، والمجموعة الضابطة الثانية وتضم ٧ أطفال ضعاف السمع، تم تسليم جهاز آيباد لكل طفل منهم، بعد تحميل عدد من الألعاب التعليمية وتم إرسال الجهاز مع

٧	٠.٥٦٦*	٢٧	٠.٤٩٣
٨	٠.٦٠٣*	٢٨	٠.٧٦٣**
٩	٠.٥٦٤*	٢٩	٠.٩٠١**
١٠	٠.٤٦٤*	٣٠	٠.٤٤٠*
١١	٠.٥٤٧*	٣١	٠.٥٤١*
١٢	٠.٣٦٥*	٣٢	٠.٣٦٠*
١٣	٠.٥٧٣*	٣٣	٠.٤٢٨*
١٤	٠.٣٨١*	٣٤	٠.٤١٢
١٥	٠.٦٧٤**	٣٥	٠.٣٨٥*
١٦	٠.٥٢٠*	٣٦	٠.٤٧٤*
١٧	٠.٥٦٤*	٣٧	٠.٤٨٠*
١٨	٠.٤٧٨*	٣٨	٠.٣٧٥*
١٩	٠.٤٩٧*	٣٩	٠.٣٦٩*
٢٠	٠.٥٨٩*	٤٠	٠.٤٩٧*

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط دالة

بين جميع بنود المقياس والدرجة الكلية له مما يشير إلى
ملاءمة استخدام المقياس مع فئة ضعاف السمع في الدراسة
الحالية. ويوضح الجدول رقم (٢) معاملات الصدق لفئة العاديين.

الجدول (٢)

قيم معاملات ارتباط درجات بنود مقياس مفهوم الذات بالدرجة

الكلية على عينة العاديين

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠.٣٣١*	٢١	٠.٣٩٠*
٢	٠.٣٧٢*	٢٢	٠.٥٩٨**
٣	٠.٣٩٣*	٢٣	٠.٤٥٤*
٤	٠.٤٧٦*	٢٤	٠.٣٥٦*
٥	٠.٥٢٧**	٢٥	٠.٤٦٣*
٦	٠.٣٥٨*	٢٦	٠.٤١٨*
٧	٠.٤٧٢*	٢٧	٠.٦٢٨**
٨	٠.٤٦٣*	٢٨	٠.٣٦٤*
٩	٠.٤٣٢*	٢٩	٠.٤٣١*
١٠	٠.٤٥٢*	٣٠	٠.٥٩٢**
١١	٠.٥٥٦**	٣١	٠.٥٧٠**
١٢	٠.٣٦٤*	٣٢	٠.٤٥٤*
١٣	٠.٤٢٧*	٣٣	٠.٦٩٦**
١٤	٠.٣٣١*	٣٤	٠.٥٢٤**
١٥	٠.٣٨٣*	٣٥	٠.٤١٢*
١٦	٠.٤١٨*	٣٦	٠.٣٦١*
١٧	٠.٤٠٨*	٣٧	٠.٤١٩*
١٨	٠.٣٩٨*	٣٨	٠.٤٣٤*

الطفل في هذا المقياس من حاصل جمع الدرجات الإيجابية
التي حققها الطفل، وبذا تتراوح الدرجة بين صفر - ٤٠
درجة. وللتحقق من صدق المقياس حسب معد المقياس
الصدق التلازمي بقياس الارتباط بين تقديرات المدرسات
للأطفال على مقياس تقديري لعدد من الخصائص
(مهارات جسمية، الاجتماعية، اللغة، التفكير، المظهر
الشخصي، المعارف والمعلومات، الثقة بالنفس، الانطباع
العام) والدرجات على المقياس، وتراوح معاملات الارتباط
بين (٠,١٩) (٠,٤١) وهي معاملات عالية عند مستوى
(١,٠١) وللتحقق من ثبات الاختبار استخدمت طريقة
التجزئة النصفية وتراوحت معاملات الثبات (٠,٨٠) -
(٠,٨٩) وبطريقة الإعادة (٠,٧٠).

وللتحقق من ثبات المقياس على طفل الروضة في
مدينة الرياض قامت الباحثتان بحساب معامل ألفا كرونباخ
لتطبيق المقياس على عينة من الأطفال العاديين وضعاف
السمع في مرحلة ما قبل المدرسة، وبلغ معامل الثبات لعينة
الأطفال ضعاف السمع ٠,٦٨٤، كما حُسب معامل ألفا
كرونباخ للمقياس على الأطفال العاديين وبلغ ٠,٧٤ وتعدُّ
هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق المقياس.

وللتحقق من صدق المقياس قامت الباحثتان بالتحقق
من صدق البناء الداخلي بحساب معامل ارتباط كل بند
بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (١) يوضح النتائج
فيما يخص فئة ضعاف السمع.

جدول (١)

قيم معاملات ارتباط درجات بنود مقياس مفهوم الذات بالدرجة

الكلية على عينة ضعاف السمع

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠.٤١٦*	٢١	٠.٦٧٢*
٢	٠.٤٨١*	٢٢	٠.٤٨٧*
٣	٠.٦٠٩*	٢٣	٠.٤٥٢*
٤	٠.٥٥٩*	٢٤	٠.٣٩٥*
٥	٠.٤٠٣*	٢٥	٠.٣٨٥*
٦	٠.٥٣٦*	٢٦	٠.٥١٨*

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

١٩	*.٤١٨	٣٩	**٠.٥٦١
٢٠	*.٣٩٠	٤٠	**٠.٥٤٤

ويتضح من الجدول رقم (٢) وجود معاملات ارتباط دالة بين جميع بنود المقياس والدرجة الكلية له مما يشير إلى ملائمة استخدام المقياس مع الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة. كما قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط (سيبرمان) وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٤٥-٠,٤٥٦) في عينة ضعاف السمع والعاديين وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى توفر معاملات صدق مقبولة لمقياس مفهوم الذات في عينة الدراسة الحالية.

أجهزة اللوح الذكي:

استخدم ٢١ لوحيًا ذكيًا (آيباد) وقد تم اختيار هذا الجهاز لما يتميز به من مزايا تسهل استخدامه في هذه المرحلة إذ يعرض كل من ساييلور وجل (Saylor & Gil, 2012) مقارنة بين جهاز الحاسب التقليدي وجهاز اللوح الذكي فعلى الرغم من أن الحاسب التقليدي يقدم عرضاً جذاباً، إلا أنه يتطلب فهم المستخدم أن لوحة المفاتيح والفأرة يحدثان تغييراً على الشاشة. كما يتطلب أيضاً أن يجلس المستخدم في مكتب مهياً يتوافق مع قدرات المستخدم واحتياجاته. بالإضافة إلى ذلك، توفر الإعدادات التقليدية فرصاً محدودة للمستخدم ليخصص البرامج بما يتناسب مع احتياجاته بسهولة. وفي المقابل، يوفر الآيباد العديد من المزايا فهو عبارة عن واجهة جذابة وتطبيقات يندمج ويتفاعل معها بسهولة وبصورة مباشرة إضافة إلى سهولة الاستخدام والحمل والتحكم بشكل أكبر كما يتناسب مع الأطفال الصغار الذين لم تكتمل نمو مهاراتهم الحركية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحميل ١٠ ألعاب من الـ play store وتهدف الألعاب إلى تنمية قدرة الطفل على التفرقة بين الألوان المختلفة والتنظيم

والسرعة. و تنمية المنطق وحل المشكلات، والتعامل مع الأرقام والألوان والأشكال والحروف.

إجراءات الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة ولتحقيق أهدافها تم اتباع الإجراءات الآتية:

- اختيار عينة الدراسة اختياراً مقصوداً في ضوء الشروط المحددة للعينة والمتمثلة بالأطفال العاديين وضعاف السمع الذين لم يسبق لهم التعامل مع الأنترنت ولا يوجد لدى أسرهم أجهزة حاسب آلي.
- تطبيق مقياس مفهوم الذات على الأطفال العاديين وضعاف السمع تطبيقاً فردياً لكل طفل على حدة ورصد النتائج.
- توزيع الأطفال العاديين توزيعاً عشوائياً على المجموعة التجريبية والضابطة .
- توزيع الأطفال ضعاف السمع توزيعاً عشوائياً على المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق مقياس رسم الرجل.
- تحميل (١٠) من الألعاب التعليمية في أجهزة الآيباد، وتعتمد هذه الألعاب على مهارات التعرف على الألوان والأشكال والتفكير المبدع وحل المشكلات والأرقام والمنطق والحروف والعمليات الحسابية.
- توزيع الأجهزة على الأطفال العاديين وضعاف السمع في المجموعة التجريبية.
- مقابلة أمهات الأطفال وتقديم التعليمات لهن بترك الطفل يلعب في الجهاز مدة لا تقل عن ساعتين ولا تزيد عن ٣ ساعات يومياً والتأكيد على عدم تحميل ألعاب أخرى في الأجهزة.
- متابعة الأمهات والتأكد من التزامهن بالتعليمات.
- بعد ١٢ أسبوعاً تم تطبيق مقياس مفهوم الذات المصور تطبيقاً فردياً على الأطفال العاديين وضعاف السمع في المجموعة التجريبية والضابطة ورصد النتائج.

الأساليب الإحصائية:

- ١- معاملات الارتباط سييرمان لتحديد صدق مقياس مفهوم الذات المصور.
- ٢- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات (الاتساق الداخلي).
- ٣- اختبار مان وتني
- ٤- اختبار ولكوكسون

النتائج:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي" قامت الباحثتان بحساب الفرق بين الأداء القبلي والبعدي لمفهوم الذات لمجموعة العاديين في المجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon. والجدول رقم (٣) يوضح النتيجة المتعلقة بهذا الفرض.

جدول (٣)

دلالة الفروق باستخدام مقياس ويلكوكسون للأطفال العاديين في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي وقيمة (Z) ودلالاتها

المقارنة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأداء القبلي	الرتب	٦	٤,٣٣	٢٦,٠٠	-	٠,١٧٢
-	الرتب	٧	٩,٢٩	٦٥,٠٠	١,٣٦	
الأداء البعدي	الإيجابية					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الأداء القبلي والبعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية، مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الأول.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني والذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي" قامت الباحثتان باستخدام اختبار ويلكوكسون وحساب قيمة (Z) الأداء القبلي والبعدي للأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية، والجدول رقم (٤) يوضح دلالة الفروق في مفهوم الذات بين متوسطات الأداء القبلي والبعدي للأطفال ضعاف السمع.

جدول (٤)

دلالة الفروق باستخدام مقياس ويلكوكسون لدرجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية القياس القبلي والبعدي في وقيمة (Z) ودلالاتها

المقارنة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأداء القبلي	الرتب	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-	٠,٠١٢
-	الرتب	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٢,٥٢	
الأداء البعدي	الإيجابية					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بين الأداء القبلي والبعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي، مما يشير إلى ارتفاع مفهوم الذات لديهم في الأداء البعدي مقارنة بالأداء القبلي وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثاني.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذي نص على "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين في المجموعة الضابطة" قامت الباحثتان بحساب الفرق بين الأداء القبلي والبعدي لمجموعة العاديين في المجموعة الضابطة باستخدام اختبار ويلكوكسون وكانت النتائج كما في الجدول الآتي.

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

جدول(٥)

دلالة الفروق باستخدام مقياس ويلكوكسون لدرجات الأطفال العاديين في المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي وقيمة (Z) ودالاتها

المقارنة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأداء القبلي - الأداء البعدي	الرتب السلبية	4	8.25	33.00	-0.46	0.637
	الرتب الإيجابية	8	5.63	45.00		
	رتب متعادلة	1				
	الإجمالي	13				

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثالث إذ تشير النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الأداء القبلي والأداء البعدي لمجموعة العاديين في المجموعة الضابطة.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع والذي نص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والقياس

جدول(٦)

دلالة الفروق باستخدام مقياس ويلكوكسون لدرجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي وقيمة (Z) ودالاتها

المقارنة	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأداء القبلي - الأداء البعدي	الرتب السلبية	0	0.00	0.00	-2.36	0.018
	الرتب الإيجابية	7	4.00	28.00		
	الإجمالي	7				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين الأداء القبلي والبعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية" قامت الباحثتان باستخدام اختبارمان ويتني Mann-Whitney لتحديد الفروق في مفهوم الذات في الأداء البعدي للأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية وبين الأداء البعدي للأطفال ضعاف السمع في المجموعة الضابطة وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٧).

وللتحقق من صحة الفرض الخامس للدراسة والذي نص على " يوجد فرق دال إحصائياً في القياس البعدي

جدول(٧)

درجات الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي وقيمة مان ويتني و دلالاتها

المتغير التابع	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	الدلالة
الأداء البعدي	التجريبية	8	9.94	79.50	12.5	0.0٥
	الضابطة	7	5.79	40.50		
	الإجمالي	15				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين الأداء البعدي لمفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية لصالح

لدى الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية" قامت الباحثتان باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney لتحديد الفروق في مفهوم الذات في الأداء البعدي للأطفال العاديين في المجموعة التجريبية وفي الأداء البعدي للأطفال العاديين في المجموعة الضابطة والجدول رقم (٨) يوضح النتيجة المتعلقة بهذا الفرض.

المجموعة التجريبية ، إذ بلغت قيمة $z = 1.25$ دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يشير إلى تحسن مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية أكثر من الضابطة لدى فئة ضعاف السمع بعد تقديم لوح الآيباد للعينة التجريبية وهذا يشير إلى تحقق الفرض الخامس.

وللتحقق من صحة الفرض السادس والذي نص على " يوجد فرق دال إحصائيًا في القياس البعدي لمفهوم الذات

جدول (٨)

درجات الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي وقيمة مان ويتني ودالتها

المتغير التابع	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	الدلالة
الأداء البعدي	المجموعة التجريبية	13	13.81	179.50	-0.27	0.84
	المجموعة الضابطة	13	13.19	171.50		
	الإجمالي	26				

أعلى لدى المجموعة التجريبية، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة الهيتي (٢٠٠٤) الذي وجد أن التدخل بالأنشطة المختلفة يحسن من مفهوم الذات لدى المعوقين سمعيًا ، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي وجدت فاعلية استخدام التكنولوجيا وأجهزة الحاسوب في تحسين جوانب مختلفة لدى الأطفال ضعاف السمع (الراوي، ١٩٩٣؛ Boyd & Sidansky, 1998؛ Passig & Eden, 2000 القريوتي، ٢٠٠٢؛ شراذقة، ٢٠١١).

وترى الباحثتان أن الألعاب التي تم تحميلها للأطفال على لوح الآيباد كانت في مجملها ألعابًا تربوية تنمي المنطق وحل المشكلات، وقد لا يرتبط ذلك بمفهوم الذات لدى الأطفال العاديين، وقد يعود ذلك أيضًا إلى عدم مشاركة الطفل باللعب مع الأطفال الآخرين، مما قد يؤثر على غياب خبرات التفوق والتي تدعم مفهوم الذات لدى الطفل وهذا ما أشار إليه أحمد وسليمان (٢٠٠٢) وماكنتاير (٢٠٠٤) وجبر (٢٠٠٤). فالأنشطة المقدمة في لوح الآيباد قد لا تجذب انتباه هؤلاء الأطفال. إذ أكد كل من (أبو حطب، صادق، ١٩٩٦؛ قاسم، ٢٠٠٣) على أن المثيرات

وتشير النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية مقارنة بالأطفال العاديين في المجموعة الضابطة، مما يشير إلى عدم تحسن أداء العاديين في العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة بعد استخدام لوح الآيباد في مفهوم الذات وبذا لم يتحقق الفرض السادس.

مناقشة النتائج:

كشفت النتائج في الدراسة الحالية عن عدم تأثير استخدام لوح الآيباد كنوع من أنواع التكنولوجيا على مفهوم الذات لدى الأطفال العاديين في المجموعة التجريبية وكذلك لدى المجموعة الضابطة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة غزواني (Khasawneh, 2008) ودراسة هاتزيغاني ومارجيتس (Hatzigianni & Margetts, 2012) إذ أكدت على أن استخدام الحاسوب كشكل من أشكال التكنولوجيا أدى إلى تغييرات إيجابية في شخصية الأطفال العاديين. في حين كشفت النتائج عن وجود تحسن في مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعتين التجريبية والضابطة إلا أن هذا التحسن كان

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

وحمدي (١٩٩٧) أن مفهوم الذات يتأثر بتقييمات الآخرين للفرد، وخاصة المهتمين في حياته من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي معهم.

وقد يعود هذا التحسن إلى تحسن لغة الطفل ضعيف السمع في روضته من خلال احتكاكه وتواصله بأقرانه العاديين ومن خلال تشجيع معلمته له على النطق والكلام وتنمية مهارات اللغة لديه، إذ يؤكد رشدي (٢٠٠٧) على أنه كلما اتسعت الدائرة اللغوية للطفل المعاق سمعياً انعكس ذلك بشكل إيجابي على مفهومه لذاته. أيضاً إن الألعاب الإلكترونية تحول معالجة المعلومات لدى الأفراد من الجانب السمعي إلى الجانب البصري، وهذه الحاسة التي يعتمد عليها ضعاف السمع والتي يتفوقون على الأطفال العاديين وقد يكون إحدى التأثيرات لتحسن مفهوم الذات لدى ضعاف السمع أكثر من الأطفال العاديين (Kim, 2012).

وقد يعود ذلك التحسن لدى ضعاف السمع في المجموعتين إلى إشباع الحاجات المختلفة لدى الأطفال في الروضة مثل الحاجة إلى الإنجاز والكفاءة والتقدير، وهذا ما يؤكد زهران (١٩٨٤) من أن إشباع الفرد لحاجاته النفسية ينعكس على مفهومه لذاته وتقديره لها.

وعلى الرغم من تحسن مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع في المجموعة التجريبية والضابطة، إلا أن المجموعة التجريبية التي استخدمت الآليات تحسنت أعلى من المجموعة الضابطة التي لم تستخدم الآليات، وتري الباحثتان أن جهاز الآليات يتيح لضعاف السمع التواصل المرئي من خلال عرض المعلومات والأفكار بالتركيز على الإدراك البصري وهو ما يعتمد عليه ضعيف السمع كثيراً في التواصل إذ يؤكد مذكور (٢٠٠٩) على أن الحاسوب والأجهزة الإلكترونية تقدم المعلومات والأفكار وتعرضها في صورة مرئية تشمل على صور ورسومات تعزز اكتساب المفاهيم والأفكار المقدمة مما يمكن المعوقين سمعياً من

المعروضة على الطفل يجب أن تتسم بالتنوع لإثارة قدرات الطفل العقلية والمعرفية. كما أكد فوزي (٢٠٠٨) و المشرفي (٢٠١٣) على وجود علاقة بين نوع الأنشطة التي يمارسها الأطفال و بين مفهوم الذات.

إن تطور مفهوم الذات لدى ضعاف السمع قد يكون أشبع من خلال اللعب بلوح الآليات كما تم عرضه من نتائج البحث الحالي، و بما إن الإعاقة السمعية تقلل من المشاركة الإيجابية و الفعالة لأطفال ضعاف السمع مع من حولهم، و هذا ما قد يشبع حاجة أطفال ضعاف السمع باللعب بلوح الآليات، فيفضل استغلال هذه التكنولوجيا لتزويد ثقافة أطفال ضعاف السمع و مساعدتهم على التكيف مع العالم المحيط بهم، خاصة وأن الدراسات الحديثة تؤكد على أن اللعب واستخدام أجهزة الحاسوب المختلفة تؤدي إلى تطور مهارات أكاديمية وحركية معرفية مختلفة لدى الأطفال، وقيمتهم للعمل مع الأجهزة المختلفة والتي تعتمد على (2D- 3D) و العالم الافتراضي (Kim, 2012).

كما أظهرت الدراسة تطور مفهوم الذات لدى الأطفال ضعاف السمع مقارنة بالأطفال العاديين بلوح الآليات و ترجع الباحثتان ذلك إلى أن فصل رياض الأطفال يضم عددًا كبيرًا من الأطفال العاديين في مقابل قلة من الأطفال ضعاف السمع الذين تقدم لهم الخدمات التربوية من خلال معلمة متخصصة في التربية الخاصة و متمكنة من أساليب وطرق التواصل معهم، وبذا فإن الطفل ضعيف السمع في الروضة يحتك بالأطفال العاديين وبعلمته التي تتقبله وتركز عليه وتعمل على تربيته وتعليمه، ويتأثر بالبيئة المحيطة به وتشجيع الآخرين له وإبداء رضاهم عنه وتقبلهم له وتواصلهم معه مما ينعكس إيجاباً على مفهومه عن ذاته، وهذا قد يفسر تحسن مفهوم الذات لدى ضعاف السمع في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ يشير القذافي (١٩٩٤) إلى أن التقبل له أهمية بالنسبة لذوي الإعاقة وهو مهم لدى المعاقين سمعياً أيضاً، ويؤكد كل من داوود

التربوية والنفسية بعنوان: قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي (رؤى مستقبلية)، القاهرة، الجزء الأول. ٣٥٢-٢٩٧.

أبو معطي، هدى محمد. (٢٠٠٠). مفهوم الذات لدى الأطفال المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة من الجنسين في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أحمد، عرفات صلاح. (١٩٩٨). تقدير الذات والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

أحمد، سهير كامل. (٢٠٠٣). سيكولوجية الشخصية. الأسكندرية. مركز الأسكندرية للكتاب.

أحمد، سهير كامل وسليمان، شحاته. (٢٠٠٢). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

البراي، أحمد محمد. (١٩٩٣). أثر برنامج فيديو لمخارج الأصوات وقراءة الشفاه في تسهيل تعلم الحروف الهجائية للتلاميذ المعاقين سمعياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الجابري، غيل. (٢٠١١). طفل الروضة في عصر تكنولوجيا المعلومات. مؤتمر الطفولة في عصر متغير، عمان: جامعة البتراء، الأردن.

جبر، محمد جبر. (٢٠٠٤). علاقة مفهوم الذات بالصلاية النفسية لدى المعاقين بصرياً مقارنة بالمبصرين في ضوء بعض متغيرات الديموغرافية. الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثالث لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، جامعة القاهرة فرع بني سويف.

جلال، أحمد سعد والجنيد، شيخة أحمد. (٢٠١٣). الصورة البحرينية لاختبار مفهوم الذات المصور لأطفال الروضة في مملكة البحرين "خصائص السيكو مترية ومعايير التقنين". مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد (١٤) العدد (١). ٤٠-١٣.

حسين، نشوة عبد التواب وعبد الغفار، غادة محمد. (٢٠٠٦). مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالحركة المفرطة. دراسات عربية في علم النفس المجلد (٥) العدد (١). ٧٨-٤٥.

أبو حطب، فؤاد وصديق، أمال. (١٩٩٦). علم النفس التربوي (الطبعة الخامسة). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

حنفي، على عبد النبي. (٢٠٠٢). مشكلات المعاقين سمعياً كمياً يدركها معلمو المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية المجلد (١٢) العدد (٥٣). ١٣٦-١٧٦. مصر: جامعة بنها.

الاتصال اللغوي بطرق بديلة. ويشير الخطيب وآخرون (٢٠٠١) إلى أن مفهوم الذات لدى الشخص المعوق ليس ثابتاً بل يتغير بفعل الخبرة، مما يحتم على برامج التربية الخاصة والتأهيل أن تبذل الجهود الكافية لمساعدة الشخص المعوق على تطوير مفهوم ذات إيجابي، وهذا يتطلب تنظيم خبرات تسمح بتطور إدراكات صحيحة لما يستطيع الشخص أن يتوقعه من ذاته ومن الآخرين. وقد جاء في تقرير المجلس القومي للإعاقة بالولايات المتحدة الأمريكية (NDC, 1998)، أن العديد من الباحثين أكدوا على ضرورة استخدام الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للتكنولوجيا، وقد أكد بوسون (Bosson, 1997) على أن نسبة ٣٠-٥٠% من المعوقين سمعياً يمكنهم استخدام التكنولوجيا والاستفادة منها. لذلك تعد ألعاب الكمبيوتر التعليمية المبنية على التكنولوجيا أداة قوية في تنمية مفهوم الذات عند الأطفال خاصة ضعاف السمع ولذلك تتقدم الباحثان بتوصية بتصميم بعض ألعاب الكمبيوتر التعليمية لتنمية السمات الشخصية عند الأطفال ضعاف السمع.

التوصيات البحثية:

- عمل دراسة ارتباطية لدراسة تأثير التكنولوجيا على النمو الأكاديمي و مفهوم الذات عند الأطفال العاديين والمعوقين سمعياً.
- تصميم ألعاب خاصة بضعاف السمع تأثر في النمو الاجتماعي و الانفعالي لديهم.
- دراسة تتبعية لتأثير استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات في المراحل العمرية المختلفة لدى ضعاف السمع والعاديين.
- دراسة تأثير اختلاف نوع الألعاب الإلكترونية على مفهوم الذات لدى الأطفال العاديين والمعوقين سمعياً.

المراجع:

إبراهيم، محمد. (٢٠٠٢). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. المؤتمر العلمي السنوي الثالث للمركز القومي للبحوث

- رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....
- الخطيب، جمال، وآخرون. (٢٠٠١). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. البحرين: المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
- داوود، نسيمة ومحمدي، نزيه. (١٩٩٧). العلاقة بين مصدر الضغط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم. مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد (١) العدد (٢٤). ٢٦٨ - ٢٥٣.
- ديببس، سعيد عبد الله. (١٩٩٣). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين. دراسات نفسية المجلد (٣) العدد (٢). ٢٣٥ - ٢٠٩.
- رشدي، محمد سري. (٢٠٠٧). مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية المجلد (٢). ٢٢ - ٤٠. جامعة بني سويف.
- الريماوي، محمد عوده. (٢٠٠٣). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). عمان: دار المسيرة.
- زقوت، آمنه وصالح، عائدة. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح باللعب لدفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس. مجلة جامعة الأزهر، غزة سلسلة العلوم الإنسانية المجلد (١١) العدد (٢). ٩٥ - ١٣٠.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٠). التوجيه والإرشاد النفسي (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتب.
- السعيد، حمزة خالد. (٢٠٠١). الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً. مجلة الطفولة والتنمية العدد (٢). ٧٩ - ٩١.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. (١٩٩٩). قياس تقدير الذات في مرحلة الطفولة المبكرة مقارنة بين أربعة مقاييس. مجلس الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (١١). ٨٧ - ١٣٢.
- السيد، السيد عبد اللطيف. (١٩٩٤). الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والعاديين (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- شاهين، سعاد. (١٩٩٦). فاعلية استخدام الرزم التعليمية على تقدير الذات والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي للمعاقين سمعياً بالمدينة المنورة. تكنولوجيا التعليم المجلد (٦) العدد (٢). ٨٨ - ١٣٨.
- شراذقة، ماهر تيسير. (٢٠١١). فاعلية برنامج حاسوبي تعليمي لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة في محافظة إربد. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية-قسم التربية الخاصة.
- الشرييني، هاتم أبو الخير. (٢٠١٢). الطاقة الكامنة ومفهوم الذات كمتنبات بالاستعداد المدرسي لأطفال الروضة. المؤتمر السنوي (العربي السابع)، كلية التربية النوعية بالمنصورة بعنوان "إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي". ١٣١ - ١٦٦.
- شريم، رغدة وملحم، عبد القادر. (٢٠٠٠). أبعاد مفهوم الذات وأثر متغيرات الجنس والصف ومستوى التحصيل عليها لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في الصفين التاسع والعاشر. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (٢٧) العدد (١). ١٢٨ - ١٤٤.
- شوقي، هدى حسين. (١٩٩٦). برنامج حركي مقترح لإكساب أطفال الحضانات مفهوم الذات الإيجابي. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- الشيخ، دعد. (٢٠٠٣). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة. دار كيوان. دمشق.
- شيفر وملمان. (١٩٩٩). سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ترجمة). سعيد حسني العزة. عمان: دار الثقافة.
- صديق، محمد السيد. (٢٠٠١). سيكولوجية الطفل المعوق سمعياً وأساليب تواصله مع الآخرين (دراسة إرشادية). علم النفس (الهيئة المصرية العامة للكتاب)، العدد (٥٧) السنة (١٥). ٦ - ٢٥.
- الضامن، منذر. (٢٠٠١). العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة جامعة السلطان قابوس واختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية المجلد (١) العدد (٢٥). ٩ - ٢٢. جامعة عين شمس.
- الطحان، لبنى إسماعيل. (١٩٩٥). تقدير الذات وعلاقاته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس. القاهرة.
- الظاهر، فحطان أحمد. (٢٠٠٤). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عازم، إبراهيم أمين. (٢٠٠٣). اقتراح برنامج تعليمي يوافق الأطفال المعوقين سمعياً خلال المرحلة المبكرة من نموهم في مراكز إمارة الشارقة. رسالة دكتوراه غير منشورة، بيروت: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف.
- عبد الجواد، وفاء محمد. (١٩٩٦). النضج الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من المعوقين سمعياً. دراسات تربوية واجتماعية (جامعة حلوان)، المجلد (٢) العدد (٢). ٦٥ - ٨٨.
- عبد الحافظ، رؤيات أحمد. (١٩٩٩). العلاقة بين بعض أنواع التفاعل الاجتماعي في الفصل بين المعلم والمتعلم وبعض متغيرات

- الشخصية لدى التلاميذ. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عبد الرحمن، مديحة. (٢٠٠١). برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدى التلميذ الأصم في المرحلة الابتدائية. مؤتمر الرياضيات المدرسية: معايير ومستويات، ١٣ فبراير.
- عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣). سيكولوجية الذاكرة: قضايا واتجاهات حديثة. الكويت، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت العدد (٢٩). ٤٧٢-٤٧٧.
- عبود، صلاح الدين وعبود، سحر. (٢٠٠٢). دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال الصم وعلاقته بأسلوب رعايتهم. مجلة كلية التربية (جامعة عين شمس) المجلد (٤) العدد (٢٦). ٢٢٣-٢٥١.
- عديس، عبد الرحمن وتوفيق، محيي الدين. (١٩٩٢). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عقوب، حمدي محمد. (١٩٩٢). اتجاهات الوالدين نحو أطفالهما الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عروق، أدریس. (١٩٩٢). تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.
- عواد، أحمد وعبد الرحمن، محمد. (٢٠٠٤). فاعلية استخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية في تنمية مهارة تصنيف المعلومات لدى التلاميذ الصم. المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. ٧٢٠-٧٦٥.
- صوالحة، محمد. (١٩٩٣). مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال التوأم الأوردين. مجلة كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط، العدد (٨). ٢٢٦-٢٥٠.
- صوالحة، محمد. (١٩٩٢). دراسة تطويرية لمفهوم الذات. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الاجتماعية، جامعة اليرموك، العدد (٤) المجلد (١٨). ٧٧-١٢٢.
- الفرج، يعقوب. (٢٠٠٦). التوافق الانفعالي لدى المعاقين بصرياً وحركياً وسمعياً وعلاقته بالجنس والعمر. المجلة العربية للتربية الخاصة (الأكاديمية العربية للتربية الخاصة)، العدد (٩). ٣٣-٧٠.
- فوزي، آمال محمد. (٢٠٠٨). دور أنشطة الروضة على مفهوم الذات لدى طفل ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. الرياضة (علوم وفنون)، مصر، المجلد (٢٩). ١٥٩-١٧٣.
- القذافي، رمضان. (١٩٩٤). سيكولوجية الإعاقة. الجامعة المفتوحة، طرابلس.
- القريوتي، إبراهيم. (٢٠٠٢). استخدام الحاسوب في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لمادة اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة تجريبية". الندوة العلمية السابعة للاتحاد العربية للهيئات العاملة في رعاية الصم. الدوحة أبريل ٢٠٠٢. ٣٠-٢٨.
- قشقوش، إبراهيم. (١٩٩٨). اختبار مفهوم الذات المصور. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قنديل، شاكرو. (١٩٩٥). سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده. المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، (جامعة عين شمس)، بعنوان: الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة. ١ - ١٢.
- ماكتاير، كريستين. (٢٠٠٤). أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مترجم). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- مذكور، أمين فوزي. (٢٠٠٩). مواقع الأنترنت الإلكترونية وأثرها على اتجاهات التلاميذ الصم نحو الأنترنت. مؤتمر التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية-الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية -جامعة المنوفية. ٢١٣-٢٣٧.
- مركز الدراسات الاستراتيجية. (٢٠١٢). نحو مجتمع المعرفة: أثر معطيات ومظاهر مجتمع المعرفة على الطفل صحياً واجتماعياً ونفسياً. الإصدار الرابع والأربعون. جامعة الملك عبد العزيز.
- المشرقي، انشراح إبراهيم. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام أنشطة تجويد الحياة في تنمية مفهوم الذات الإيجابية لدى طفل الروضة. دراسات الطفولة ٢٠١٣ المجلد (١٦) العدد (٥٨). ٦٧-٧٥.
- مولود، رقية. (٢٠٠٨). القدرات العقلية والتوافق الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، السودان: جامعة أم درمان الإسلامية.
- الهيبي، علي السيد. (٢٠٠٤). برنامج تدخل مهني لإكساب الأطفال الصم وضعاف السمع مفهوم ذات إيجابي. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- Ames, C., & Felker, D. W. (1979). **Effects of self-concept on children's causal attributions and self-reinforcement.** Journal of Educational Psychology, 71, 613-619.
- Attewell, J., (2005). From research and development to mobile learning: **tools for education and training providers and their learners.** In: Paper Presented at the 4th World Conference on mLearning.
- Biehler, R. (1974). **Psychology applied to teaching.** 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin.

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

- Jerslid, T.A. (1963). **The psychology of adolescent**. New York: The McMillan Company.
- John, Maddock, E & Cerrard, J. (1999). **Determinants of self-concept in – deaf and and hard of bearing children**. *Jornal of Developmental &Physical Disabilities*, sep.11 (3), 237-351.
- Kappy.B (1997). **The Relationship between perceptions of stigmatization self-concept and Attritional style of deaf adolescents**: Dis.Abs.mt.vol 57 (12) P50-49.
- Kennedy, J. M. (2003). **Drawings by Gaia, a blind girl. Perception**. 32, 321-340
- Khasawneh O., AL-Awidi H. (2008).**The Effect of Home Computer Use on Jordanian Children: A Parental Perspective**. J. Educational Computing Research ,Vol. 39(3), 267-284, 2008.
- Kim, P.; Buckner, E.; Kim,H.; Makany,T.; Taleja,N. & Parikh, V. (2012). **A comparative analysis of a game-based mobile learning model in low-socioeconomic communities of India**. *International Journal of Educational Development*, 32, 329-340.
- Kulik, J. (1994). **Effects of using instructional technology in elementary and secondary schools** what controlled evaluation studies, say-2003.
http://www.sri.com/policy/csted/reports/sandt/it/Kulik_ITinK-12_Main_report.pdf.
- Lane, H. (1988). **Is there a psychology of the deaf? Exceptional Children**, 65, 7-19.
- Lecky, P. (1945). **Self-consistency: A theory of personality**. Long Island. N.Y.: Island Press.
- March, H.W. (1990). **A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-concept: Theoretical and Empirical Justification**. *Educational Psychological Review*, 2(2), 77-172.
- McDonald, K. (1980). **Enhancing a child positive self-concept**. Library of Congress, Brigham Young University Press.
- Marschark, M. (2007). **Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators**. (2nd Ed.). New York, Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1967). **Mind, Self, & Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist**. Morris, Charles W. Editor. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0226516687
- Bosson, Ed, (1997). **Telecommunications relay service administrator**. Texas Public Utilities Commission, Austin, TX. **Personal communication**, July.
- Boyd, B & Sidansky, D. (1998). **Going on-line in math and English: computers in the classroom**. Paper proceeding from the English Biennial Conference on Postsecondary Education for Persons who are Deaf or Hard of Hearing. April 29- 2-May 1998.
- Clements, D. (1999). **The effective use of computers with young children. Mathematics in the early years**. COPLEY, J. (ed). Reston, VA. National Council of Teachers of Mathematics, p 119-128.
- Colombia.
- Conyer, L. P. (1993). **Comparison Between Relationship of Academic success of self-concept, social Acceptance and perceived social acceptance for hearing hard of hearing and deaf students in a main steam setting**, *Journal of America Deafness and Rehabilitation Association*, 27(2), 13-21.
- Cooley, C. (1902). **Human nature and the social order**. New York: Scribner's.
- Crocker, J & Luhtanen, R. (2008). **Level of self-esteem and contingencies of self-worth. Unique effects on academic, social and financial problems in college students**. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 701-712.
- Dissertation Abstracts International, A64/05.p 1675. Att 3113157.
- Ferguson, D. & Perse. (2000). **The world Wide Web as a functional alternative to television**, *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 44 (2).
- Golden, B. (1997). **Does your technology deliver Techniques?**. October, 16-21.
- HaLLahan, D. & Kauffman, J. (2003). **Exceptional Learners. Introduction to Special Education**. Boston: Allyn & Bacon.
- Hardman, M.; Drew, C.; Egan, W. & Wolf B. (1990). **Human Exceptionality**. New York: Allyn and Bacon.
- Hatzigianni, & Margetts. (2012). **"I am Very Good at Computers", Young children's computer use and their computer self-esteem**. *European Early Childhood Education Research Journal*. University of Melbourne, Australia. Vol.20, No.1, 3-20.
- James, W. (1910). **Psychology: The briefer course**. New York: Holt.

- Multiple Disabilities.** Vol. 17. No. 2. Resources – California Deaf-Blind Services.
- Shaffer D.E. (1991). **The self –concept of mainstreamed hearing impaired student.** **Doctoral dissertation.** University of Northern Colorado .Dissertation Abstracts International, A64/05.1675. Att 3113157.
- Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G.N. (2005). **Towards a theory of mobile learning.** In: Paper Presented at the 4th World Conference on mLearning.
- Snygg, D., & Combs, A. W. (1949). **Individual behavior.** New York: Harper & Row.
- Stead, G., Sharpe, B., Anderson, P., Cych, L., Philpott, M. (2006). **Emerging Technologies for Learning.** Becta, Coventry, UK.
- Subrahmanyam, K.; Greenfield, P.; Kraut, R. & Gross, E. (2001). **The impact of computer use on children's and adolescents' development.** *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Vispoel, W.P. (1995). **Self-concept in Artistic Domains: An extension of the Sharelson, Hubner and Stanton.** (1976). *Model. Journal of Educational Psychology*. 87(1). 134-153.
- Warren, C. & Hanestab, S. (1986). **Self-concept of severely to profoundly hearing-impaired children.** *Volta Review*, 88(6). 289-295.
- Wenglinsky, H. (1998). **National Study of Technology's Impact on Mathematics Achievement.** In John Schacter. (1998): *The Impact of Education Technology on Student Achievement What the Most Current Research Has to* Say. <http://www.pdfpedia.com/download/8688/the-impact-of-education-technology-on-student-achievement-pdf.html>.
- Wright, J. & Shade, D. (1994). **Young children: Active learners in a technological age.** National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Yetman, M. (2000). **Peer relation and self – esteem among deaf children in a mainstream school environment .** *Dissertation Abstracts International*. 62/02, 59-84 .
- Moore, D (1996). **Educating the deaf psychology, principles, and practice.** Boston: Itoghton miffin company.
- Naeyc. (1996). **Technology and young children– ages 3 through 8: a position statement of the National Association for the Education of Young Children.** Washington: DC.
- National Council on Disability (NCD). (1998). **Access to Multimedia Technology by people with sensory disabilities.** Washington, The White House, Final Report presented for the President, March 13, 1998.
- National Council on Disability (NDC). (1998). **Access to multimedia technology by people with sensory disabilities.** Washington, The White House, Final Report Presented for the President, March 13.
- Paul, P., & Quigley, S. (1990). **Education and deafness.** White Plains, NY: Longman.
- Passig D. & Eden, S. (2000). **Improving flexible thinking in deaf and hard of hearing children with virtual reality technology.** *American Annals of the Deaf*, 145 (3). 286-291.
- Pauline.P. (1995). **“Aderemination of the self-concept of Individual with acquired or congenital hearing impairments”.** *Dis.Abs.Int Vol.33 (6)* P1831.
- Ratey, J & Hagerman, E. (2008). **The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain.** , New York: Little, Brown and Company.
- Rosen, L.D., Whaling, K., Carrier, L.M., Cheever, N.A., and Rokkum, J. (2013). **The Media and Technology Usage and Attitudes Scale: An empirical investigation.** *Computers in Human Behavior*. 29(6). 2501-2511.
- Rosenberg, M. (1995). **Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes.** *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). **A play foundation for family literacy.** *International Journal of Educational Research*. 29. 41-50.
- Saylor, C& Gil, G (2012). **Using the iPad and a Sequence of Apps for Young Children with**

رجاء باحاذق ومريم تركستاني: أثر استخدام التكنولوجيا على مفهوم الذات عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة....

**The Impact of the Use of Technology on the Self-concept in Children of Pre-School
An experimental study on the Hearing Impaired and Ordinary Children**

Raja Omar Bahatheg

Assistant Professor

Department of Childhood

Maryam Hafez Turestany

Assistant Professor

Department of Special Education

Collage of Education- King Saud University

Submitted 16-03-2014 and Accepted on 26-04-2014

Abstract: Aim of this study is to explore the effects of tablet devices on self-concept of normal and hard of hearing children. Research shows that children learn through playing thus develop their psychological skills. Therefore, we hypothesized that the use of tablet devices will increase self-concept. 41 children ranging in age between four and six year olds participated in this study, and were divided into two experimental groups: 8 hard of hearing children, and 13 normal children, were given access to a tablet device (researchers downloaded educational games on to the iPad, and gave each family one tablet device; the child was then required to play with it for two – three hours daily. Two control groups also participated, seven hard of hearing children and 13 normal children. Ibrahim Gashgosh's Self-Concept test was used, where all group's self-concept was tested in a pre – post design, to assess the effect to their self-concept. Findings overall; indicated that self-concept has improved in the hard of hearing children in comparison to normal children.

Key words: Self-concept – Technology devices– Hard of Hearing children – Normal Children Adan – Gashgosh's Self-Concept test

صباح محمد العرفج: اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل: دراسة استطلاعية

اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل: دراسة استطلاعية

صباح محمد العرفج

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

قدم للنشر ١٤٣٥/٥/٢١ هـ - وقبل بتاريخ ١٤٣٥/٧/٩ هـ

المستخلص: تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى اتجاه طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل ومدى رضاهم عنه والكشف عن الفروق في اتجاهاتهم تبعاً لمغیر الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي، أجريت الدراسة على (١٨٤) من طلبة الجامعة منهم (٩٠) من الطلاب و(٩٤) من الطالبات، استخدمت الدراسة مقياس الاتجاه نحو سوق العمل من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن اتجاه طلبة الجامعة نحو سوق العمل بلغ درجة متوسطة وتوجد فروق في مستوى الاتجاه نحو سوق العمل لصالح الطلاب الذكور ولا توجد فروق في مستوى الاتجاه نحو سوق العمل تبعاً للتخصص إلا في بعد الاتجاه نحو القطاع الخاص فكان لصالح الطلبة من التخصصات العلمية ولا توجد فروق في مستوى الاتجاه نحو سوق العمل تبعاً للتحصيل الدراسي .

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، سوق العمل، طلبة جامعة الملك فيصل.

المقدمة:

المؤسسات ونظيراتها المطلوبة في سوق العمل" (الزهراني، ١٤٢٣هـ، ٢٨).

فقد كان سوق العمل في المملكة يستوعب جميع خريجي التعليم العالي، بل كانت هناك خيارات عديدة للعمل أمام الخريجين، ولكن الوضع تغير كثيراً في السنوات الأخيرة، إذ بدأت الفرص تضيق في مؤسسات الدولة وأجهزتها مما جعل الحاجة تقتصر على بعض التخصصات. وكان معظم الخريجين في السنوات الماضية يستوعبون في منظومة التربية والتعليم، ولكن ذلك تغير باكتفاء المؤسسات التربوية من بعض التخصصات وحصر التوظيف فيها في مقابلة النمو الطبيعي والإحلال للمتقاعدين والمتسربين من هذه المؤسسات. (العتيبي، ٢٠١٠م، ٧)

وفي الوقت الراهن تمثل قضية توظيف السعوديين حاجساً على المستوى الرسمي والشعبي لا سيما في غياب آلية علمية لتحديد الحجم الحقيقي للبطالة ومستواها بالنسبة للراغبين في العمل من السعوديين، وتبقى هذه القضية أسيرة لعدد من الفرضيات السائدة يأتي في مقدمتها عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل من جهة وعزوف القطاع الخاص عن توظيف العمالة السعودية في ظل وجود البديل الأجنبي الذي يمتلك المهارات المطلوبة ويتحلى بالالتزام والانضباط في العمل ويتميز بالتكلفة الرخيصة من جهة أخرى (صائغ، ١٤٢٤هـ، ٢٢).

من جهة أخرى يمثل طلبة الجامعة الطليعة الواعية من بين الشباب، التي تقع عليها مسؤولية التفاعل الصحيح مع متطلبات خطط التنمية بعد إكمالهم الدراسة والدخول في سوق العمل، وتقع على الجامعة مسؤولية تقديم فرص الثقافة والمعرفة المتنوعة التي تساعد في فهم الحياة ومواجهة تطوراتها وتحدياتها، فضلاً عن مسؤوليتها في تشذيب الأفكار والقيم والاتجاهات السلبية، وتعزيز الإيجابية منها في شخصياتهم. (علي، ١٤٢٤هـ، ١).

دلت التجارب التنموية عند كثير من الدول المتقدمة على أن تحقيق التنمية الاقتصادية لم يعد يقف على ما تملكه هذه البلدان من موارد طبيعية وعناصر إنتاجية، بل يتوقف أيضاً على المستوى العلمي والمهاري لقوة العمل التي تملكها، هذا الأمر يؤكد على أن التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة يسهمان في تحقيق التنمية والحفاظ عليها واستمرارها.

والجدير بالذكر أن تنمية وتطوير التعليم العالي وتحسين مستواه ورفع كفاءته واستثمارها بالصورة الأمثل من المسائل الرئيسة المثارة اليوم وذلك لما يمثله التعليم العالي من مصدر أساسي من مصادر تنمية الموارد البشرية، والتعليم المقصود في هذا السياق هو التعليم الذي يركز على النوع والذي يقود إلى تكوين المهارات رفيعة المستوى في الإعداد والتأهيل والتي تلبي حاجات المجتمع واحتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل. (صبري، الحمالوي، ٢٠١١م) كما واعتبرت خطة التنمية الثامنة ١٤٢٥-١٤٣٠هـ قضية مواءمة مخرجات التعليم لمتطلبات سوق العمل من أبرز قضايا التنمية بالمملكة، مما يتطلب تطوير الكفاءة الخارجية لنظام التعليم العالي. ولذلك وضعت ضمن سياسات الخطة سياسة تطوير نظم مؤسسات التعليم العالي ومناهجها وبرامجها، بما يتفق ومتطلبات واحتياجات سوق العمل، كما ضمت سياسة الخطة أيضاً إعداد نموذج مرجعي للجامعات وتطبيقه، يعمل على توافق البرامج المتوفرة بمؤسسات التعليم العالي حالياً مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات سوق العمل. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥م، ١٨).

وتؤكد الدراسات على أن مؤسسات التعليم العالي ما زالت غير قادرة على ربط سياسات القبول والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل من الوظائف، وتحقيق المواءمة بين التخصصات المتاحة في هذه

والشباب في هذه المرحلة يتطلع إلى مستقبله ويهتم به كثيراً ويحاول قدر الإمكان إعداد نفسه وتجهيزها لشغل الأدوار التي تنتظره، ويعد اختيار العمل ونوعه من أهم القرارات التي يتخذها الشباب في حياته لأنه يتوقف على هذا القرار مكانته في المجتمع ونجاحه في عمله ومستقبله، إذ يستطيع من خلاله أن يحقق درجة من الاستقلالية وأن يصبح لديه مورد مالي خاص به، يلبي حاجاته ويحسن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية، أو يساعد به أسرته. ولا شك بأن كل ما يقع في محيط الفرد وبيئته من تنشئته الاجتماعية وتعليمه وحاجاته وميوله واتجاهاته وواقعه وظروفه سواء أكانت ظروفه الخاصة أم ظروف مجتمعه يمكن أن يكون لها تأثير في قراراته واختياراته لنوع العمل، كما إن هناك الكثير من الاعتبارات والاحتمالات التي يضعها في ذهنه حينما ينظر إلى عمل أو وظيفة، إذ يضع في اعتباره مقومات كالوظيفة وميزاتها حتى يتمكن من بلورة شخصيته المهنية التي تمنحه وصفاً اجتماعياً متميزاً. (الفهداوي، ٢٠١٢م، ٤).

مشكلة الدراسة:

إن التعرف على اتجاهات الطلبة الذين على أعتاب التخرج من المرحلة الجامعية نحو العمل يساعد في استثمار جهودهم والاستفادة منها والابتعاد عن تبديد طاقاتهم، ويساعد مؤسسات التعليم العالي وأجهزة التخطيط لتنمية الموارد البشرية والقوى العاملة في أخذها بالاعتبار عند وضع الخطط والاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية الثروة البشرية في المملكة العربية السعودية . فطلبة الجامعة قبيل تخرجهم وعندما يبدأون بالتفكير في ولوجهم بحال العمل وتحديد نوعه، فإنهم يتوقعون أنهم سوف يواجهون معوقات أو صعوبات تحول بينهم وبين العمل الذي سوف يختارونه، وتتلور هذه الفكرة لديهم من خلال اطلاعهم على الواقع وعلى مشاكله وكذلك من خلال الخريجين الذين سبقوهم والذين واجهوا تلك المشكلات والتي قد تؤثر على اتجاههم نحو سوق العمل. (الفهداوي، ٢٠١٢م، ٥).

ومن أبرز هذه المعوقات عدم توفر فرص العمل في الاختصاص نفسه الذي درسه الطالب الجامعي، إذ يبحث عن عمل يقابل مستوى دراسته وتخصصه التعليمي فلا يجده، وإذا وجدته وحقق ذاته، لا يجد العائد المادي المطلوب الذي يعينه على مواجهة متطلبات الحياة، فيولد عنده الشعور بالقلق والإحباط وتقل دافعيته للعمل، لذلك قد يقف الاختصاص عائقاً أمام عمل الخريج الجامعي (المطري، ١٤٣١هـ، ٢)، وكذلك فقد يتوقع الشباب أنهم قد يعانون من البطالة لمدة معينة ولاسيما عند بداية حياتهم العملية، بالإضافة إلى محدودية الاختيارات الموجودة بالنسبة للعمل وقلة الوظائف الشاغرة وصعوبة التعيين، كما وقد يعتبر الشباب أن عدم تكافؤ الفرص في التعيين عائقاً مهماً يقف أمامهم، فوجود ما يسمى بـ(الواسطة) لدى بعض الخريجين والتي عن طريقها يحصلون على عمل وقد يحرم خريجون آخرون ليس لديهم هذه الوسيلة وقد يكونون أصحاب كفاءات حقيقية، ويعدُّ عدم وجود الضمان والأمن الوظيفي في أعمال القطاع الخاص وطول ساعات العمل واشتراط الخبرة واللغة الإنجليزية والمهارات الحاسوبية عائقاً مهماً يقف أمامهم، بالإضافة إلى وجود بعض القيم الاجتماعية السائدة حول بعض المهن الحرفية واليدوية، وهذه بدورها والتي تشكل عائقاً آخر أمام خريجي الجامعة. هذا ومن جهة أخرى ما لاحظته الباحثة كونها عملت عميدة لكلية المجتمع ووكيلة لكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع وهذه الكليات تعد وتخرج طالبات يلتحقن بسوق العمل مباشرة ، وما لمستته أثناء احتكاكها مع الطالبات من تخوفهن وإبداء قلقهن من الالتحاق بسوق العمل . وعليه يتضح جدوى دراسة اتجاهات طلاب جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

والكشف عن الفروق في اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بحسب اختلاف الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات: هي الميل والنزوع للتجاوب والتفاعل بطريقة إيجابية أو سلبية تجاه فرد آخر أو حدث معين أو أشياء أو مواقف معينة ، فمن خلال الاتجاهات يتضح تأييد الفرد لموضوع معين أو معارضته له ويتبين مستوى رضاه وقبوله لهذا الموضوع. (الحري ، ١٤٢٢هـ ، ١١)

وتعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على المقياس الخاص بالاتجاه نحو سوق العمل المقدم لهم في الدراسة الحالية.

سوق العمل: الوظائف المتاحة في القطاع الحكومي والقطاع الأهلي. (العتيبي ، ٢٠١٠م ، ٥).

طلبة جامعة الملك فيصل : الطلاب والطالبات المنتظمون بالدراسة في جامعة الملك فيصل وعلى وشك التخرج .

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية ونتائجها بالحدود الآتية:

١ . الحدود المكانية: تطبيق أداة الدراسة على (١٨٤) فردًا من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالأحساء .

٢. الحدود الزمانية: تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، على عينة الدراسة.

٣. كما تحدد الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة وهي مقياس الاتجاه نحو سوق العمل والذي ستقوم الباحثة بإعداده.

الإطار النظري:

أ- **الاتجاهات:** لقد زاد الاهتمام بالآونة الأخيرة بدراسة الاتجاهات، إذ يرى مرعي وبلقيس (١٩٨٤م) أن الاتجاهات من أبرز مظاهر الشخصية والسلوك الإنساني التي يمكن أن يؤثر على سلوك الإنسان لذا حظيت باهتمام ورعاية المتخصصين في مجال الدراسات التربوية والنفسية

ماهي اتجاهات طلاب جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل؟

والذي يتفرع منه التساؤلات الآتية :

- هل توجد فروق في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل تبعًا لاختلاف الجنس (الذكور - الإناث) .

- هل توجد فروق في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل تبعًا لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

- هل توجد فروق في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل تبعًا لاختلاف التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل - منخفضي التحصيل).

أهمية الدراسة:

١- تتناول الدراسة الحالية موضوعًا مهمًا يخص قضية التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة في الوقت الحاضر وهو سوق العمل.

٢- ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو سوق العمل، لذا ستكون هذه الدراسة إضافة علمية في مجال دراسة الاتجاهات.

٣- من المؤمل أن تزود هذه الدراسة القائمين على التطوير الإداري وإدارة الجودة الشاملة في وزارة التعليم العالي بالمعلومات الجديدة والدقيقة، من خلال معرفة اتجاهات ومستوى رضا طلبة الجامعة حول سوق العمل، والتي تفيدهم في تحسين برامج الإعداد والتأهيل المستقبلي للخريجين وتطويرها.

٤- تقدم توصيات ومقترحات إجرائية تساعد مؤسسات التعليم العالي وأجهزة التخطيط في تنمية الموارد البشرية والقوى العاملة، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة نوعية الاتجاهات لدى طلبة جامعة الملك فيصل وشيكي التخرج نحو سوق العمل العام والخاص والتأهيل والإعداد المهني الجامعي لهم،

٥- الاتجاهات المعلنة تعبر عن انصياع الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات. (القحطاني، ١٤١٤هـ، ٣٦).

مكونات الاتجاه: يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات هي:

١- المكون الانفعالي أو الوجداني: ويشير هذا المكون إلى مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو نفوره منه وحبه أو كرهه له.

٢- المكون المعرفي: ويشير إلى مجموعة الأفكار والمعتقدات والعمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه.

٣- المكون السلوكي: وهو الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه، فالفرد الذي يحمل معتقدات سلبية نحو موضوع ما كجماعة من الجماعات مثلاً، فإنه إما أن يتحاشى اللقاء بهم أو يوقع العقاب عليهم، وبالعكس ذلك إذا كانت لديه معتقدات إيجابية نحوهم فإنه يكون مستعداً لتقديم المساعدة لهم أو التفاعل معهم، كما إن مكونات الاتجاه تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة التي يرتبط بعضها بالفرد وبعضها بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي (وحيد، ٢٠٠١م، ٤٧).

ب- سوق العمل:

يتكون أي سوق من قوى العرض وقوى الطلب للعنصر أو للسلعة. ومن خلال تفاعل قوى العرض هذه وقوى الطلب يتحدد الثمن والكمية المتبادلة من العنصر أو السلعة، وكذلك الحال بالنسبة لسوق العمل، غير أنه كما تقول نعمت الله إبراهيم (١٩٩٧م، ١١-١٤): "إن لسوق العمل مواصفات معينة تميزه عن غيره من أسواق السلع والخدمات الأخرى وتعكس في نفس الوقت الطبيعة الخاصة به، فخدمة العمل وهي السلعة محل التبادل لا يمكن فصلها عن من يقوم بتأديتها، وهذا الترابط يعطي أهمية لعوامل كثيرة غير نقدية، وهذه العوامل غير النقدية تتمثل في: ١- ظروف العمل وطبيعة العلاقات الإنسانية.

(القحطاني، ١٤١٤هـ، ٣٣). فالاتجاه هو الذي يدفع بالفرد إلى قبول فكرة ما أو رفضها، كما أن الاتجاه هو الذي يحدد درجة هذا الرفض أو القبول (علام، ٢٠٠٦م، ٥١٤)، كما وتتكون لدى الفرد خلال مراحل نموه المختلفة اتجاهات مختلفة سواء نحو الأفراد أم الجماعات أم المؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، وكل ما يقع في المجال البيئي يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته (زهران، ٢٠٠٣م، ١٧١).

وهناك تعريفات متعددة للاتجاه، من أشهرها تعريف البورت Allport والذي يرى أن الاتجاه "حالة استعداد عقلي وعصبي منظمة حول الخبرة يوضح تأثيراً ديناميكياً مباشراً على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي تتعلق بها" (الحارثي، ١٩٩٢، ٥٠).

ويعرفه الحارثي (١٩٩٢، ٥٣) بأنه "استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي خفي متعلم ومنظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محبة أو غير محبة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه".

ويعرفه علام (٢٠٠٦، ٥١٩) بأنه "انفعال معتدل الشدة يهيئ الفرد أو يجعله مستعداً للاستجابة المتسقة التي تدل على الموافقة أو عدم الموافقة عندما يواجه موضوع الاتجاه".

وظائف الاتجاه: يمكن إجمال وظائف الاتجاه فيما يأتي:

١- الاتجاهات تنظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول موضوعات موجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

٢- الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات المتعددة.

٣- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الخارجي.

٤- الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

٤- وجود اختلالات هيكلية ومهنية في سوق العمل يعكسها عدم وجود تناسب بين مخرجات نظم التعليم والتدريب واحتياجات السوق، بالإضافة إلى عدم التناسب بين تطلعات الخريجين والباحثين عن عمل والأوضاع السائدة في سوق العمل خاصة فيما يتعلق بنوعية الوظائف المعروضة وميزاتها وشروطها .

٥- ارتفاع نسبة البطالة مع غياب آلية عملية لتحديد الحجم الحقيقي للبطالة ومستواها بالنسبة للراغبين في العمل من السعوديين، وتبقى هذه القضية أسيرة لعدد من الفرضيات السائدة يأتي في مقدمتها عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل من جهة وعزوف القطاع الخاص عن توظيف العمالة السعودية في ظل وجود البديل الأجنبي الذي يملك المهارات المطلوبة ويتحلى بالالتزام والانضباط في العمل ويتميز بالتكلفة الرخيصة من جهة أخرى . (العتيبي، ٢٠١٠م، ٧).

العوامل المؤثرة في سوق العمل السعودي:

يذكر باشيخ (١٤٢١هـ) أن من أبرز العوامل التي تؤثر على السوق السعودي ما يأتي:

- ١- انخفاض مساهمة المواطنين في سوق العمل.
- ٢- انخفاض الفعالية العمالية للمواطنين في سن سوق العمل .
- ٣- ضعف إقبال العمالة على العمل في القطاع الخاص .
- ٤- التعليم، حيث عدم المواءمة الكافية بين مخرجات أنظمة التعليم واحتياجات سوق العمل في بعض التخصصات.
- ٥- التدريب وقلة الخبرة.
- ٦- التوظيف، حيث المبالغة في شروط التوظيف من مؤهلات وخبرات ولغة.
- ٧- النقص في شبكة المعلومات، إذ لا يوجد توضيح لفرص العمل المتاحة في سوق العمل.
- ٨- الأجور، إذ لا يوجد حد أدنى للأجور ولا توجد علاقة بين المستوى التعليمي والأجر.

٢- تفضيل العامل وشعوره بأن الفرص تقل كلما تقدمت به السن.

٣- غياب المنافسة الكاملة مما يعني عدم وجود أجر يسود أنحاء السوق.

٤- وجود العوامل الاجتماعية الأخرى كالارتباط العائلي والمكاني مما يحفز العامل على تغيير موقعه الجغرافي.

٥- تفضيل العمال لكميات مختلفة من وقت الفراغ أو العمل ورغبتهم الخاصة في نوعية العمل الذي يرغبون فيه بالإضافة لتأثر السوق وارتباطه بالتقدم التقني.

كل هذه الخصائص والمواصفات غير النقدية، تعتبر المحددات التي تحدد مدى مشاركة العامل في النشاط الاقتصادي".

ولو حاولنا تطبيق المواصفات والمحددات غير النقدية وخصائص سوق العمل العامة هذه على سوق العمل السعودي ، لوجدنا أنه في إطار تحديد الخطة الخمسية الثامنة (١٤٢٥هـ - ١٤٣٠هـ) المتعلقة بتنمية القوى العاملة ، لأبرز ملامح سوق العمل في المملكة وتشخيصها لواقعها يتضح ما يأتي :

١- أن التركيب المهني للعمالة حسب الجنسية (مواطن - وافد) أن هناك ارتفاعاً في نسبة العمالة الوطنية في قطاع الخدمات إذ تبلغ نحو (٦٠,٣٢%) وفي فئة المهن العلمية والفنية تبلغ نسبتهم نحو (٩٠,٢٥%) في حين تتركز العمالة الوافدة في مهن عمال الإنتاج ومعدات النقل وتبلغ نسبتهم نحو (٣٩%) وفي الخدمات نحو (٤٠,٢٨%)، كما يوضح التركيب المهني حسب الجنسية مدى العجز في العمالة الوطنية في مهن عمال الإنتاج والتي تعتمد على العمالة الماهرة أو شبه الماهرة.

٢- الاعتماد الكبير على العمالة الوافدة خاصة في القطاع الخاص.

٣- يتسم سوق العمل السعودي بضعف مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي.

(القشمي ، ١٤٢٨ هـ ، ٤٢)

السياسات والإجراءات التي ستحسن سوق العمل السعودي:

ورد في الخطة الخمسية الثامنة (١٤٢٥ هـ - ١٤٣٠ هـ)

المتعلقة بتنمية القوى العاملة، عدد من السياسات والإجراءات والتي يمكن من خلال قراءتها بشكل صحيح تحديد تصور جيد عن سوق العمل السعودي وهي ما يأتي:

١- تحقيق الاستخدام الأمثل لقوة العمل الوطنية وحفزها على المشاركة في جميع مجالات العمل المنتج بالقطاعات الاقتصادية المختلفة.

٢- تحقيق المزيد من المواءمة بين البرامج التعليمية والتدريبية واحتياجات سوق العمل من القوى العاملة الوطنية.

٣- زيادة فرص توظيف القوى العاملة الوطنية خصوصاً في القطاع الخاص.

٤- ترشيد استخدام العمالة الوافدة وربط استخدام هذه العمالة واستخدامها بالحاجة الفعلية لها.

٥- إتاحة المزيد من فرص العمل للقوى الوطنية وخاصة المرأة.

٦- خفض معدلات البطالة ومعالجتها والحد منها.

٧- تشجيع الاستثمارات في القطاعات الإنتاجية والخدمية المستخدمة للتقنيات المتقدمة ذات القيمة العالية. (وزارة التخطيط، ١٤٢٥ هـ ، ١٨٥-١٨٦).

الدراسات السابقة:

دراسة عيروط (٢٠١٢م) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة التخصصات والبرامج التي تقدمها كليتا الأميرة عالية وعمان الجامعية لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٨٨٠) طالباً وطالبة من كلية الأميرة عالية وكلية عمان الجامعية، استخدم الباحث استبانة قام بإعدادها، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية : أن درجة ملائمة التخصصات والبرامج التي تقدمها كليتا الأميرة عالية وعمان الجامعية لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة هي متوسطة

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة ملائمة التخصصات والبرامج التي تقدمها كليتا الأميرة عالية وعمان الجامعية لمتطلبات سوق العمل الأردني تعزى لأثر الجنس والتخصص والسنة الدراسية.

دراسة زنقين و سولماز (Zengin& Solmaz,2011)

والتي هدفت إلى تقصي مدى رضا طلاب الجامعة وتصورهم عن البرامج التي تقدمها الجامعة ومدى اتساقها مع متطلبات سوق العمل، وأثر ذلك على توقعاتهم المستقبلية حول الوظائف التي يرغبون في شغلها، تكونت العينة من ٣٨٠٠ طالباً من طلاب البكالوريوس بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة ساكارييا بتركيا، وقد تم تصميم استبانة من إعداد الباحثين يتناسب مع أهداف الدراسة، أشارت النتائج إلى أن معظم الطلاب لديهم اتجاه سلبي عن برامج الإعداد والتأهيل الجامعي فهم يعتقدون أن التعليم الذي قدم لهم لا يكفي لا للمهنة ولا لتلبية توقعات قطاع الأعمال وأن العمل مع الراتب الكبير أمر مهم في توقعات الطلاب ومعظم الطلاب لديهم قناعة أن التعليم الجامعي هو أمر حيوي لإيجاد فرص العمل الجيدة.

دراسة بنديكت (Benedict,2010) هدفت الدراسة إلى

مقارنة أثر كل من التدريب المحلي والتدريب الدولي على متطلبات وحاجات سوق العمل من الخريجين من طلاب جامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية وقد فرقت هذه الدراسة بين نوعين من التدريب هما التدريب المحلي وهو ما تقدمه الجامعات والمؤسسات التعليمية داخل الدولة لحاجات ومتطلبات سوق العمل المحلي، والتدريب الدولي وهو ما يتفق مع حاجات ومتطلبات سوق العمل في الشركات والمؤسسات العالمية واسعة الانتشار، فقد سعت العديد من الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تنمية قدرات الطلاب الجامعيين وفقاً لمعايير التدريب العالمية كشكل من أشكال التعلم القائم على التجارب ودراسات الحالات العالمية، وذلك بهدف التنمية المهنية للطلاب

دراسة كابرازا وآخرين (Cabrera&etal, 2008) وقد هدفت إلى تفصي حالة الرضا لدى الطلبة الخريجين في جامعات المكسيك فيما يتعلق بسياسات العمل ومتطلبات سوق العمل، بلغ عدد أفراد العينة (٢٣٠٠) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الشعور بالرضا والشعور بالتكدر نحو سوق العمل، وانتهت الدراسة إلى أن مستوى الرضا عن سوق العمل بلغ درجة متوسطة.

دراسة المنيف (١٤٢٨هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل في القطاع الخاص، أجريت الدراسة على (١٢٨) طالبًا وشيك التخرج من طلاب جامعة الملك سعود، استخدمت الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها ، وانتهت الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل في القطاع الخاص هي اتجاهات إيجابية، كما يرون أن الإرشاد الأكاديمي لم يرق بدوره كما يجب ولا يفي باحتياجاتهم ، ولا يملكون معلومات واضحة عن فرص العمل في القطاع الخاص.

دراسة لاركين و آخرين (Larkin &etal,2007) هدفت الدراسة إلى معرفة أسلوب اختيار الوظيفة، ومقياس مستوى الرضا الوظيفي لدى طلبة الجامعة، تنقضي هذه الدراسة آراء ثلاث مجموعات بحثية مقسمة حسب العمر وهم: الفئة الأولى تحت سن ٢٠ (وعدددها = ١٤٣)، والفئة الثانية من سن ٢٠-٢٤ (وعدددها = ٢٥٣)، والفئة الثالثة فوق سن ٢٥ (وعدددها = ١٤١)، وإجمالي (٥٣٧) طالبًا وطالبة. صمم الباحثون مقياس يتناسب مع أهداف الدراسة ، وقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في أسباب اختيار العمل فبالنسبة للحافز المادي تهتم به الفئة (+٢٥ عام) بدرجة شديدة وتمثل عامل أساسي في اختياراتهم الوظيفية. في حين تنخفض درجة الاهتمام في الفئة العمرية الثانية وتصل إلى أقل مستوى في الفئة العمرية أقل من ٢٠ سنة، كما إن الفئات الثلاثة تهتم بنوعية الوظيفة المناسبة لقدراتهم والتي يتخللها المرح وتساعد

وتحقيق أهدافهم في مجال العمل المستقبلي، خصوصاً في مجال الهندسة وإدارة الأعمال. ويفيد التدريب الدولي في وضع خطط لتدويل المناهج التي يدرسها الطلاب في الجامعة بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي وقد أشارت النتائج إلى أهمية تنمية قدرات الخريجين وطلاب الجامعات بأسلوب يتفق مع متطلبات سوق العمل وكذلك أسس ومكونات التدريب الدولي .

دراسة دوفي وسدلاسك (Duffy &Sedlacek,2010) وقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرغبة بالعمل ودرجة التدين والرضا عن الحياة، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٥٢٣) من طلبة الجامعة منهم ٤٩% من الذكور و ٦٣% من الإناث، استخدمت الدراسة مقياس الرغبة بالعمل ومقياس التدين ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد الباحثين، وتوصلت النتيجة إلى أنه لا توجد علاقة بين الرغبة بالعمل أو البحث عن عمل ودرجة التدين وتوجد علاقة ارتباطيه بين الرغبة بالعمل والرضا عن الحياة، كما أبدى ٨٧% من أفراد العينة رغبتهم بالحصول على عمل بعد التخرج و ١٣% رغبوا بإكمال دراستهم العليا، أي إن أغلب أفراد العينة كانت اتجاهاتهم إيجابية ومرفعة نحو العمل.

دراسة تساو سيدس و جوم Tsaousides&Jome, 2008 (هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة حول الأوضاع المهنية المستقبلية ، أجريت الدراسة على (١٨٨) من طلبة الجامعات الأمريكية منهم (١٥٣) من الطالبات و (٣٠) من الطلاب ، تم تطبيق استبانة عن آراء الطلاب الجامعين حول التسوية الوظيفية (تأثير إيجابي أم تأثير سلبي وعلاقتها بالرضا عن العمل)، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة ومشاعرهم نحو الأوضاع المهنية المستقبلية كانت سلبية، ويؤدي قياس هذه الاتجاهات إلى الارتياح ويعطي الطلبة نوعًا من الرضا العام.

في النمو المهني وتحقيق قدرًا من الأمان الوظيفي والعائلي وتتيح فرصًا جيدة للتزقي كما إن الطالبات لديهم مستوى رضا مرتفع عن العمل أكثر من الطلاب.

دراسة بن لادن (١٤٢٥هـ) والتي هدفت إلى التعرف على مدى ما تحقّقه الجامعة من تأهيل وإعداد مهني للخريجات والتعرف على توقعات الخريجات المستقبلية في الحصول على عمل ، أجريت الدراسة على (٨٠٠) طالبة متوقع تخرجهن من طالبات جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ، استخدمت الدراسة استبانة قامت الباحثة بإعدادها ، وتوصلت النتائج إلى أن ما اكتسبته الطالبات أثناء دراستهن الجامعية من التأهيل والإعداد المهني كان بدرجة ضعيفة. وعن توقعاتهن المستقبلية في الحصول على عمل فقد أجرين بفتح مجالات عمل جديدة وحل مشكلة المواصلات و توفير مجالات العمل الخيري والتطوعي وزيادة التخصصات الجامعية وفق متطلبات سوق العمل .

دراسة سالم (Sallim,2001) هدفت الدراسة إلى تحديد أسباب عدم التوافق بين كفاءات الخريجين وسوق العمل في غانا والتعرف على نوع التدريب الذي يتلقاه الطلبة في مؤسسات التعليم العالي ، وقد وزعت استبانة على عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا في السنة الرابعة ، وقد انتهت الدراسة إلى أن من أسباب عدم التوافق بين مخرجات التعليم العالي في غانا و متطلبات سوق العمل يرجع إلى طبيعة إعداد المناهج الحالية وقدم أساليب التدريس و ضعف الإعداد والتأهيل الجامعي المقدم للطلبة قبل دخولهم سوق العمل وجهل الطلاب بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

دراسة الغامدي (١٤٢٠هـ) وقد هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين الاحتياجات الفعلية لسوق العمل من الوظائف واتجاهات الطلاب الخريجين نحوها و التعرف على تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تكوين الاتجاهات المختلفة نحو الوظائف المستقبلية للطلاب، أجريت الدراسة

على (٥١٧) طالبًا وشيك التخرج من طلاب جامعة الملك سعود، استخدمت الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة مرتفعة بين الوظائف الحكومية والاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الجامعة وكما أكد (٥٣%) من أفراد العينة أن عادات وتقاليد المجتمع تؤثر في التحاقهم بالعمل في القطاع الخاص.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١- يتضح من العرض السابق أن أغلب الدراسات تهدف إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة ومستوى رضاهم عن سوق العمل، وهذا يتفق مع هدف الدراسة الحالية.

٢- ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع اتجاهات طلبة الجامعة نحو سوق العمل.

٣- بالنسبة للعينة، نلاحظ تباين في نوع العينة فمن الدراسات ما اقتصر على الطلاب الذكور كدراسة كل من زنقين وسولماز (2011) Zengin & Solmaz والمنيف (١٤٢٨هـ) وسالم Sallim (2001) والغامدي (١٤٢٠هـ)، ومن الدراسات ما اقتصر على عينة الإناث كدراسة بن لادن (١٤٢٥هـ)، ومنها ما جمع في عينته بين الذكور والإناث كدراسة كل من عيروط (٢٠١٢م) ودوفي وسدلاسك (Duffy & Sedlacek, 2010) وتساوسيدس وجوم (2008) Tsousides&Jome وكابرا وأخرون (2008) Cabrera&etal ولاركين وآخرين Larkin &etal (2007) والدراسة الحالية تجمع بين الطلبة الذكور والإناث.

٤- جميع الدراسات السابقة استعانت بأداة وهي عبارة عن استبانة أو مقياس يتناسب مع أهداف الدراسة ومن تصميم الباحث أو الباحثين معدي الدراسة، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بإعداد مقياس يتناسب مع هدف الدراسة.

فروض الدراسة:

١- يوجد اتجاه إيجابي مرتفع لدى طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بأبعاده والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف الجنس (الذكور-الإناث).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بأبعاده والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي (علمي- أدبي) .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بأبعاده والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل - منخفضي التحصيل).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، إذ يتم التعرف على نوعية اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل والكشف عن مستوى الفروق بين الطلاب والطالبات وذوي التخصص العلمي والأدبي ومرتفعي ومنخفضي التحصيل في الاتجاه نحو سوق العمل. **أفراد الدراسة:** أجريت الدراسة على (١٨٤) منهم (٩٠) طالباً و(٩٤) طالبة من طلبة جامعة الملك فيصل المنتظمين بالدراسة وعلى وشك التخرج، كعينة استطلاعية وغير ممثلة للمجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم مقياس يقيس مستوى الاتجاه نحو سوق العمل، تكونت عدد عبارته في صورته الأولى من (٣٩) عبارة ، توزعت على ثلاثة مجالات أو أبعاد هي الاتجاه نحو القطاع العام الحكومي و الاتجاه نحو القطاع الخاص الأهلي والاتجاه نحو التأهيل والإعداد المهني الجامعي. و تدل الدرجات المرتفعة على اتجاه مرتفع، في حين تدل الدرجات المنخفضة على اتجاه منخفض.

صدق الأداة: لتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عرضت الباحثة المقياس بصورته الأولى على (٧) من المحكمين من أعضاء الهيئة التعليمية، من ذوي التخصصات التربوية والنفسية، في كل من: جامعة الملك فيصل، جامعة الملك خالد، جامعة الطائف، جامعة حائل وهم: أ.د / محسن مصطفى، أ.د / نافذ يعقوب، أ.د / بهجت راضي، أ.د / إبراهيم القرشي، أ.د / هاشم الشيعي، د/ محمود عبد الحي، د زكي بودي. وذلك بهدف الوقوف على آرائهم حول عبارات المقياس ومدى مناسبتها ووضوحها وسلامتها اللغوية.

والجدول الآتي يوضح نسب إنفاق المحكمين على صحة تمثيل العبارات للاتجاه المراد قياسه.

جدول (١)

يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين حول عبارات مقياس الاتجاه نحو سوق العمل

أرقام العبارات	نسبة الاتفاق	أرقام العبارات	نسبة الاتفاق	أرقام العبارات	نسبة الاتفاق
١	% ١٠٠	١٦	% ١٠٠	٣١	% ٦٤
٢	% ١٠٠	١٧	% ٦٤	٣٢	% ١٠٠
٣	% ٨٥	١٨	% ١٠٠	٣٣	% ١٠٠
٤	% ١٠٠	١٩	% ١٠٠	٣٤	% ١٠٠
٥	% ١٠٠	٢٠	% ١٠٠	٣٥	% ١٠٠
٦	% ١٠٠	٢١	% ١٠٠	٣٦	% ١٠٠

صباح محمد العرفج: اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل: دراسة استطلاعية

٧	% ١٠٠	٢٢	% ١٠٠	٣٧	% ١٠٠
٨	% ١٠٠	٢٣	% ١٠٠	٣٨	% ١٠٠
٩	% ١٠٠	٢٤	% ١٠٠	٣٩	% ١٠٠
١٠	% ١٠٠	٢٥	% ٨٥		
١١	% ١٠٠	٢٦	% ١٠٠		
١٢	% ١٠٠	٢٧	% ١٠٠		
١٣	% ١٠٠	٢٨	% ١٠٠		
١٤	% ١٠٠	٢٩	% ٨٥		
١٥	% ١٠٠	٣٠	% ٦٤		

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين حول عبارات المقياس مرتفعة إلى حد كبير، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل بعض العبارات التي أشاروا إلى تعديلها، كما تم استبعاد (٣) عبارات حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠ %، و أبقى الباحث على العبارات التي تراوحت نسب الموافقة عليها من قبل المحكمين ما بين (٨٠ - ١٠٠ %) وبذلك يصبح عدد العبارات الموافق عليها من قبل المحكمين (٣٦) عبارة.

ب - صدق المقارنة الطرفية:

للتأكد من قدرة مقياس الاتجاه نحو سوق العمل على التمييز بين استجابات المفحوصين، استخدمت الباحثة طريقة المقارنة الطرفية، إذ قامت بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مكونة من (٤٠ طالبة) تم ترتيب درجاتهن ترتيباً تنازلياً، وتم الحصول على أعلى ٢٧ % من درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الاتجاه نحو سوق العمل وأدنى ٢٧ % من درجاتهم على نفس المقياس، وبذلك أصبح لدى الباحثة مجموعتان: مجموعة الإرباعي الأعلى ومجموعة الإرباعي الأدنى، وحسبت الباحثتان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل مجموعة على المقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢)

يوضح الفروق بين مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس الاتجاه نحو سوق العمل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإرباعي الأعلى	١٨,٥٠	١٢,٥١	٤,١٦	٠,٠١
الإرباعي الأدنى	٦,٥٠	١٣,٤١		

أ - التجزئة النصفية:

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسط درجات مجموعة الإرباعي الأدنى، على مقياس الاتجاه نحو سوق العمل، وهذا دليل على صدقه وقدرته على التمييز.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

تعد طريقة التجزئة النصفية، من أكثر طرق الثبات استخداماً، وقد تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية في مقياس الاتجاه نحو سوق العمل، على العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٠) طالبة، بطريقة سبيرمان وبراون، و قد بلغت (٠,٧٠) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

ب- معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا لجميع بنود المقياس، وقد بلغت (٠,٨٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

هذا وقد اعتمدت الباحثة في تحديدها لنمط الاستجابة لعبارات المقياس على طريقة ليكرت Likert الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتم إعطاء التدرج الرقمي لتلك التقديرات (١،٢،٣،٤،٥) للعبارات الموجبة و(١،٢،٣،٤،٥) للعبارات السالبة، إذ تدل الدرجات المرتفعة على اتجاه إيجابي مرتفع لسوق العمل والدرجات المنخفضة على اتجاه سلبي منخفض لسوق العمل.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه: يوجد اتجاه إيجابي مرتفع لدى طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل.

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب مستوى الاتجاه نحو سوق العمل

الاتجاه نحو سوق العمل	العدد	النسبة المئوية
منخفض	٦	١١,٠٤%
متوسط	١٦٥	٦٥,٠٤%
مرتفع	١٣	٢٣,٩٢%
المجموع	١٨٤	١٠٠%

يتضح لنا من الجدول السابق أن مستوى الاتجاه نحو سوق العمل لدى عينة الدراسة تراوح ما بين المرتفع والمتوسط و المنخفض، وإن كانت النسبة المتوسطة هي الأعلى، إذ حصل ٦٥,٠٤% من عينة الدراسة على درجة متوسطة في الاتجاه نحو سوق العمل.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه قد يعود ذلك إلى عدد من الأسباب منها: تأثر الطلبة بخبرة من سبقوهم من الخريجين والذين لم يجدوا لهم وظائف بعد تخرجهم مباشرة، أو لم يوفقوا في إيجاد وظائف تتوافق مع تخصصاتهم، أو لم يجدوا وظائف إلا في أماكن نائية، أو كانت لهم خبرة تجارب غير

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بتحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو سوق العمل ثم قامت بتصنيف العينة وفق مستوى الاتجاه نحو سوق العمل باستخدام الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود المقياس. إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، متردد = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١) للعبارات الموجبة والبدائل (أوافق بشدة = ١، أوافق = ٢، متردد = ٣، لا أوافق = ٤، لا أوافق بشدة = ٥) للعبارات السالبة، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى الاتجاه نحو سوق العمل.

موفقة مع القطاع الخاص والذي في الغالب لا يوفر لهم العائد المالي المأمول ويشغلهم لساعات عمل طويلة ولا يحقق لهم الأمان الوظيفي المرغوب، ونجد بأن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من عيروط (٢٠١٢م) وكابرا وآخرين (Cabrera&etal 2008) والتي بينت بأن مستوى الرضا عن سوق العمل لدى الطلبة كانت متوسطة، ولا تتفق مع كل من دراسة دوفي وسدلاسك Duffy & Sedlacek, (2010) والمنيف (١٤٢٨هـ) والتي توصلت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل كانت إيجابية، وهي تتعارض أيضاً مع دراسة كل من زنقين وسولماز

وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد تم حساب متوسطي المجموعتين (الطلاب والطالبات) في درجة الاتجاه نحو سوق العمل، كذلك حساب انحرافاتهما المعيارية، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار (ت) T-test. والجدول الآتي يوضح ذلك.

(2011) Zengin&Solmaz وتساوسيدس وجوم Tsaousides (2008) & Jome وبن لادن (١٤٢٥ هـ) والتي انتهت إلى أن اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل كانت سلبية. نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بأبعاده والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف الجنس (الذكور-الإناث).

جدول (٤)

يوضح الفروق بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو سوق العمل

الاتجاه نحو سوق العمل بأبعاده	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القطاع الحكومي	ذكور	٦٢,٢٤	٥,٧٨	٢,٤٢	*٠,٠٥
	إناث	٥٩,٩٥	٦,٧٠		
الاتجاه نحو القطاع الخاص	ذكور	٣٠,٨٣	٥,٥٠	١,٥٣	غير دال
	إناث	٢٩,٥٨	٥,٣١		
الإعداد والتأهيل الجامعي	ذكور	٢٥,٥٣	٧,٧٣	٥,٦٣	**٠,٠١
	إناث	١٨,٧٠	٨,٣٠		
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	١١٨,٦٠	٩,٨١	٥,٥٨	**٠,٠١
	إناث	١٠٨,٢٣	١٤,٦٠		

وتعطي الذكور فرصاً أكثر لممارسة وظائف متعددة في القطاعات الحكومية المختلفة؛ لأن الرجل بطبيعته أكثر قدرة وتكيفاً مع متطلبات وشروط العمل كالسفر أو التنقلات كما وأن الخريج أكثر قابلية للموافقة على قبول الوظيفة المؤقتة لحين الحصول على وظيفة دائمة أكثر من الخريجة والتي تجهد بهذا النوع من الوظائف وقد تجد من يعيق عملها في محيطها الأسري لرفضه مبدأ عملها بوظيفة مؤقتة، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة عيروط (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق في الاتجاه نحو ملائمة التخصصات والبرامج التي تقدمها الكلية لسوق العمل بين الطلاب والطالبات، كما لا تتفق مع دراسة لاركين وآخرين , Larkin &etal (2007) والتي أشارت إلى أن الطالبات لديهن اتجاه إيجابي مرتفع نحو سوق العمل.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو سوق العمل وكذلك قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) في بعد الإعداد والتأهيل الجامعي وتبين أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) في بعد الاتجاه نحو القطاع الحكومي، أما في بعد الاتجاه نحو القطاع الخاص فهو غير دال، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في درجة الاتجاه نحو سوق العمل وذلك لصالح الطلاب، وهذا يتعارض مع الفرض السابق.

وترى الباحثة بأن الاتجاه العام نحو سوق العمل كان لصالح الطلاب الذكور، وقد يعود ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي بعاداته وتقاليده المحافظة والتي تفرض على الإناث وظائف معينة كالتدريس والتمريض والعمل في القطاعات النسائية فقط كالبنوك وبعض الجهات الحكومية النسائية

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بأبعاده والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التخصص (العلمي - الأدبي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد تم حساب متوسطي المجموعتين (طلبة التخصصات العلمية وطلبة جدول (٥)

يوضح الفروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في الاتجاه نحو سوق العمل

الاتجاه نحو سوق العمل بأبعاده	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القطاع الحكومي	علمي	٦٠,١٨	٧,٠١	١,٧	غير دال
	أدبي	٦١,٨٠	٥,٦٥		
الاتجاه نحو القطاع الخاص	علمي	٣١,١٨	٥,٥٦	٢,٣٩	٠,٠٥ *
	أدبي	٢٩,٢٥	٥,١٥		
الإعداد والتأهيل الجامعي	علمي	٢١,٥٠	٨,١٤	٠,٦١	غير دال
	أدبي	٢٢,٣٠	٩,٢٣		
الدرجة الكلية للمقياس	علمي	١١٢,٨٦	١٤,٢٥	٠,٢٤	غير دال
	أدبي	١١٣,٣٦	١٣,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو سوق العمل وهي كذلك غير دالة في بعدي الاتجاه نحو القطاع الحكومي والإعداد والتأهيل الجامعي وتبين أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) في بعد الاتجاه نحو القطاع الخاص، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في درجة الاتجاه نحو سوق العمل إلا في بعد واحد وهو الاتجاه نحو القطاع الخاص وكان لصالح طلبة التخصص العلمي، وهذا يتعارض جزئياً مع الفرض السابق.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في بعدي الاتجاه نحو القطاع الحكومي والإعداد والتأهيل الجامعي والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه

نحو سوق العمل إلى تشابه أفراد العينة في المرحلة العمرية وحياتهم الثقافية واتفق رغبات الطلبة ونظرتهم نحو القطاع الحكومي كذلك الأساليب التعليمية الواحدة والمستخدم في النظام التعليمي الجامعي من حيث الإعداد والتأهيل نحو سوق العمل، ساهم في عدم وجود فروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في بعدي الاتجاه نحو القطاع الحكومي والإعداد والتأهيل الجامعي والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو سوق العمل.

وترى الباحثة أيضاً بأن الاتجاه نحو القطاع الخاص كان لصالح طلبة التخصصات العلمية، فطلبة التخصصات العلمية يملكون من الاستعداد والقدرات ما يؤهلهم لخوض تجربة العمل بالقطاع الخاص، فالقطاع الخاص يركز على مهن الحاسب وأنظمة المعلومات والمهن الهندسية والمالية وهذه غالباً ما ترتبط بالتخصصات العلمية، كما إن

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات الطلبة نحو سوق العمل بأبعاده والدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التحصيل الدراسي (مرتفعي التحصيل - منخفضي التحصيل) وللتحقق من صحة هذا الفرض، فقد تم حساب متوسطي المجموعتين (الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل) في درجة الاتجاه نحو سوق العمل، كذلك حساب انحرافاتهما المعيارية، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين باستخدام اختبار (ت) T-test. والجدول الآتي يوضح ذلك.

استقطاب القطاع الخاص للتخصصات العلمية النادرة وتقديمه عروض مغرية لمن يشغلها وتقدير المتميزين في عملهم ويحقق التدرج الوظيفي السريع مقارنة بالقطاع الحكومي، ينمي لديهم أيضاً اتجاهات إيجابية نحو التوجه له، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة المنيف (١٤٢٨هـ) والتي أشارت إلى أن اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل في القطاع الخاص هي اتجاهات إيجابية، كما تتفق مع دراسة عيروط (٢٠١٢م) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق في الاتجاه نحو ملائمة التخصصات والبرامج التي تقدمها الكلية لسوق العمل وفقاً للتخصص الدراسي.

جدول (٦)

يوضح الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في الاتجاه نحو سوق العمل

الاتجاه نحو سوق العمل بأبعاده	التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القطاع الحكومي	مرتفع	٦١,٢٤	٥,٢٠	٠,١٦	غير دال
	منخفض	٦١,٠٠	٦,٥٣		
الاتجاه نحو القطاع الخاص	مرتفع	٢٩,١٤	٦,١٥	٠,٩٣	غير دال
	منخفض	٣٠,٣١	٥,٣٢		
الإعداد والتأهيل الجامعي	مرتفع	٢٤,٢٩	٨,٥٦	١,٣٣	غير دال
	منخفض	٢١,٦٠	٨,٧١		
الدرجة الكلية للمقياس	مرتفع	١١٤,٦٧	١١,٨٤	٠,٥٦	غير دال
	منخفض	١١٢,٩١	١٣,٨١		

يسمى (بالواسطة) قد يلعب دوراً في التعيين على وظائف حكومية كانت أو خاصة، علاوة على أن احتكاك الطلبة المباشر ببعض وتأثرهم بوجهات نظر بعضهم يجعلهم يتفقون في اتجاهاتهم نحو سوق العمل، فتأثير الرفاق خلال هذه المرحلة العمرية يلعب دوره في تشكيل الاتجاهات المختلفة.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يأتي:
١- بناء جسور تواصل وتعاون وشركات قوية ومستمرة بين كل من الجامعة وقطاعات العمل المختلفة، تهدف إلى تعريف وتدريب وتأهيل الطالب لفرص العمل المتاحة في القطاعين الحكومي والخاص وتعريف هذه القطاعات أيضاً

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو سوق العمل وهي كذلك غير دالة في جميع الأبعاد، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل في درجة الاتجاه نحو سوق العمل، وهذا يتفق مع الفرض السابق.

وترى الباحثة بأن هذا الاتفاق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في اتجاههم نحو سوق العمل قد يعود إلى أن التوظيف في القطاع الحكومي والذي يطمح له الجميع كربة أولى لا يراعي في أغلب الأحوال المستوى العلمي للخريجين بشكل جدي، كما إن العلاقات الشخصية أو ما

وجهة العمل وتعرفهم بمستوى الخريجين مما قد يكون سبباً في توظيفهم.

٨- مراعاة خصوصية المرأة السعودية وبالذات في قطاع الأعمال الخاصة ليسهل عليها الالتحاق بالعمل به للاستفادة من تخصصاتهن وقدراتهن.

٩- إعطاء الأولوية في التعيين للمتميزين واستبعاد التدخلات الشخصية عند التوظيف ليشعر الخريج بالعدل والإنصاف.

مقترحات الدراسة:

١- مقترح بإجراء دراسة لعينة ممثلة لمجتمع جامعة الملك فيصل أي تشمل عدد كبير من طلبة الجامعة .

٢- تطبيق الدراسة على الجامعات السعودية أو بعضها ، مع الأخذ بعين الاعتبار متغير الجامعات الحكومية والجامعات الأهلية .

٣- مقترح بإجراء دراسة تربط بين البرامج الأكاديمية واتجاهات سوق العمل .

المراجع:

بن لادن، رفاء محمد (١٤٢٥هـ): تطلعات خريجات التعليم الجامعي وتوقعاتهن المستقبلية من سوق العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة أم القرى.

إبراهيم، نعمت الله (١٩٩٧م): نظرية اقتصاد العمل، الاسكندرية ، الدار الجامعية.

الحري، حياه محمد (١٤٢٢هـ): إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

الحارثي، زايد عجير (١٩٩٢م): بناء الاستفتاء وقياس الاتجاهات، جدة، دار الفنون.

زهران، حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣م): علم النفس الاجتماعي، ط٦، القاهرة، عالم الكتب.

صائغ، عبد الرحمن احمد (١٤٢٤هـ): التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية: رؤية مستقبلية لعام ١٤٤١/٤٠هـ (٢٠٢٠م)،

اللقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة ٢٧-٢٨/٢/١٤٢٤هـ. ص ١-٥٠.

بالمهارات المختلفة التي يمتلكها خريج الجامعة، وذلك من خلال الزيارات الميدانية للطرفين وتنفيذ المحاضرات التعريفية والتوعويه والنشرات التعريفية وعقد الملتقيات والمشاركة بيوم المهنة وعقد المجالس الاستشارية المتخصصة وتخصيص موقع إلكتروني خاص بذلك يزود الطلاب بكل ما يحتاجونه بهذا المجال ويجب على كل استفساراتهم.

٢- إنشاء مكاتب للإرشاد والتوجيه المهني في الجامعات من شأنها أن توفر للطلاب جميع ما يحتاجونه من معلومات ونصائح وآراء تعينهم في اختيار التخصصات التي تتوافق مع اهتماماتهم منذ البداية وتربطهم بالمهن التي يرغبون العمل بها بعد تخرجهم.

٣- الاهتمام بالاستفادة من التدريب الميداني للطلاب في مواقع العمل المختلفة ونتائجه بإعادة تدريب الطلاب على ما يحتاجونه من مهارات وتحديد ما تحتاجه مناهج الجامعة من إضافة وتطوير لتوافق احتياجات سوق العمل المتجددة فالخريج بحاجة لخبرة ميدانية ناجحة تدفعه بإيجابية للبحث عن وظيفة بعد التخرج.

٤- إيقاف البرامج والتخصصات التي اكتفى منها سوق العمل واستبدالها بأخرى أكثر أهميه تواكب مع المستجدات العالمية ومتطلبات خطط التنمية السعودية، إذ إن ذلك سيزيد من نسبة توظيف الخريجين وبناء الاتجاهات الإيجابية لدى جميع الطلاب نحو سوق العمل.

٥- التنسيق بين وزارة العمل والجامعة والتي تمتلك المعلومات التي تختص باحتياجات القطاع الخاص من المهن وتوجه الجامعة لافتتاح البرامج التي تشغلها .

٦- الاهتمام بالجودة النوعية للطلاب بتخريج كوادر ذات قدرات ومهارات مناسبة تستطيع أن تقنع سوق العمل بإمكاناتها.

٧- تشجيع الطلاب على تنفيذ أنشطة تطوعية في قطاعات الأعمال المختلفة تترك أثراً جيداً لكل من الطالب

صباح محمد العرفج: اتجاهات طلبة جامعة الملك فيصل نحو سوق العمل: دراسة استطلاعية

وحيد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١م): علم النفس الاجتماعي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Benedict, A(2010): **The Impact of International Internships on Undergraduate College Students' Career Development**, Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania, ProQuest LLC,[ERIC N: ED523898]

Cabrera, A, F.; de Vries, W; Anderson, Sh (2008) : **Job Satisfaction among Mexican Alumni: A Case of Incongruence between Hunch-based Policies and Labor Market Demands** , Paper to be presented before the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Department of Education Leadership, Higher Education and International Education, University of Maryland (Louisville, KY, Nov) [ERIC #: ED498850]

Duffy, R.D; Sedlacek, W,E (2010): **The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction**, Career Development Quarterly, v 59.n1.p 27-41.

Larkin, E.; LaPort, A.; Pines, A (2007) : Job Choice and Career Relevance for Today's College Students, Journal of Employment Counseling, v44. n2.Jun.p86-95.

Sallim, Q(2001):**The Mismatch Between Supply of University Graduates and Demand in Labor Market in Ghana Colombia University Teachers College**, Eric-0745, p1-2.

Tsaousides, Th; Jome, L (2008): Perceived Career Compromise, Affect and Work-Related Satisfaction in College Students,: **Journal of Vocational Behavior**, : v73. n2. Oct. p185-194.

صبري، إيمان والحملوي، صالح (٢٠١١م): دور الشراكة المجتمعية في ضمان جودة التعليم وإعداد خريجي الجامعة لسوق العمل، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم، جامعة الزرقاء، الأردن، ص ١١٣-١٣٣.

العتيبي، منير مطني (٢٠١٠م): تحليل مواءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي، مجلة جامعة الملك سعود، مجلد، عدد ٩٤، ص ٢٥١-٢٨٨.

علي، محمد حسين- الأمن الوظيفي أولاً- من الحياة - مقالات تنشر في صحيفة الرأي بجريدة المدينة المنورة ١٤٢٤/٣/٥هـ- الموافق ٢٠٠٣/٥/٦م -ص١.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦م): القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة، دار الفكر.

غيروط، مصطفى (٢٠١٢م): مدى ملائمة التخصصات التي تقدمها كليات الأميرة عالية وعمان الجامعية لمطالبات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، مجلد ٢٧، عدد ٤، ص ١٧٦.٢٢٥.

الغامدي، عبد الرحمن أحمد (١٤٢٠هـ): العوامل المؤثرة في اتجاه طلاب الجامعة نحو سوق العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

الفهداوي، ولاء حامد (٢٠١٢م): الشباب واتجاهاتهم نحو العمل،

<http://www.balagh.com/mosoa/pages/tex.php?tid=146>

القحطاني، محمد مرعي (١٤١٤هـ): الاتجاهات نحو علم النفس لدى طلاب بعض الجامعات السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

القشبي، أسامة سليمان (١٤٢٨هـ): برامج التدريب التحويلي المنفذة في مراكز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات وكليات التقنية السعودية وقدرتها على تحقيق المواءمة بين مخرجات المؤسسات التعليمية وسوق العمل السعودي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

المطرفي، رشدان حميد (١٤٣١هـ): دراسة لتحديد بعض الآليات المقترحة لتطوير برامج التعليم الجامعي في بعض التخصصات النظرية في ضوء حاجات سوق العمل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.

المنيف، عبد الله منيف (١٤٢٨هـ): اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل في القطاع الخاص، بحث تخرج، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، جامعة الملك سعود.

وزارة التخطيط (٢٠٠٥م): وثيقة خطة التنمية الفامنة، الرياض.

وزارة التخطيط (١٤٢٥هـ - ١٤٣٠هـ): الخطة الخمسية الفامنة، الرياض.

Trends King Faisal University students about labor market: Exploratory Study

Sabah Mohemmadarfaj

Faculty of Education – King Faisal University

Submitted 22-03-2014 and Accepted on 08-05-2014

Abstract: The study aims to determine the level of direction students of King Faisal University towards labor market and how satisfied they are and reveal differences in attitudes depending on variable sex and specialization and academic achievement, the study was conducted on the (184) of the university students whom (90) of students and (94) of the students, the study used a scale trend towards labor market preparation the researcher, and reached results that the trend of college students about labor market was moderately and there are differences in the level of the trend towards labor market in favor of male students and there is no difference in the level of the trend towards labor market depending on the specialty only in the trend towards private sector was for the benefit of students of scientific disciplines and there are no differences in the level of the trend towards labor market depending on academic achievement.

Keywords: trends, labor market, King Faisal University Student

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في عمان

مصطفى قسيم هيلات

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي / جامعة البلقاء التطبيقية / الأردن

الأستاذة ختام سليم الفار

الأستاذة سارة حامد القواسمي

قدم للنشر ١٨/٤/١٤٣٥ هـ - وقبل بتاريخ ٢٨/٦/١٤٣٥ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى الكشف عن أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (136) طالباً وطالبة في مدرسة اليوبيل (49 طالباً، و ٨٧ طالبة)، وتم استخدام مقياس ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992) لأساليب التفكير، ومقياس السعادة الذي طورته المنشاوي (٢٠٠٨) المبني على قائمة أكسفورد للسعادة (QHQ). وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب التفكير السائد هو (التشريعي)، إذ جاء في المرتبة الأولى، يليه الأسلوب (التحرري)، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير (التقليدي). كما أشارت النتائج إلى أن مستوى السعادة لدى عينة الدراسة جاء متوسطاً. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين السعادة وكل من أساليب التفكير (التشريعي، والمهرمي، والتحرري، والخارجي، والقضائي، والمحلي، والدرجة الكلية للمقياس)، فيما لم تشر النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين السعادة وكل من أساليب التفكير (التنفيذي، والملكي، والداخلي، والعالمي، والفوضوي، والتقليدي، والأقلية). ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير والسعادة تعزى للجنس. أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بأساليب التفكير خصوصاً تلك التي لها علاقة إيجابية بالسعادة.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الموهوبون، السعادة، أساليب التفكير.

مقدمة

وتعد نظرية ستيرنبرغ في التحكم العقلي الذاتي

(Sternberg's theory of mental self-government)

من أكثر النظريات رواجاً وقبولاً من قبل علماء النفس التي تناولت أساليب التفكير، إذ تشبه هذه النظرية تفكير الأفراد بتفكير الحكومات من حيث الوظيفة، والشكل، والمستوى، والمجال، والنزعة، ولكل بعد من هذه الأبعاد مستويات مختلفة، فقد قام ستيرنبرغ بتقسيم أساليب التفكير إلى ثلاثة عشر أسلوباً تدرج ضمن خمسة مجالات تميز الأفراد بعضهم عن بعض في أسلوب وطريقة التفكير، وهي على النحو الآتي (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤):

أولاً: الجانب الوظيفي للسلطة: ويشمل ثلاثة أساليب من حيث الوظيفة التي تؤديها السلطة:

١- الأسلوب التشريعي **Legislative**: يتميز الفرد بهذا

الأسلوب بأنه ابتكاري، ومجدد، ويصمم ويخطط مثل:

العالم والأديب والفنان.

٢- الأسلوب التنفيذي **Executive**: يتبع الفرد في هذا

الأسلوب التعليمات، وينفذ ما يصممه غيره، وهو

واقعي، وعملي يتبع النظام مثل: المحامي والشرطي

والبناء.

٣- الأسلوب القضائي **Judicial**: يميل الفرد في هذا

الأسلوب إلى إصدار الأحكام ونقد القوانين، كما

يجب طرح الآراء وكتابة المقالات النقدية مثل: القاضي

والناقد والموجه ومقدم البرامج.

ثانياً: الجانب الشكلي للسلطة: ويشمل أربعة أساليب من

حيث الشكل الذي قد تأخذه السلطة وهي:

١- الأسلوب الملكي **monarchical**: يميل الفرد في هذا

الأسلوب إلى القيام بمهمة واحدة وتوجيه طاقاته نحو

إنجاز أعماله بدقة عالية، كما إنه مستقل في أفكاره

عن الآخرين، ويكون مدفوعاً من ذاته لتحقيق

طموحاته، كما يمكن الاعتماد عليهم في إنجاز كثير

من المهمات.

يعد التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (جروان، 2007)

ويعرف ستيرنبرغ وجريجورنكو (Sternberg &

Grigorenko, 1997) التفكير بأنه عملية عقلية معرفية

تؤثر بشكل مباشر في طريقة تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني.

أساليب التفكير

يعد تورنس Torrance أول من استخدم مفهوم

أسلوب التفكير، إذ أشار إلى أن لكل فرد أسلوباً خاصاً

يفضله في التفكير، إذ يميل الفرد لاستخدام أحد نصفي

الدماغ في معالجة المعلومات، وتمثل مهمة النصف الأيسر في

معالجة المعلومات المتعلقة بالمهمات اللغوية بطريقة منطقية

وكلية، فيما تتمثل مهمة النصف الأيمن في معالجة المعلومات

المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة

(العتوم، ٢٠٠٤).

ويعرف ستيرنبرغ (٢٠٠٤) أسلوب التفكير بأنه

الطرق التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات،

واكتساب الخبرات، والمعارف المختلفة، وبالإضافة إلى التعبير

عن الذات، كما ترى هذه النظرية أن الأفراد الذين

يستخدمون الدماغ الأيمن هم أشخاص يتمتعون بأسلوب

تفكير حديسي، أما الأفراد الذين يستخدمون الدماغ

الأيسر فهم أشخاص يتمتعون بأسلوب تفكير تحليلي

(البدارين، ٢٠٠٣؛ Albrecht, 2000).

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

وهو ذو حساسية ووعي كبير، والفرد في هذا الأسلوب يعمل دومًا عكس ما يعمل به الفرد في الأسلوب الداخلي.

خامسًا: جانب النزعة إلى السلطة، ويشتمل هذا المجال على أسلوب تفكير هما:

١ - الأسلوب الليبرالي التحرري **liberal**: يعميل الفرد في هذا الأسلوب إلى تحدي جميع القيود والضوابط والتعقيدات المفروضة عليه، كما يسعى دومًا وراء المواقف الغامضة من أجل التغيير.

٢ - الأسلوب المحافظ **Conservation**: يجب الفرد في هذا الأسلوب التمسك بالقواعد والأنظمة والإجراءات الموجودة، كما يسعى دومًا إلى تجنب المواقف الغامضة والمعقدة، ويسعى أيضًا إلى إنجاز المهمات الموكلة إليه بالطرق التقليدية المجربة.

أساليب التفكير ودورها في الشعور بالسعادة:

يلعب أسلوب تفكير الفرد في المواقف المختلفة بالإضافة للانفعالات والعواطف دورًا كبيرًا في شعوره بالسعادة، وبذلك فإن السعادة تنبع من داخل الفرد ولا تأتيه من الخارج (مايكل، ١٩٩٣). فالسعادة مستمدة من إدراك الفرد للموقف، وطريقة تفكيره فيه، إذ يرى علماء النفس المعرفيون أن بإمكان الفرد التحكم في مشاعره السلبية وزيادة شعوره بالسعادة من خلال تعلمه للأساليب والأنماط المعرفية المناسبة، كتغيير طريقة إدراكه للأحداث السلبية والنظر للأمور بإيجابية (جان، 2008).

وتختلف السعادة عند الفرد الواحد من موقف إلى آخر، وفق طريقته في التفكير والانفعال، فقد يكون الموقف بسيطًا، لكن الفرد يدركه معقدًا ويحمل الكثير من المخاطر مما يؤدي إلى شعوره بالخوف والقلق والانزعاج، وقد يكون الموقف صعبًا فيدركه الفرد بأنه صعب، لكنه يشجع نفسه على مواجهته، ويقبل ما فيه من تحديات، وينجح في

٢ - الأسلوب الهرمي **hierarchical**: يعميل الفرد في هذا الأسلوب إلى التنظيم والترتيب في إنجاز أعماله، كما إنه يسير في خطوات منظمة وأوليات محددة عند القيام بتلك الأعمال.

٣ - أسلوب الأقلية **oligarchic**: يقوم الفرد في هذا الأسلوب بالعديد من المهمات في آن واحد بدون أولويات أو أهداف محددة مما يجعله يقع تحت ضغوط كثيرة.

٤ - الأسلوب الفوضوي **anarchic**: يعميل الفرد في هذا الأسلوب إلى التمرد على الأنظمة والقوانين وخصوصًا الصرامة منها، كما إنه لا يعميل إلى التنظيم والترتيب في حياته بل يستخدم طرقًا عشوائية في ترتيب أولويات عمله، وعليه فإن الفرد هنا يقع في عالم الفوضى.

ثالثًا: جانب مستوى السلطة: إذ يشتمل هذا المجال على

أسلوب تفكير هما:

١ - الأسلوب الشامل (العالمي) **global**: يفضل الفرد ذو الأسلوب الشامل التعامل مع المشكلات المجردة والكبيرة نسبيًا، ولا يهتم بالتفاصيل الدقيقة عند التعامل مع هذه المشكلات.

٢ - الأسلوب المحلي **local**: يتعامل الفرد في هذا الأسلوب مع القضايا والمشكلات التي تواجهه كما إن الفرد هنا يركز على الدلائل الحسية المباشرة، ويملك القدرة على التعامل مع الأفراد في الأسلوب الشمولي رغم الاختلاف الظاهر بينهما.

رابعًا: جانب مدى السلطة: ويشتمل هذا المجال على أسلوب تفكير هما:

١ - الأسلوب الداخلي **internal**: يتميز الفرد في هذا الأسلوب بالانطوائية والانعزال، إذ يحب الفرد العمل منفردًا بعيدًا عن تأثير الآخرين ويوظف مجمل مجهوده بتطبيق ذكائه على المواقف بمعزل عن الآخرين.

٢ - الأسلوب الخارجي **external**: يتميز الفرد في هذا الأسلوب بالانبساطية وحب العمل مع الآخرين،

وقد اهتم كثير من علماء النفس بتحليل السعادة وتحديد علاماتها ومظاهرها وعملياتها وعواملها ونظروا إليها من زاويتي (العزام، ٢٠٠٨):

زاوية نفسية وجدانية: وتشمل مشاعر الأمن والطمأنينة والارتياح واللذة والمتعة والفرح والسرور التي يشعر بها الإنسان في موقف السعادة.

زاوية عقلية معرفية: ويشمل ما يدركه الإنسان بعقله من رضا وما يجده من نجاح، وما يحققه من توفيق في مجالات حياته المختلفة.

إن ارتباط السعادة في المشاعر والتفكير في الموقف يجعلها متصلة اتصالاً وثيقاً بإرادة الإنسان، فكل إنسان يخلق سعادته بنفسه وإرادته وفق طريقته في التفكير ونظريته للأمور والأحداث. فإذا أراد إنسان أن يكون سعيداً فعليه أن يفكر بطريقة إيجابية فيها تفاؤل وليس فيها تشاؤم، وفيها رضا وليس سخط، فيها توقع للنجاح وليس خوف من الفشل، وفيها تحمل للإحباط وليس عجز وبأس، وفيها صبر على الشدائد وليس جزع. فالسعيد ينظر إلى الجانب المشرق في الحياة ويتذكر الخبرات السعيدة ويتعامل مع أحداث الحياة على أساس أنها جالبة للفرح والسرور.

وقد أشارت الدراسات التي أجريت على السعداء إلى أنهم بشر يتعرضون للآلام والصعوبات في بعض المواقف، لكنهم يعرفون كيف يواجهون الابتلاءات والآلام بمشاعر وأفكار إيجابية وتفاؤلية، ويضبطون مشاعرهم السلبية وأفكارهم التشاؤمية الانهزامية، وتعود إليهم مشاعر السعادة والصحة النفسية بعد أن يتخلصوا من مشاعر الشقاء.

ويتفق علماء النفس على أن السعيد لا يكون سعيداً دائماً؛ لأن الحياة لا تخلو من المشقات والأزمات، لكنه قادر على ممارسة الحياة في هذه المواقف ممارسة سعيدة، فيها تفاؤل ورضاً وصبر وتحمل، فيعمل من خلال مشاعر الألم والتوتر دون يأس ولا عجز، حتى يتخلص من

التغلب على كل الصعوبات، ويكتشف ما فيه من غموض، مما يقود في النهاية إلى شعوره بالسعادة.

ونظر علماء النفس إلى السعادة على أنها الصحة النفسية، أو أنها أهم مكونات الصحة النفسية، وأن عوامل تنميتها هي العوامل نفسها التي تنمي الصحة النفسية، وهي النجاح والتوفيق، والسير في طريق الأخلاق الفاضلة، الذي فيه سلامة الإنسان وأمنه (مرسي، ٢٠٠٤).

ويعرف فينهوفن (Vennhoven, 2001) السعادة بأنها الدرجة التي يحكم بها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة بشكل عام، فتشير بذلك إلى حب الشخص للحياة التي يعيشها واستمتاعه بها وتقديره لذاته لها ككل، وهي الشعور بالبهجة والاستمتاع واللذة. ويعرف لولو (lulou, 2001) السعادة بأنها حالة عقلية تتسم بالإيجابية يختبرها الفرد ذاتياً وتحدث له من خلال وسائل مختلفة.

ويرى طرية (٢٠٠٤) السعادة بأنها شعور بالبهجة والرضا أو الإشباع أو اللذة أو الطمأنينة النفسية أو تحقيق الذات.

وتعد السعادة هدفاً يسعى إليها جميع الأفراد والجماعات على اختلاف قيمهم وأفكارهم وتباين اتجاهاتهم ومعتقداتهم، فهم يبحثون عنها حتى إن لم يعرفوا معناها، أو كيف السبيل إليها، فهم دائماً ينشدونها ويطلبونها في كل زمان ومكان، ولكنهم يختلفون في الطريقة التي يمكن أن تحقق لهم السعادة، فيعتقد البعض أن السعادة تكمن في تحقيق النجاح والتفوق، أو تحقيق الذات والتغلب على مشاعر الضعف والنقص، أو الشعور بالقوة والأمن، في حين يعتقد البعض الآخر أن السعادة تتحقق عند بلوغ اللذة والمتعة، أو الحب والرفاهية، وقد يجدها فريق ثالث في الصحة النفسية، أو الصحة الجسدية، أو تحقيق العلاقات الاجتماعية الإيجابية، أو في أحداث الحياة الإيجابية (Seligman, 2002).

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة
الألم والتوتر، ويستعيد سعادته وصحته النفسية (مرسي،
٢٠٠٤).

وتكمن أهمية السعادة بأنها الغاية القصوى التي
يطمح إليها الإنسان منذ القدم، وقد كشفت الأبحاث
والدراسات أن السعادة لها أهميتها العالمية بوصفها الهدف
الإنساني الأسمى، كما إن أسبابها تبدو متماثلة في مختلف
أنحاء العالم، ومع اختلاف الثقافات فإن العناصر المحددة
التي تسهم في خلق السعادة تبدو علمية، كما إن العناصر
التي تسهم في السعادة واحدة لجميع الأعمار بصرف النظر
عن المكان الذي يعيشون فيه، وللسعادة من أهمية كبيرة في
حياة الإنسان وتتمثل فيما يأتي:

- السعادة تمنح الفرد تفكيراً إيجابياً وطريقة تفكير مختلفة،
ومشاعر بالثقة بالنفس، وطمأنينة واستقرار نفسي، مما
ينعكس على الحالة المزاجية للأفراد، فالأشخاص
السعداء يتحلون بحالة مزاجية حسنة تزيد من الأفكار
الإيجابية لديهم ومن درجة الرضا عن الحياة، وتؤثر
السعادة على طريقة حل الأفراد للمشكلات، فالأفراد
السعداء يعالجون المشكلات بطرق أفضل، مما يؤدي
للتقدم المستمر للأفراد (ارجايل، 1999).

- السعادة تحرر الفرد من العبودية لغير الله تعالى، كما
تزود الفرد بحمة ودافعية نحو عبادة الله تعالى، وتمنح
الفرد الاتزان في مجالات الحياة، وتمنحه القناعة بما كتب
الله تعالى من خير أو شر، وتمنح الفرد العزيمة والأمل في
مواجهة تحديات الحياة، مما يؤدي إلى القضاء على
القلق والخوف والاضطراب، لتحقيق الأهداف المنشودة
(العزام، 2008).

- السعادة هي حالة إنسانية تسودها المشاعر الإيجابية
كالفرح والرضا والسورور، ويكون الاستعداد للسعادة
في الطفولة، ويصقل في فترة المراهقة من التفاعل بين
الوراثة وظروف التنشئة الاجتماعية في البيت، ومن هنا
يرث الأفراد الخصائص النفسية، لذلك عندما يغلب

على الأسرة حالة السعادة فإنها تنتج أفراداً أسوياء
قادرين على العطاء وتقديم المساندة الاجتماعية
للآخرين، ومواجهة تحديات الحياة بصورة إيجابية
وخدمة المجتمع وتقدمه (العزام، 2008).

مدرسة اليوبيل:

باشرت مدرسة اليوبيل عملها في العام الدراسي
١٩٩٣ / ١٩٩٤م كأول مدرسة متخصصة بتعليم الطلبة
الموهوبين والمتفوقين في المنطقة العربية، وهي مدرسة مستقلة
غير حكومية داخلية مختلطة، تقدم برنامجاً تعليمياً متكاملاً
ومتوازناً للطلبة مدته أربع سنوات من الصف التاسع
الأساسي إلى الصف الثاني الثانوي العلمي، وبمعدل (٢٠)
طالباً وطالبة في الشعبة، وتستقطب المدرسة طلبتها من جميع
أرجاء المملكة، وتخصص ٥% من مقاعد الدراسة لطلبة
الدول العربية الشقيقة. وتهدف المدرسة إلى (دليل القبول
لمدرسة اليوبيل testing@jubilee.edu.jo):

- تطوير الاستعداد الأكاديمي والجوانب الشخصية
للطلبة، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي
والمهارات القيادية لديهم من خلال البرامج التعليمية
والبرامج المصاحبة.
- العمل على تنمية الوعي العام باحتياجات الطلبة
الموهوبين والمتفوقين وأساليب رعايتهم، من خلال
إعداد البرامج التعليمية والإرشادية والبحوث
المتخصصة وتطويرها ونشرها.
- تلبية الاحتياجات الأكاديمية والانفعالية الخاصة بالطلبة
الموهوبين والمتفوقين.
- إعداد نخبة متميزة من الشباب الواعد لتسهم في دفع
عجلة التنمية الوطنية والعربية الشاملة في مجابهة تحديات
القرن الحادي والعشرين.
- العمل كنموذج للتميز التربوي ومركز إشعاع لنقل
خبرات المدرسة وبرامجها للمجتمع التربوي داخل
الأردن وخارجه.

- تقديم خدمات فنية للمدارس الحكومية والخاصة والباحثين والدارسين من داخل الأردن وخارجه، في مجالات رعاية الموهبة والإبداع والتميز في التعليم.

قبول الطلبة لمدرسة اليوبيل:

طور نظام اختيار الطلبة لمدرسة اليوبيل ليضم عدة محكات ومراحل متدرجة، إذ إن تعدد المحكات يسمح بالكشف عن جوانب مختلفة للموهبة والتفوق، أما تعدد المراحل فيضمن انتشار معلومات كافية عن المدرسة أو البرنامج لجميع الفئات المستهدفة، كما يسمح بالسير في العملية وفق خطوات متسلسلة ومحددة، ويتم قبول الطلبة وفقاً للخطوات الآتية:

- المرحلة التمهيدية والإعلام: من خلال الحملات الإعلامية وعقد لقاءات مع المسؤولين في مديريات التربية والتعليم والمدارس لتوضيح الإجراءات كاملة.

- مرحلة الترشيح واستقبال الطلبات: يتقدم الطلبة الراغبون بالالتحاق بالمدرسة ممن تنطبق عليهم شروط الترشيح عن طريق مدارسهم، ومن شروط الترشيح (أن يكون ملتحقاً بالصف التاسع أو العاشر الأساسي عند تقديم الطلب، وأن يكون في آخر خمسة فصول دراسية للمتقدمين ضمن أفضل طلبة مدرسته بالاعتماد على التحصيل الدراسي، والتقدم لاختبار الاستعداد الأكاديمي الذي يتضمن قياس التفكير اللفظي والتفكير الرياضي والتفكير المنطقي وهذه المقاييس تشبه إلى حد كبير اختبار الاستعداد المدرسي الأمريكي Scholastic Aptitude Test (SAT)، (إضافة لبعض الشروط الفنية)، ومن ثم يتم تصحيح الاختبارات آلياً، وإدخال الدرجات إلى الحاسوب، إذ يستخرج لكل طالب علامة كلية ويتم ترتيبها تنازلياً، إضافة لمعدل آخر خمسة فصول دراسية، وفي ضوء ذلك يتم إعلان الطلبة المرشحين للقبول في المدرسة، ثم يتم استدعاؤهم للمقابلة الشخصية التي تستغرق من (١٠ - ١٥)

دقيقة بهدف التعرف على سماتهم السلوكية، وميولهم الشخصية وتطلعاتهم المستقبلية، وبعد هذه المرحلة يتم قبول الطلبة بناء على درجات الطالب في آخر خمس سنوات وبناء على نتيجة الأداء على اختبارات الاستعداد الأكاديمي وعلامة المقابلة الشخصية بغض النظر عن الحالة الاقتصادية، أو الاجتماعية للطالب، أو المدرسة، أو المحافظة التي ينتمي إليها (دليل القبول لمدرسة اليوبيل testing@jubilee.edu.jo).

مشكلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للكشف عن أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في مدينة عمان / الأردن وبشكل أكثر تحديداً تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل؟
- ٢- ما مستوى السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل؟
- ٣- ما العلاقة بين أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل؟
- ٤- هل تختلف أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين باختلاف الجنس؟
- ٥- هل تختلف السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل باختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من حداثتها وأصالتها، إذ لا توجد دراسات بحدود علم الباحثين تناولت متغيري الدراسة معاً، كما تنبع أهمية الدراسة من جانبين، جانب نظري وآخر عملي، وفقاً لما يأتي:

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

الجانب النظري:

سعادة في ظل ظروف الحياة التي تتجه نحو التعقيد والضغوطات النفسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى:

أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة البيوبيل.

مستوى السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة البيوبيل.

العلاقة بين أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة البيوبيل.

الفروق في أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين بين الذكور والإناث.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

- حدود زمانية، إذ تمثلت بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م

- حدود مكانية، إذ تمثلت بمدرسة البيوبيل في مدينة عمان/ الأردن.

فيما تتحدد محددات الدراسة بما يأتي:

- محددات العينة، إذ تمثلت بالطلبة الموهوبين في مدرسة البيوبيل.

- محددات أدوات الدراسة، إذ تمثلت بالأدوات المستخدمة وما تتمتع بها من صدق وثبات.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

أساليب التفكير thinking styles:

يعرف ستيرنبرغ (٢٠٠٤) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، أو المهمات المختلفة، وأنه ليس قدرة يمتلكها الفرد، وإنما بروفيل من الأنماط.

وتعرف أساليب التفكير إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس ستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wanger, 1992) المستخدم في الدراسة الحالية. وتختلف

- إن معرفة أساليب تفكير الأفراد بشكل عام تساعد في كيفية التعامل مع الآخرين، إذ تسهم في الاستدلال على طبيعة شخصية الآخر، ومن ثم اختيار الأسلوب المناسب في التعامل معه، ومعرفة أساليب تفكير الطلبة بشكل خاص تعد مدخلًا مهمًا للمعلم لاختيار أفضل الاستراتيجيات التي تتناسب مع أساليب تفكير طلبته للوصول إلى التعلم الفعال، خصوصًا إذا عرف المعلم أكثر الأساليب ارتباطًا بالسعادة وسعى للتركيز على تنميتها.

- تعد هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات العربية في مجال أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين، إذ من الممكن أن تكون مرجعًا للمهتمين والباحثين للاستفادة من نتائجها.

الجانب العملي:

- من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في لفت أنظار صانعي القرار القائمين على تطوير المناهج الدراسية والمقررات الجامعية لأخذ أساليب التفكير بعين الاعتبار عند تأليفها وإعدادها، خصوصًا أساليب التفكير الأكثر ارتباطًا بالسعادة.

- إن معرفة المعلمين والمهتمين بأساليب التفكير والاهتمام بها يعمل على ابتكار وسائل جديدة لتقديم المواد الدراسية، بالإضافة إلى تقويم عملية التعلم والتعليم بطرق تتناسب مع أساليب التفكير هذه، الأمر الذي ينعكس على الارتقاء بالعملية التعليمية.

- إن معرفة الطلبة الموهوبين بأساليب تفكيرهم يعمل على تشجيعهم على التفكير بوصفه هدفًا تربويًا، ويساعدهم على اختيار أفضل الطرق التي يتعلمون بها بشكل أكثر نجاعة.

- إن معرفة الطلبة بأساليب التفكير الأكثر ارتباطًا بالسعادة يدفعهم لكي يتدربوا على هذه الأساليب ليكونوا أكثر

درجة كل أسلوب باختلاف عدد الفقرات المنتمية لذلك الأسلوب.

السعادة Happiness:

يعرفها فينهوفن (Vennhoven, 2001) بأنها الدرجة التي يحكم بها الشخص إيجاباً على نوعية حياته الحاضرة، وتشير بذلك إلى حب الشخص للحياة التي يعيشها، واستمتاعه بها، وتقديره لذاته لها ككل. وهي شعور الفرد بالبهجة والاستمتاع واللذة للوصول الى درجة من الرضا عن الحياة.

وتعرف السعادة إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس أكسفورد للسعادة (QHQ) والذي طورته المنشاوي (٢٠٠٩)، ويتكون من (٢٩) فقرة، ويتراوح مدى درجاته بين (١٤٥ - ٢٩).

الطلبة الموهوبون: هم الطلبة الملتحقون في مدرسة اليوبيل من الصفوف (التاسع والعاشر والأول الثانوي، والثاني الثانوي) خلال العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣، وهذه المدرسة هي مدرسة ثانوية مستقلة غير حكومية، وغير ربحية داخلية مختلطة تقدم برنامجاً تعليمياً متكاملًا ومتوازنًا للطلبة مدته أربع سنوات (من الصف التاسع الأساسي وحتى الصف الثاني الثانوي) ويتم قبول الطلبة فيها وفق معايير محددة .
jubilee@jubilee.edu.jo

الدراسات السابقة

دراسات تناولت أنماط التفكير

أجرى زهانج دراسة (Zhang, 2001) سعت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً جامعياً من جامعة " هونج كونج" (٢٦٨ طالباً / ٣٣٢ طالبة)، وقد استخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (١٩٩٢)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية الستة وهي: (الشخصية الاجتماعية، الحديثة، الفنية، الحقيقية، الاستقصائية،

التقليدية) بدرجات متفاوتة كالآتي: ارتباط دال إحصائياً بصورة سالبة بين الشخصية الاجتماعية والشخصية الحديثة وأسلوب التفكير (الحكمي، الخارجي)، ووجود ارتباط دال إحصائياً وبصورة إيجابية بين الشخصية الفنية وأساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ)، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائياً بين الشخصية الحقيقية، الاستقصائية، التقليدية وباقي الأساليب.

وأجرى البدارين (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ ومدى ارتباطها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف أساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لاختلاف الجنس والتخصص والمستوى الدراسي وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة اليرموك للعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣ والبالغ عددهم (١٧٩٥٠) طالباً وطالبة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية. أظهرت النتائج أن ترتيب أساليب التفكير لدى أفراد العينة حسب المتوسطات الحسابية كان على الترتيب الآتي: (التشريعي، التحرري، الهرمي، التنفيذي، الخارجي، القضائي، المحلي، الفوضوي، العالمي، الداخلي، الأقلي، الملكي، التقليدي)، وظهرت فروق في أساليب التفكير تعزى للجنس، إذ كانت الفروق في الأساليب الآتية لصالح الإناث: (التشريعي، الهرمي، التنفيذي، الخارجي)، فيما كانت الفروق في الأساليب الآتية لصالح الذكور (المحلي، الفوضوي، الداخلي، الملكي، التقليدي).

وأجرى بارك وبارك وشوي (Park, Park & choe, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب تفكير الطلاب الموهوبين في كوريا، وبحث فيما إذا كانت أساليب التفكير المبنية على نظرية التحكم العقلي الذاتي يمكن أن تتنبأ بالموهبة العلمية بناء على مفهوم الكوريين للموهبة، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير إعداد سترنبرج وواجنر

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

المرتبة قبل الأخيرة الأسلوب الملكي، كما أظهر النتائج وجود فروق في أساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي، والتحرري) لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج أن هناك بعض أساليب التفكير تؤدي بالفرد بشكل أكبر من غيرها إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية مثل أساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني معتقدات أكثر عقلانية مثل أسلوب التفكير الهرمي، والأقلي.

دراسات متعلقة بالسعادة:

قام جودة وأبو جراد (2011) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل، إضافةً إلى تحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات في تفسير السعادة، لدى عينة بلغ حجمها (187) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في دولة فلسطين، إذ أجاب المشتركون على قائمة أكسفورد للسعادة وعلى مقياس للتفاؤل ومقياس للأمل، وقد كان من أهم نتائج الدراسة ارتباط السعادة مع بقية المتغيرات الأخرى، وقد أسهم متغير التفاؤل بمقدار أكبر من متغير الأمل في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس السعادة.

وهدف دراسة شعبان (٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس والتخصص والمستوى الاقتصادي. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حصول طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا على درجة متوسطة على مقياس السعادة الكلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص على مقياس السعادة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة السعادة ودرجة الذكاء الانفعالي الكلية وأبعاده الفرعية الآتية: (الوعي الذاتي، والدافعية، والتعاطف،

(١٩٩٢)، وقائمة الموهبة العلمية على عينة تكونت من (١٧٩) طالباً من مدرستين ثانويتين علميتين، و(١٧٦) من المدارس الثانوية العامة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الكوريين الموهوبين فضلوا أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الفوضوي، العالمي، الخارجي، التقدمي) في حين فضل الطلاب غير الموهوبين أساليب التفكير (التنفيذي، والأقلي، والمحافظ)، كما أشارت النتائج إلى أنه بالإمكان التنبؤ بالموهبة العلمية للطلاب من خلال التعرف على أساليب تفكيرهم.

وقام السراج (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على السمات السلوكية "وفق مقياس رنزولي" وعلاقتها بأساليب التفكير السائدة "في ضوء نظرية ستيرنبرغ" لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في ضوء بعض المتغيرات، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة تكونت من (١٥٥) طالباً وطالبة من كل الصفوف في مدرسة اليوبيل (التاسع، والعاشر، الأول الثانوي، والثاني الثانوي)، بالإضافة إلى (٥٠) معلماً ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التفكير السائدة كانت على الترتيب الآتي (التحرري، التشريعي، التنفيذي، الخارجي، الهرمي، القضائي، الأقلي، الشمولي، الفوضوي، الداخلي، المحلي، الملكي، التقليدي)، كما أشارت النتائج وجود فروق عائدة للجنس لصالح الإناث في أساليب التفكير الآتية (التشريعي، القضائي، الهرمي، الأقلي، التحرري، التقليدي).

وهدف دراسة الحموري (٢٠٠٩) إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية العقلية لستيرنبرغ في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلاف هذه المساهمة باختلاف الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٨) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج سيادة الأسلوب التحرري تلاه التشريعي، ومن ثم التنفيذي فالخارجي، وجاء في المرتبة الأخيرة الأسلوب الأقلي وفي

بالسعادة كل الوقت أو معظم الوقت، وأن السويسريين أكثر سعادة من الجنسيات الأخرى، وأن الذكور والإناث متشابهون بالشعور بالسعادة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين السعادة والصحة النفسية ووجود علاقة ضعيفة بين السعادة والصحة الجسدية.

وأجرت شنغ وفرهام (Cheng & Furnham, 2001) دراسة بعنوان "نمط العزو والشخصية، وتنبؤهما بالسعادة والصحة العقلية". وتضمنت العينة (٢٣٠) مشاركاً من الشباب ممن هم في أوائل العشرينيات، طلب منهم الإجابة عن خمس استبانات هي: مقياس نمط العزو بصورتيه الأولى والثانية (Version one & Version Two) (ASQ) ومقياس أكسفورد للسعادة (OHI)، ومقياس إيزيك للشخصية Eysenck personality questionnaire ومقياس لانغر للسعادة Langer 22-item measure، وقسم الباحثان المشتركين إلى عينتين: الأولى تضمنت (١٢٠) مشاركاً أجابوا عن الصورة الأولى من مقياس نمط العزو في أوضاع سلبية وإيجابية ولعينة الثانية التي تضمنت (٨٣) مشاركاً أجابوا عن الصورة الثانية من مقياس العزو بأوضاع سلبية. وأظهر التحليل العاملي أن مقياس نمط العزو (ASQ) في صورته يتنبأ بالسعادة والصحة العقلية بنسبة (٣٨-٢٠%) وبدلالة إحصائية، كما أظهرت أن نمط العزو المتفائل في الأوضاع الإيجابية متنبئ جيد لتقدير السعادة الذاتية أكثر من الصحة العقلية، ونمط العزو المتشائم في الأوضاع السلبية متنبئ للسعادة والصحة العقلية معاً. كما أظهر أن الشخصية الانبساطية تميل لاتخاذ نمط العزو المثالي، في حين تميل الشخصية العصبية لاتخاذ نمط العزو المتشائم.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

والمهارات الاجتماعية) في حين لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة السعادة وبعد التنظيم الذاتي. وأجرى كل من ساسانپور كوداباكشي ونوريان (Khodabakhshi Nooryan Sasanpour, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي، والسعادة، والصحة النفسية لدى طلبة العلوم الطبية في جامعة أصفهان، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة، إذ تم استخدام مقياس بارون للذكاء العاطفي، ومقياس غولدبرغ للصحة العقلية، ومقياس أكسفورد للسعادة. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بدرجة كبيرة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والسعادة والصحة النفسية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الذكاء العاطفي بين الذكور والإناث لصالح الذكور، فيما لم تشر النتائج إلى وجود فروق في السعادة تعزى للجنس.

وأجرت المنشاوي (٢٠٠٩) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين وفق متغيري الجنس والفترة العمرية، واستخدمت الباحثة مقياس أكسفورد للسعادة المعد من قبل هيلز وارغايل (Hills & Argyle, 2002)، ومقياس غولمان للذكاء الانفعالي الذي تم تطويره للبيئة الأردنية من قبل مطر (٢٠٠٤)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مقياسي السعادة والذكاء الانفعالي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السعادة أو بين فئتي العمر على نفس المقياس وفي التفاعل المشترك بين كل من الجنس وفئتي العمر.

وأجرى بيرنغر وهيدلسون وبوفير (Pernger, Hudelson, & bovier, 2004) دراسة تناولت السعادة والصحة لدى الشباب في سويسرا من جامعتي جنيفا وسويسرلندا جنسيات مختلفة، إذ تكونت لعينه من (١٢٥٧) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن ٦٣% من المشاركين يشعرون

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٢/٢٠١٣،

والجدول الآتي يوضح مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل من الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي،

جدول (١)

مجتمع الدراسة باعتبار الصف والجنس

الصف	عدد الشعب	الذكور	الإناث	المجموع
الأول الثانوي	٤	٣٤	٤٨	٨٢
العاشر	٥	٤٠	٧١	١١١
التاسع	٥	٤٤	٧٢	١١٦
المجموع	١٤	١١٤	١١٩	٣٠٩

علمًا بأن الشعب جميعها مختلطة، والجدول الآتي يوضح عينة الدراسة:

وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الصفوف الثلاثة، إذ تم اختيار شعبتين دراسيتين عشوائيًا من كل صف من الصفوف (الأول الثانوي، والعاشر، والتاسع)

جدول (٢)

مجتمع الدراسة باعتبار الصف والجنس

الصف	عدد الشعب	الذكور	الإناث	المجموع
الأول الثانوي	٢	١٠	٢٦	٣٦
العاشر	٢	١٩	٣٠	٤٩
التاسع	٢	٢٠	٣١	٥١
المجموع	٦	٤٩	٨٧	١٣٦

والخارجي، والتحريري، والمحلي، والعالمي، والقضائي، والداخلي، والأقلي، والملكي، والتقليدي، والفوضوي).

ولتصحيح هذا المقياس يوجد أمام كل فقرة تدريج خماسي يمثل الفئات الآتية على الترتيب (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتمثل رقميًا (٥، ٤، ٣، ٢، ١). علمًا بأنه لا توجد لهذا المقياس درجة كلية، وإنما يأخذ المفحوص درجة على كل أسلوب تفكير، وهي المتوسط الحسابي لذلك الأسلوب؛ إذ تجمع درجات المفحوص على كل فقرة خاصة بالأسلوب، ثم يقسم المجموع على عدد الفقرات الخاصة به، ويعد أعلى متوسط حسابي يحصل عليه المفحوص هو دلالة أسلوب التفكير السائد لديه.

أدوات الدراسة

استُخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

أولاً: مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner, 1992)

قام سستيرنبرغ وواجنر ببناء هذا المقياس وفقًا لنظرية السلطة الذاتية العقلية، وتكون من (١٠٤) فقرة، وتم تعديله في دراسة البدارين (٢٠٠٣)، ليتكون من (٩٤) فقرة، ومن ثم قام الصمادي (٢٠٠٦) بتعديله ليتكون بصورته النهائية من (٧٠) فقرة، وهو ما تم استخدامه في هذه الدراسة بعد تطويره من حيث صياغة بعض الفقرات، واستبدال بعض الكلمات غير الواضحة. وشمل المقياس أساليب التفكير الآتية: (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي،

صدق المقياس وثباته:

يتمتع المقياس بصورته الأصلية بالصدق العاملي، وصدق المحتوى وصدق البناء، بالإضافة إلى ثبات الاتساق الداخلي، إذ تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بالصورة الأصلية للأبعاد ما بين (٠,٥٢ - ٠,٨٤). وفي دراسة الصمادي (٢٠٠٦) تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (٠,٥٠ - ٠,٨٤)، وفي دراسة البدارين (٢٠٠٣) تراوحت معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد بين (٠,٦١ - ٠,٨١)

تم في الدراسة الحالية عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس التربوي، وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للمقياس، وطلب منهم إعطاء رأيهم في وضوح الفقرات ومدى ارتباطها بأسلوب التفكير المعني، وتمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة الفقرات وانتمائها لأسلوب التفكير الذي تقيسه، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات البسيطة في صياغة بعض الفقرات واستبدال بعض الكلمات تم الأخذ بمجموعها.

كما تم في الدراسة الحالية التأكد من ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي، إذ تراوحت للأبعاد ما بين (٠,٥٦ - ٠,٨٢)، وهذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات الأداة الحالية.

وقد تم اتباع المعيار الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس (١ - ٢,٣٣ مستوى منخفض، ٢,٣٤ - ٣,٦٧ مستوى متوسط، ٣,٦٨ - ٥ مستوى مرتفع).

ثانيًا: مقياس السعادة:

تم استخدام مقياس السعادة الذي طوره المنشاوي (٢٠٠٨) والمعد مسبقًا من قبل هيلز واراغيل

(hills & argyle, 2002) والمبني على قائمة أكسفورد للسعادة (QHQ). ويتكون هذا المقياس من (٢٩) فقرة، أمام كل فقرة تدرج خماسي مكون من خمس درجات هي (بدرجة كبيرة جدًا وتأخذ ٥ درجات، وبدرجة كبيرة وتأخذ ٤ درجات، وبدرجة متوسطة وتأخذ ٣ درجات، وبدرجة قليلة وتأخذ درجتين، وبدرجة قليلة جدًا، وتأخذ درجة واحدة)، للفقرات الإيجابية وتعكس في الفقرات السلبية. صدق المقياس وثباته:

يتمتع المقياس الحالي بمعاملات صدق جيدة في البيئة الأجنبية، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (٠,٣٤٥ - ٠,٥٨١) وهي ذات دلالة إحصائية. وفيما يخص ثبات المقياس فقد تم حساب معامل ثبات الإعادة، إذ ظهر أن معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الثبات بلغ (٠,٩٤٩) وفيما يتعلق بمعامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي فقد تبين أن معامل الاتساق بلغ (٠,٨٤) ويدل ذلك على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة للقيام بمثل هذه الدراسة.

وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس التربوي، وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للمقياس، وطلب منهم إعطاء رأيهم في وضوح الفقرات ومدى دقتها، وارتباطها بمفهوم السعادة وتمت الإفادة من ملاحظاتهم فيما يتعلق في وضوح صياغة الفقرات، وتم اعتماد نسبة اتفاق (٨٠%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات البسيطة في صياغة بعض الفقرات واستبدال بعض الكلمات تم الأخذ بمجموعها.

وفي الدراسة الحالية تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي، إذ بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٢)، وهذه القيمة مؤشر جيد على ثبات الأداة الحالية.

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

تصحيح المقياس:

تستخرج الدرجة الكلية لمقياس السعادة من خلال الجمع الجبري، والدرجة التي ينالها المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، إذ تمنح كل فقرة درجة تتراوح بين واحدة إلى خمس للفقرات الإيجابية وتقلب الدرجات للفقرات السلبية وهي: (١، ٥، ٦، ١٠، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٩-١٤٥) إذ تزداد سعادة الفرد بزيادة الدرجة التي ينالها على المقياس. وقد تم اتباع المعيار الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس (١ - ٢,٣٣ مستوى منخفض، ٢,٣٤ - ٣,٦٧ مستوى متوسط، ٣,٦٨ - ٥ مستوى مرتفع).

متغيرات الدراسة

- السعادة، وتقاس بالدرجة الكلية على المقياس الذي طورته المنشاوي (٢٠٠٨).
- أساليب التفكير وتقاس بالدرجة على كل أسلوب من أساليب التفكير لستيرنبرغ ووانجر (Sternberg & Wagner, 1992).
- الجنس (ذكر، أنثى).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير

الرقم	أسلوب التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	تقليدي	3.35	.68	١٣	متوسط
٢	ملكي	3.42	.63	١٢	متوسط
٣	قضائي	3.52	.71	١١	متوسط
٤	داخلي	3.53	.75	١٠	متوسط
٥	خارجي	3.57	.85	٩	متوسط
٦	فوضوي	3.57	.75	٨	متوسط
٧	عالمي	3.63	.76	٧	متوسط
٨	محلي	3.68	.74	٦	مرتفع
٩	أقلي	3.76	.69	٥	مرتفع
١٠	تنفيذي	3.86	.70	٤	مرتفع
١١	هرمي	3.87	.73	٣	مرتفع

الإجراءات:

- تم تحديد عينة الدراسة، وتم تجهيز أداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- تم التنسيق مع مدرسة اليوبيل للموهوبين، وقام الباحثون أنفسهم بتطبيق أدوات الدراسة، وقد استغرقت الإجابة على المقياسين من قبل الطلبة بين (٣٠-٤٠) دقيقة.
- تم جمع الأدوات وتفرغها حاسوبياً واستخراج النتائج

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، واختبار "ت" للعينات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته "ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير والجدول (٣) يوضح ذلك

١٢	تحرري	3.97	69.	٢	مرتفع
١٣	تشريعي	4.27	62.	١	مرتفع

والإجراءات المعدة من قبل الآخرين، ومستقلون ويفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة والمشكلات الابتكارية (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤).

ويتميز أصحاب الأسلوب التحرري بأنهم غير متقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، ويحبون المواقف الغامضة، ويفضلون التجديد في كل من العمل والحياة، ويسعون دائماً للتغيير ويستمتعون بالعمل بالمشايع التي تتيح لهم التحريب والإبداع لأبعد الحدود.

وفي الجهة المقابلة كان الأسلوبان التقليدي والملكي هما أقل الأساليب سيادة لدى عينة الدراسة، إذ يتميز أصحاب الأسلوب التقليدي بأنهم متقيدون بالقوانين والإجراءات والقوانين الموجودة، ويتجنبون المواقف الغامضة ما أمكن، ويفضلون المؤلف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن.

ويتميز أصحاب الأسلوب الملكي بأنهم مندفعون دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعيين بأنفسهم نسبياً. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من السراج (٢٠٠٨)، ودراسة البدارين (٢٠٠٣)، وبارك وشوي (٢٠٠٩)، و(Park, Park & choe, 2005).

نتائج السؤال الثاني ومناقشته "ما مستوى السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة البوييل؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس السعادة والجدول (٤) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (٣) أن أسلوب التفكير (التشريعي) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وانحراف معياري (٠,٦٢)، يليه الأسلوب (التحرري) بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة أسلوب التفكير (الملكي) بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وجاء في المرتبة الأخيرة أسلوب التفكير (التقليدي) بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (٠,٦٨).

وتبدو هذه النتيجة منطقية في مدرسة موهوبين؛ ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن أساليب التعليم المستخدمة في هذه المدرسة، وطبيعة الطلاب الذين يتصفون بأنهم موهوبون لهما دور كبير في سيادة أسلوب التفكير التشريعي والتحرري، إذ تقدم المدرسة برنامجاً تربوياً متميزاً في مجالات الحاسوب والوسائط المتعددة والبحوث والدراسات الميدانية والمناظرات والإرشاد المهني والجامعي، والقيادة ومهارات الاتصال والتفكير واللغات والعلوم وخدمة المجتمع، والبحث عن طريق الإنترنت (جروان، ٢٠٠٨). وهذه الأساليب يمكن أن تقود الطلبة إلى الخروج عن أنماط التفكير التقليدية واتباع أساليب التفكير الإبداعية التي تخرج الطلبة من إطار الغرفة الصفية والمعلومات النظرية المعتمدة على التلقين.

وتعد خصائص أسلوب التفكير التشريعي والتحرري عموماً منسجمة مع خصائص الطلبة الموهوبين العقلية والشخصية، إذ يتميز أصحاب الأسلوب التشريعي بأنهم يستمتعون بالابتكار والإبداع والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حل المشكلات خاص بهم بدلاً من اتباع تلك القوانين

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس السعادة

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	2.95	1.14	متوسط	١٦	4.04	1.01	مرتفع
٢	3.65	1.03	متوسط	١٧	3.68	1.03	مرتفع
٣	3.35	1.07	متوسط	١٨	3.64	.96	متوسط
٤	3.44	.96	متوسط	١٩	2.93	1.20	متوسط
٥	2.85	1.30	متوسط	٢٠	3.74	.98	مرتفع
٦	3.47	1.32	متوسط	٢١	3.77	.96	مرتفع
٧	3.57	1.06	متوسط	٢٢	3.68	1.04	مرتفع
٨	3.55	1.00	متوسط	٢٣	2.99	1.14	متوسط
٩	3.45	1.05	متوسط	٢٤	3.70	1.32	مرتفع
١٠	3.15	1.21	متوسط	٢٥	3.77	1.10	مرتفع
١١	3.73	1.21	مرتفع	٢٦	3.68	.89	مرتفع
١٢	3.14	1.08	متوسط	٢٧	3.88	1.21	مرتفع
١٣	3.21	1.27	متوسط	٢٨	3.68	1.20	مرتفع
١٤	2.64	1.16	متوسط	٢٩	3.46	1.32	متوسط
١٥	3.32	1.11	متوسط	الكلي	3.45	.49	متوسط

تعد صفة ملازمة للموهوبين والناجحة عن مستوى مرتفع من التنافس بين الطلبة، ومن أبرز الخصائص المرتبطة بالكمالية التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء، ووضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي الجاد لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والانتاجية (جروان، ٢٠٠٨)، وهذا بدوره يمكن أن ينعكس سلباً على الحالة النفسية للطلبة عموماً وعلى مستوى سعادتهم خصوصاً.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شعبان (٢٠١٠)، ونتيجة دراسة بيرنغر وهيدلسون وبوفير (Perneger, Hudelson & Boveier, 2004).

نتائج السؤال الثالث ومناقشته "ما العلاقة بين أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة البويل؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون Person Correlation 2-tailed كما هي موضحة في الجدول (٥):

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس السعادة قد جاء بمستوى متوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٤٥) بانحراف معياري (٠,٤٩). كما يتضح أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد العينة على فقرات مقياس السعادة بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، إذ كان المتوسط الحسابي للفقرة (١٦) (٤,٠٤) بانحراف معياري (١,٠١) وهو أعلى متوسط، وكان نص الفقرة "أستمتع عند رؤية الأشياء جميلة من حولي"، وكان المتوسط الحسابي للفقرة (١٤) (٢,٦٣) بانحراف معياري (١,١٥) وهو أقل متوسط، وكان نص الفقرة "هناك فرق كبير بين ما أتمنى فعله وما أفعله في الواقع".

ويمكن تفسير هذه النتيجة من منظور خصائص الطلبة الموهوبين الذين يمتازون بمستوى عال من الكمالية التي

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل

الرقم	أسلوب التفكير	السعادة	الرقم	أسلوب التفكير	السعادة
١	تشريعي	١٧٩*	٨	خارجي	١٧٨*
٢	تنفيذي	١٣٢	٩	داخلي	١٣٢
٣	قضائي	٢٢٦*	١٠	محلي	٢٨٩*
٤	ملكي	٠٨٤	١١	عالمي	١٤٩
٥	هرمي	١٨٢*	١٢	فوضوي	٠٨٨
٦	تقليدي	١١٧	١٣	أقلي	١٤٥
٧	تحرري	١٧٠*	١٤	الكلبي	٢٧٠*

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين

أساليب التفكير والسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل كانت على النحو الآتي:

- هناك ارتباطات إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين كل من أساليب التفكير (التشريعي، والهرمي، والتحرري، والخارجي، والقضائي، والمحلي، والكلبي) والسعادة.

- لم تشر النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين كل من أساليب التفكير (التنفيذي، والملكي، والداخلي، والتقليدي، والعالمي، والفوضوي، والأقلي) من جهة وبين السعادة.

تتفق هذه النتيجة مع الأدب النظري المتعلق بحكومة الفرد العقلية (أساليب التفكير) عند ستيرنبرغ، إذ أشار الأدب النظري من جهة أن هناك بعض أساليب التفكير ترتبط مع بعضها ارتباطاً موجباً مثل: ارتباط المحافظ (التقليدي) مع التنفيذي، والتشريعي مع التحرري، ومن جهة أخرى هناك ارتباط سالب مثل: ارتباط التشريعي مقابل التنفيذي، والتحرري مقابل المحافظ، والداخلي مقابل الخارجي، والعالمي مقابل المحلي (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤)، وهذا ما ظهر في هذه النتيجة.

تعد هذه النتيجة منطقية أيضاً، إذ تشير إلى أن أساليب كل من (التشريعي، والهرمي، والتحرري، والخارجي، والقضائي، والمحلي) لها علاقة ارتباطية إيجابية مع السعادة، إذ يمتاز الطلبة الذين يفضلون استخدام هذه الأساليب بقرهم من الإبداع ومن ثم يكونون أكثر سعادة من الطلبة الذين يفضلون استخدام أساليب التفكير الأخرى كالأسلوب (التنفيذي، والملكي، والداخلي، والعالمي، والفوضوي، والأقلي، والمحافظ (التقليدي)).

إن الدراسات تشير إلى أن الطلبة الموهوبين يمتلكون مهارات متميزة في التفكير الإبداعي ولا يجذبون التفكير التقليدي (السراج، ٢٠٠٨) ومن ثم فإن امتلاك الطلبة الموهوبين لهذه المهارات المتناغمة مع أساليب تفكيرهم قد يكون لها دور إيجابي في مستوى سعادتهم .

نتائج السؤال الرابع ومناقشته "هل تختلف السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل باختلاف الجنس؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل باختلاف الجنس والجدول (٦) يوضح ذلك:

مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة

جدول (٦)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في السعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن باختلاف الجنس

(الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السعادة إناث	٨٧	٣,٤٨٢	٠,٤٩٤	٠,١١٧	١٣٤	٠,٧٣٣
ذكور	٤٩	٣,٣٩٧	٠,٤٩٠			

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شعبان (٢٠١٠)، والمنشاوي (٢٠٠٩)، وبرنجر وهاندرسون وبوفر (Pernger, Hudelson, & bovier, 2004)، وساسانپور كوداباكشي ونوريان دراسة (2009) (Khodabakhshi Nooryan Sasanpour, 2009) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في السعادة بين الذكور والإناث.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته "هل تختلف أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل باختلاف الجنس؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل باختلاف الجنس والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في أساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل باختلاف الجنس

أسلوب التفكير	مصدر التباين (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تشريعي	إناث	٨٧	٤,٢٦	٠,٥٨٨	٠,٥٣	١٣٤	٠,٤٦
	ذكور	٤٩	٤,٢٦	٠,٦٧٢			
تنفيذي	إناث	٨٧	٣,٨٠	٠,٧٥٣	٢,٨٦	١٣٤	٠,٩٣
	ذكور	٤٩	٣,٩٤	٠,٥٨٨			
قضائي	إناث	٨٧	٣,٥٣	٠,٧١٧	٠,٧٧	١٣٤	٠,٣٧٩
	ذكور	٤٩	٣,٥٠	٠,٦٩٥			
ملكي	إناث	٨٧	٣,٤٩	٠,٥٤٩	٣,٣٥	١٣٤	٠,٦٩
	ذكور	٤٩	٣,٢٨	٠,٧٢٩			
هرمي	إناث	٨٧	٣,٨٤	٠,٧٢٥	٠,٢٤٤	١٣٤	٠,٦٢٢
	ذكور	٤٩	٣,٩١	٠,٧٥٢			

تقليدي	إناث	٨٧	٣,٣٣	٠,٧٠٨	١,٤٢	١٣٤	٠,٢٣٥
	ذكور	٤٩	٣,٣٧	٠,٦٤٤			
تحريري	إناث	٨٧	٣,٩٢	٠,٦٥٣	٠,٥٩	١٣٤	٠,٤٤٤
	ذكور	٤٩	٤	٠,٧٤٩			
خارجي	إناث	٨٧	٣,٥٢	٠,٨٩٢	٠,٦٩	١٣٤	٠,٤٠٦
	ذكور	٤٩	٣,٦٢	٠,٧٧٢			
داخلي	إناث	٨٧	٣,٥١	٠,٧٧	٠,٠٠٩	١٣٤	٠,٩٢٦
	ذكور	٤٩	٣,٥٥	٠,٧٢٣			
محلي	إناث	٨٧	٣,٦٦	٠,٧٤٨	٠,٢١٥	١٣٤	٠,٦٤٤
	ذكور	٤٩	٣,٧١	٠,٧٢٦			
عالمي	إناث	٨٧	٣,٦٤	٠,٧٠٠	٣,٣٨٢	١٣٤	٠,٠٦٨
	ذكور	٤٩	٣,٦١	٠,٨٥٦			
فوضوي	إناث	٨٧	٣,٥٨	٠,٧١٦	٢,١٩٢	١٣٤	٠,١٤١
	ذكور	٤٩	٣,٥٥	٠,٨٠			
أقلي	إناث	٨٧	٣,٧٥	٠,٦٥٩	٠,٨٨٩	١٣٤	٠,٣٤٧
	ذكور	٤٩	٣,٧٨	٠,٧٤٦			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السراج (٢٠٠٨)، التي أجريت على المدرسة نفسها التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أساليب التفكير، إذ كان بعضها لصالح الذكور وبعضها لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة في بعض أساليب التفكير بين الذكور والإناث، وقد يعود هذا الاختلاف بين النتيجتين إلى تاريخ إجراء هذه الدراسات إذ تتجه الحداثة (من أساليب تنشئة أسرية ومؤسسات تربوية) نحو إزالة الفروق بين الجنسين في مختلف جوانب الحياة.

التوصيات

- تعريف المعلمين ومعهدي المناهج وأولياء الأمور والمهتمين والطلبة أنفسهم بأساليب التفكير والاهتمام بها وخصوصاً تلك التي لها علاقة بالسعادة والعمل على تنميتها لدى الطلبة.
- رفع مستوى السعادة لدى الطلبة الموهوبين من خلال مراعاة أساليب تفكيرهم.

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) في أساليب التفكير جميعها تعزى للجنس.

يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى الظروف البيئية والتربوية والثقافية؛ وتتمثل الظروف التربوية بأنهم يتعرضون لاستراتيجيات وأساليب تدريس واحدة، فيما تتمثل الظروف البيئية والثقافية بأنهم يعيشون ويدرسون معاً في ظروف مشتركة؛ فهم يدرسون على أيدي معلمين من كلا الجنسين، ويسكنون فيما يسمى بالسكن الداخلي (في المدرسة نفسها)، ويأكلون في صالة طعام واحدة مشتركة، ويقومون برحلات ونشاطات مشتركة، ... الخ.

كما يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى تشابه الطلبة في هذه المدرسة ذكوراً وإناثاً في القدرات العقلية والأكاديمية، لأنهم اجتازوا المعايير نفسها التي تؤهلهم لأن يكونوا طلبة في هذه المدرسة.

- مصطفى هيلات وختام الفار وسارة القواسمي: أساليب التفكير وعلاقتها بالسعادة لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة
- زيادة اهتمام المعلمين والمسؤولين المعنيين في تطوير المقررات الدراسية باستحداث طرق ووسائل للتدريس تتناسب مع أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة.
- ### المصادر والمراجع
- أراغاييل، مايكل، (1993). **سيكولوجية السعادة**، ترجمة فيصل عبد القادر يونس، مراجعة دسوقي جلال، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.
- البدارين، غالب سليمان، (٢٠٠٣). **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- جان، نادية، (2008). **الشعور بالسعادة وعلاقته بالتدين والدعم الاجتماعي والتوافق الزوجي والمستوى الاقتصادي والحالة الصحية**، مجلة الدراسات نفسية، 18، (4)، 601-648.
- جروان، فتحي، (٢٠٠٧). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي، (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- جودة، آمال و أبو جراد، حمدي، (2011)، **التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، 24، (2).
- الحموري، فراس (٢٠٠٩). **العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠، ٣، جامعة البحرين.
- الدلعي، محسن، (2002)، **السعادة والتطور**، جبهة للنشر، عمان، الأردن.
- ستينبيرغ، روبرت، (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**، ترجمة عادل سعد خضر، القاهرة مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- السراج، عبد المحسن، (٢٠٠٨). **السمات السلوكية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
- شعبان، أكرم علي، (2010)، **العلاقة بين السعادة و الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الصمادي، حاتم محمد، (٢٠٠٦). **أساليب التفكير والحكم الخلقية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- طرية، مأمون، (2005)، **تميز وتواصل بنجاح - أسس في تقدير الذات واحترام الآخرين**، دار المعرفة للنشر، بيروت، لبنان.
- العتوم، عدنان، (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العزام، وسيلة، (2008)، **منهج الإسلام في تحقيق السعادة**، دراسة تربوية مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- مايكل، أراغاييل، (1993)، **سيكولوجية السعادة**، ترجمة فيصل عبد القادر يونس، مراجعة دسوقي جلال، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.
- مرسي، كمال ابراهيم، (٢٠٠٠). **السعادة وتنمية الصحة النفسية**، دار النشر للجامعات، ط١، القاهرة، مصر.
- المنشاوي، سائدة، (2009)، **العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- E.mail: اليوبيل، نشرة تعريفية صادرة عن مؤسسة الملك الحسين للتميز jubilee@jubilee.edu.jo
- http://www.karlalbrecht.Com/mindex/mindextheory.htm.
- Albrecht, K., (2000). **Mindex theory, thinking styles**
- Chang & Furnham, (2003), **personality, self-esteem &demographic predictions of happiness &depression, journal of personality &Individual differences**. 34 (6).p 921-942.
- Cheng, H. & Furnham, A., (2001). **Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. Journal of Happiness Studies**. (2), 307-327.
- Luolu, (2001). **Understanding happiness: Alookinto, the Chinese folk psychology, Journal of Happiness studies**, (2), 407-432.
- Mongrain, M., (2011). **Practicing Compassion Increases Happiness and Self-Esteem, Happiness Studes and research**, 3, (4), 963-981.
- Park, K. Park, H. & Choe, H. (2005). **The Relationship Between Thinking Styles and Scientific Giftedness in Korea. : Journal of Secondary Gifted Education**, 16, (2- 3), 87-97.
- Perneger, T., Hudelson, M., & Boveier, A., (2004). **Health and happiness - in young Swiss adults. Quality of Life Research**. 13 (1), 171-178.
- Sasanpour, M., Khodabakhshi, M., Nooryan, Kh., (٢٠٠٩). **The Relationship between Emotional Intelligence, Happiness and Mental Health in Students of Medical Sciences of Isfahan University**
- Seligman, M. E., (2002). **Authentic happiness**. New York; Free Press.
- Sternberg, R. & Gricorenko, E. (1997). **"Are Cognitive Styles, Still in Style? " American Psychologist**. 52, (7) 700-712.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (1992). **Thinking Styles Inventory**, Unpublished Test, Yale university. testing@jubilee.edu.jo

Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. **International journal of psychology**, 36, (2), 100-107.

Veenhoven, (2001), **what we know about happiness**, paper presented at the dialogue on "gross" national happiness: wodscoten, Zeist" the Netherlands,

Thinking styles and their relationship with happiness Among gifted students in Jubilee school in Amman

. Mustafa Q. Al-Heilat

Associate professor in Educational Psychology at Al-Balqa Applied University

Khitam Saleem Al Far

Sara Hamed Qwasmi

Submitted 18-02-2014 and Accepted on 28-04-2014

Abstract: The present study mainly aimed at revealing the prevailing thinking styles and their relationship with happiness among gifted students in Jubilee school. To realize the objectives of the study, a sample of (141) students (87 females and 54 males) was selected. The scale of (Sterberg & Wanger, 1992) and the scale of happiness developed by Al-Minshawi (2008) based on Oxford happiness list (QHQL) were used.

The study showed a correlative relationship at ($p < 0.05$) between the thinking styles namely legislative, hierarchic, liberal, external, judicial, local and the total score of the scale on one hand, and happiness on the other hand. However, the results did not point out the executive, monarchic, internal, global, anarchic, conservative and oligarchic thinking styles on one hand and happiness on the other hand. The results also revealed that the dominant thinking style was legislative style which occupied the first stage, followed by the liberal style. In addition, the results showed that the arithmetic mean of the sample's members on the total happiness scale was medium while there were no differences between thinking styles and happiness due to sex.

Keywords: gifted students, happiness, thinking styles.

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي: دراسة تحليلية مقارنة

هيفاء بنت عبدالله البسام

أستاذ مساعد - قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال

كلية التربية، جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٧/٥/١٤٣٥ هـ - وقبل بتاريخ ١٨/٧/١٤٣٥ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على صور التنوع في شخصيات القصة في أدب الأطفال العربي مقارنة بالأدب الغربي، التعرف على صور التنوع في الثقافة والبيئة المادية في أدب الأطفال العربي مقارنة بالأدب الغربي. بالإضافة إلى تحديد كيف يعكس أدب الأطفال العربي التقبل للتنوع في شخصيات القصة، الثقافة والبيئة المادية مقارنة بالأدب الغربي.

تكونت عينة الدراسة من قصص أطفال ما قبل المدرسة، ٢٠ قصة عربية و ٢٠ قصة إنجليزية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي "أسلوب تحليل المحتوى". أما أداة الدراسة فقد تكونت من جزأين: الأول، يتضمن البيانات الأولية الخاصة بالقصص عينة الدراسة (عنوان القصة، اسم المؤلف، دار النشر، سنة النشر)، ويتضمن الجزء الثاني بطاقة تحليل، اشتملت على عناصر التحليل (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية). تم تحليل البيانات والتحقق من أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات، النسب المئوية والرتب. ولقد توصلت نتائج الدراسة للآتي: هناك اتجاه لتقبل الآخر بشكل موجب في القصص العربية والإنجليزية على السواء. هناك تنوع إيجابي في الشخصيات باستثناء فروق بسيطة، في القصص العربية والإنجليزية. أيضًا يوجد تنوع إيجابي في الثقافة وفي البيئة المادية.

التقبل للآخر بشكل سالب لا يتجاوز ١٠% في صور التنوع "الشخصيات، الثقافة والبيئة المادية، وذلك في قصص الأطفال العربية والإنجليزية .

الكلمات المفتاحية : احترام الآخر - الثقافة.

المقدمة:

أدب الطفل بصوره المختلفة من الوسائل التي تترك أثراً قوياً في شعور الطفل، ووجدانه، كما تعمل على تشكيل شخصيته من خلال تعرفه على المجتمع الذي يعيش فيه، وكذلك المجتمعات الأخرى من حوله؛ سواء كانت مجتمعات عربية تعيش الثقافة نفسها، أو المؤثرات البيئية، أو مجتمعات أخرى تختلف في جوانب عديدة، منها: اللغة، والدين، والعادات، والتقاليد .

ويستخدم أدب الأطفال لتحقيق العديد من الوظائف، منها: إكساب الطفل عادات وتقاليد المجتمع، والقيم السائدة في هذا المجتمع أو ذاك، وإن الاختلافات الثقافية؛ سواء أكانت داخل المجتمع نفسه، أم بين المجتمع المحلي ومجتمعات أخرى، يتأثر بها الطفل. وتشير كرم الدين (٢٠٠٤) إلى أن الدراسات الحديثة كشفت أن أدب الأطفال يستخدم في المرحلة الراهنة لتحقيق العديد من الوظائف، والأدوار المهمة، وبشكل خاص في تحقيق التقارب، والتداخل بين الحضارات، والثقافات المختلفة؛ سواء تلك الحضارات والثقافات الفرعية الموجودة داخل المجتمع الواحد، أم بين الحضارات والثقافات المختلفة في مختلف المجتمعات، بما يساعد على زيادة التقارب والتداخل بين هذه الحضارات، وعلى التمكين من العيش والتوافق معاً. وتضيف القبندي (٢٠١٠: ١٧٢٤) انطلاقاً من أن التنوع الإنساني مصدر من مصادر إثراء الوجود البشري، والثقافة الإنسانية، والاحتكام إلى العقلانية في الحوار، وتغليب الأسلوب العلمي على العاطفة، وبالسعي لأن يكون الحوار رصيناً وبعيداً عن كل أشكال التعصب، واعتماد النزاهة الفكرية، وعدم التحيز للذات على حساب الآخر، ونبذ الانتقائية في تطبيق القواعد والمواثيق الدولية، واحترام حقوق الإنسان، ورفض سياسة الكيل بمكيالين، أو التحدث بأسلوبين مختلفين في الحوار الداخلي، وفي الحوار مع الآخر.

إذا تناولنا القصص كنوع من أنواع الأدب، وأكثرها

تأثيراً، نجد أنها كانت تستخدم منذ القدم بصورة حكاية تقدم للطفل، ليس فقط للتسلية والترفيه، بل لتحقيق أهداف تربوية معينة، وكذلك نرى أن القصص تستخدم في وقتنا الحاضر بالإضافة للأهداف التربوية المتعارف عليها، لتحقيق التقارب الثقافي والحضاري بما يساعد على تعريف الأطفال بالتنوع، والاختلاف، وعلى تقبل الآخر، ومن ثم التعامل معه بشكل حضاري وإيجابي.

وتتناول الدراسة الحالية موضوع أدب الأطفال، وبشكل خاص القصص، لما لها من تأثير كبير على قيم واتجاهات وسلوكيات الأطفال، إذ تزخر بالعديد من الأفكار والمعايير والأحداث الشيقة التي تثير اهتمام الصغار، وتجذبهم إليها؛ وتمتليء بعوامل الإثارة والتشويق، فتغذي وجدانهم، وتشبع حاجاتهم للمعرفة، وتساعدهم على التكيف مع مجتمعهم، والتعرف على جوانب الحياة المختلفة فيه.

ولأن الدراسة تتناول قصص أطفال ما قبل المدرسة فإن لطفل هذه المرحلة حاجات معينة لا بد من إشباعها وخصائص واهتمامات لا بد من مراعاتها عند تقديم أدب موجه للطفل وبشكل خاص القصص المكتوبة نثرياً . هناك النمو الجسمي والحركي، إذ يشارك الأطفال في أداء القصة بما تحتويه من مهارات وألعاب حركية. كذلك النمو العقلي وتطور لغة الطفل، تتميز هذه المرحلة بكثرة الأسئلة ورغبة الطفل في المعرفة واكتساب الخبرات التي تقدم له بشكل قصصي جذاب يجيب على تساؤلاته .

يطلق على هذه المرحلة، مرحلة الخيال المحدود بالبيئة "الخيال الإيهامي" وهو ما يجعل أطفال هذه المرحلة يقبلون بشغف شديد على القصص بأنواعها المختلفة . كذلك الأمر بالنسبة لشخصيات القصة لا بد أن تكون مألوفاً ومأخوذة من البيئة المحيطة بالطفل. الطفل بحاجة إلى تأكيد الذات، الإنجاز والنجاح والانتماء للجماعة والقصة بأنواعها المختلفة تشبع حاجات الطفل العقلية، والوجدانية والاجتماعية . (ابراهيم، يونس وحافظ ٢٠٠٧، العمدة ٢٠١٠، جرجور

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

(٢٠١١)

إلى الثقافة غالباً مثل كيان متآلف .

كما أشار (Zeece & Hayes 2004) إلى أن أدب الطفل العالمي يظهر في أنواع مختلفة تنطوي على العديد من وجهات النظر حول حياة ومساهمات الجماعات الثقافية في جميع أنحاء العالم .

وتظهر أهداف أدب الأطفال في عدة نواحٍ، من أهمها: النواحي الترفيهية، الجمالية والفنية، التعليمية، الروحية، النواحي الخلقية والاجتماعية، ومنها إكساب الطفل السلوكيات والمهارات التي تساعد على التعامل، والتوافق مع أعضاء جماعته. وفي الجانب الثقافي تعمل على مساعدة الأطفال على أن يعيشوا خبرات الآخرين، ومن ثم تتسع خبراتهم، وتعمق، وكذلك تمكين الأطفال من فهم الثقافات الأخرى، وأساليب الحياة فيها. (العمدة، ٢٠١٠: ٩٨-٩٩).

ولأدب الأطفال دور ثقافي مهم؛ إذ إنه يقود إلى إكساب الأطفال القيم والاتجاهات واللغة، وعناصر الثقافة الأخرى، إضافة إلى ما له من دور معرفي من خلال قدرته على تنمية عمليات الطفل المعرفية، المتمثلة بالتفكير والتخيل والتذكر. وبشكل عام، فإن أدب الأطفال يساهم في انتقال جزء من الثقافة إلى الأطفال بصورة فنية، لذا فهو أداة في بناء ثقافة الأجيال. (الهيتي، ١٩٨٨: ١٥٥، خلاصة ٢٠٠٠، البشري، الخالدي ولعلوب ٢٠١١).

وتهدف القصة إلى إكساب الطفل قيم المجتمع، مثل: احترام الفرد وحرية، حماية المجتمع والمشاركة في تنميته، الحث على الفضيلة، قبول الآخر وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطفل. كما تهدف إلى تزويد الطفل بحصيلة لغوية تزيد من خبرته، وتنمي معارفه، إثراء خيال الطفل، تنمية القدرات العقلية المختلفة، تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطفل، تخفيف التوترات النفسية، تنمية التذوق الفني والأدبي عند الطفل، تشكيل ثقافة الطفل التي تعينه على فهم الحياة من حوله، الترفيه والتسلية، وإسعاد الطفل، ترسيخ الشعور

وأشار (إبراهيم، يونس وحافظ ٢٠٠٧ : ٣٠٠) إلى أن أدب الأطفال أحد الوسائط التربوية التي لجأت إليها المجتمعات لتنمية أبنائها، وغرس القيم والأخلاقيات المرجوة في النشء ، إيماناً منها بأهمية الأدب في حياة الأطفال ، ودوره في انفتاحهم على الخبرات التي تنمي قدراتهم، وإمكاناتهم المستقبلية .

كما ذكر (Buck & Others 2011) أنه يمكن تعلم الثقافة من خلال أدب الأطفال، ومن خلال الثقافات المتداخلة، فقد قام بوصف مشروع تعليمي صمم لوضع نصوص ثقافات متميزة دولية في يد المعلمين على أن يقوموا بقراءتها، والتعرف على ثقافات مختلفة، ومن ثم يمكن استخدامها أثناء قيامهم بتعليم الأطفال.

قام (Liora 2011) بفحص العمل التعليمي باتجاه التسامح، بواسطة تحليل وجهتي نظر مختلفتين في قصص الأطفال. "فرخ البط القبيح الشكل"، و"عصير التوت". فرخ البط القبيح يصف وضعاً اجتماعياً، بينما الجنس الأبيض على القمة، والأسود في القاع. أما قصة "عصير التوت" فتصف وضعاً اجتماعياً يعتمد على النسبية الثقافية؛ إذ يكون فيه كل كيان في المجتمع على قدم المساواة. أي إن التنوع يشجع علاقات متعاونة للثقافات المتداخلة، ويساعد على النمو الشخصي. هذا العمل يساعد المعلمات على تطوير الوعي الاجتماعي في فصولهم، ومهارات التفكير الناقد عند تلاميذهم. أما بالنسبة لأهمية دور الوالدين فيضيف (Cause 2008) إلى ضرورة إعطاء دور مهم للوالدين في انتقال الثقافة بين الأجيال، أي إن الثقافة تؤثر على طريقة الآباء في التربية. والثقافة بدورها يتم تشكيلها بواسطة الوضع الاقتصادي الاجتماعي، والحي الذي تقطنه الأسرة، وعوامل أخرى. عندما توجد اختلافات بين المجموعات العرقية، فينسب مصدر الاختلاف للثقافة، أما المصادر الأخرى للاختلاف، إما يتم تجاهلها تماماً، أو التمييز عليها، وأكثر من ذلك ينظر

١٧،٩%، تلتها المضامين الاجتماعية في الترتيب الثاني بنسبة ١٧،٥%، ثم جاءت المضامين التعليمية في المرتبة الثالثة بنسبة ١٥،٥% .

ودراسة السعيد (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على مضمون ما يقدم للأطفال عن السلام، والتعرف على مفاهيم ثقافة السلام في قصص الأطفال، والتعرف على نسبة تلك المفاهيم، وأكثرها حضوراً في القصص، طريقة عرض المفاهيم، اللغة التي استخدمت، والتعرف على الشخصيات المحورية في القصص التي قدمت لتلك المفاهيم. وتنتمي هذه الدراسة للدراسات الوصفية، وتعتمد على منهج المسح الإعلامي، الذي يتمثل بمجتمع الدراسة وعينته في سلسلة "الثقافة لغة السلام"، وتتكون من ١٣ كتيباً، يحتوي كل كتيب على قصة واحدة أو أكثر، ويبلغ عدد تلك القصص ٤٣ قصة. ومن أهم النتائج: احتوت القصص موضوع الدراسة على تسعة مفاهيم تشكل في مجملها مفهوم ثقافة السلام، وتلك المفاهيم هي، الحوار، التسامح، التعايش، تمجيد السلام، ونبد العنف، مفهوم الحفاظ على البيئة، مفهوم مقدمات بناء السلام، مفهوم التضامن، مفهوم حقوق الإنسان، ومفهوم الديمقراطية. أما دراسة بركات (٢٠١٠)، فقد هدفت إلى التعرف على مدى توافر القيم التربوية في قصص الأطفال الموجهة إلى المرحلة العمرية (٥-٨ سنوات) للمؤلفة مريم خير بك، وهي بعنوان "سلسلة البشائر الصغيرة". وتكونت هذه العينة من ١٢ قصة. وقد أظهرت النتائج أن القيم المعرفية والثقافية في المرتبة الأولى، تبعثها القيم الروحية والأخلاقية، تليها القيم الاجتماعية، ثم قيم تكامل الشخصية، تليها القيم الترويحية والجمالية، في حين جاءت القيم الصحية والوقائية في المرتبة السادسة والأخيرة. وقد خلصت الباحثة إلى ضرورة الاهتمام بالقصص الموجهة للطفل، ودورها المهم في تنمية القيم التربوية في نفوس الأطفال وفقاً لمراحل نمو الطفل المختلفة .

وأما دراسة عبدالكريم (٢٠١٠) فقد تناولت أهمية

بالانتماء إلى العقيدة والأمة والوطن، كما يهدف إلى تكوين المواطن السوي. (اللبدي ٢٠٠١، زلط ٢٠٠٨، العمدة ٢٠١٠، سليمان ٢٠١١، جرجور ٢٠١١).

ويمكن تبين هذه الجوانب مجتمعة من خلال استعراض الدراسات السابقة في مجال تحليل أدب الأطفال، فقد هدفت دراسة سليمان (٢٠٠٩) إلى تصنيف القيم الإيجابية، والقيم السلبية والمتضمنة في المادة السردية لحكايات الأجداد، والقصص التي استمدت مادتها من التراث. كما هدفت إلى الكشف عن استمرارية بعض القيم في الحكايات، وعن غياب بعضها الآخر، وانفراد القصص بإنتاج بعض القيم الجديدة المرتبطة بروح العصر، تكونت العينة من "٢٨" حكاية. توصلت الدراسة إلى نتائج، من أهمها، حصول القيم الإيجابية في الحكايات على ٦٢%، والقيم السلبية على ٣٨%. من القيم التي غابت عن القصة قبول الآخر "المختلف"، احترام الأديان. وتوصلت الباحثة إلى أن القصص لم تنفرد بقيم جديدة، ويعود ذلك إلى أن كتاب القصة استقوا مادتهم الأدبية من التراث، وأعادوا صياغتها في قالب فني جديد. أما دراسة زكي وأبو سنة (٢٠١٠)، فقد هدفت إلى التعرف على المضامين التي تهيئ الطفل لمواجهة تحديات العصر وأنواعها، ومعدل توافر هذه المضامين بقصص الأطفال المقدمة في مجالات الأطفال، وعلى شكل كتاب. والمقارنة بين القصص المقدمة في مجالات الأطفال بشكل كتاب من حيث تغطيتها للمضامين المهيئة للطفل لمساعدته على مواجهة تحديات العصر. وقد تم تطبيق استمارة تحليل المضمون على ٥٠ قصة من قصص علي راشد المقدمة في عامي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، والقصص السردية بمجلات الأطفال "باسم وماجد" الأسبوعيتين الصادرة من منتصف عام ٢٠٠٨ إلى منتصف عام ٢٠٠٩، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: أن المضامين السياسية جاءت على رأس المضامين المهيئة للطفل لمواجهة تحديات العصر على مستوى كل من المجالات، والكتب مجتمعة بنسبة

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

المجموعات العرقية. ولم يوجد اختلافات ذات دلالة جوهريّة بين المجموعات العرقية في الأسلوب التنظيمي، أو استخدام الأدوات حول اللغويات. وعبر الأطفال الأمريكيون الأفارقة بخيال أكثر في قصصهم، أما اللاتينيون، فقد أطلقوا أسماء على شخصيات الحكايات بشكل دائم، والأطفال ذوي الأصول الأوروبية عبروا في حكاياتهم عن شخصيات قريبة منهم. وتحتّم الدراسة بالقول عن أهمية تأثير الثقافة على تعبير الأطفال في القصة. أما دراسة أبو الفتوح (٢٠١١)، فقد هدفت إلى التعرف على أهم السمات، والاتجاهات التربوية التي تميزت بها قصص الأطفال في النصف الثاني من القرن العشرين، وكذلك الوقوف على أهم المضامين التربوية التي تضمنتها تلك القصص، ومحاولة الاستفادة منها في العمل التربوي برياض الأطفال. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تناولت عينة من قصص الأطفال التي تم نشرها في النصف الثاني من القرن العشرين (مؤلفات الأستاذ عبدالتواب يوسف). وتلخصت أهم النتائج في تنوع المضامين التربوية في عينة الدراسة (الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، العلمية، الجمالية، التاريخية)، مع التركيز على الجانب الديني والاجتماعي والجمالي، وعدم الاهتمام بالجانب السياسي. كما ذكرت دراسة عمران (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على الصورة الإعلامية للطفل المصري والطفل الألماني من خلال قصص الأطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من القصة المصرية "ملك الأشياء" لطارق عبدالباري، والألمانية "مومو" لميخائيل إنده. وقد تم استخدام استمارة تحليل المضمون، وقد كانت أهم النتائج، أن نسبة الذكور في عينة القصص المصرية تجاوزت معدل نسبة الإناث (٧٥% للذكور مقابل ٢٥% للإناث)، وقد تساوت نسبة الذكور والإناث في العينة الألمانية بمعدل ٥٠% لكل منهما. والسمات الإيجابية في العينة المصرية بلغت حوالي ٤٨%، في حين بلغت ٥٢% في العينة الألمانية، أما السمات السلبية في شخصية الطفل، فقد بلغت نسبة ٦٧% (الطفل المصري)،

القيم التربوية في بناء الشخصية السوية، وقد قام الباحث بدراسة القيم في النصوص الشعرية المقدمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للكشف عن القيم السائدة في أدب الأطفال؛ ليتمكن من تحديد موقع الأدب من التغيرات السلوكية والتعليمية والعقدية وغيرها. ومن أهم النتائج أن أكثر القيم التي ركز عليها الأدباء تمثلت في المجال الفردي، يليه المجال الاجتماعي، ثم القيم التعبدية والاقتصادية. أتت بعد ذلك القيم الوطنية، والعقدية ثم الجمالية، في حين لم تحتوِ النصوص (عينة الدراسة) على أي تكرار للجمال الأخلاقي الخاص بمجالات القيم، والذي يحوي قيم الصدق والأمانة والوفاء والكرم.

ودراسة (Crabb & Marciano 2011) اختبرت فرضية أن كتب الأطفال تعكس بدقة التقسيم القائم على نوع الجنس في العمل، وذلك في الثقافة، وأثناء الفترة التاريخية التي نشرت خلالها. تم استخدام تحليل المحتوى الذي أجري على الرسوم التوضيحية في الكتب التي حصلت على جوائز خلال الفترة ١٩٩٠ - ٢٠٠٩. واشتملت العينة الأخيرة على ٤٩٠ رسماً توضيحياً في ٦٨ من ٨٥ كتاباً. وتناول العمل جنس الممثلين "شخصيات القصة"، ونوع النتاج الصناعي الذي استخدم في الثقافة المادية. وناقش الباحثان النتائج من حيث دور كلا الجنسين عند تقسيم العمل، وأهمية تضمين ذلك في التنشئة الاجتماعية للأطفال.

ودراسة (Gorman et al 2011) بعنوان : الأسلوب والأدوات الخلاقة التي استخدمها الأطفال من خلال تعبيراتهم، دراسة من خلال ثقافات متعددة. هدفت إلى تحليل تأثير الثقافة على إنشاء ملامح الأسلوب المستخدم من قبل الأطفال عندما ينتجون حكايات تعتمد على القصص المصورة بدون كلمات. تكونت العينة من ٦٠ طفلاً من الصف الأول والثاني من الأمريكيين الأفارقة، اللاتينيو والأطفال ذوي الأصول الأوروبية. وقد توصلت النتائج إلى أن الكثير من أوجه التشابه والاختلاف قد وجدت بين

و٣٣% (الطفل الألماني) .

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين بوضوح اهتمامها بموضوع إكساب قيم المجتمع للطفل من خلال القصة، وقد تم اختيارها للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية، وللاستفادة من أدواتها وأساليبها الإحصائية عند الإجابة عن أسئلة الدراسة.

وهناك تشابه في الموضوع، مثل دراسة عمران (٢٠١١) دراسة مقارنة بين ثقافتين، مصرية وألمانية، ودراسة زكي وأبو سنة (٢٠١٠) دراسة تحليلية مقارنة سعت للتعرف على المضامين التي تهيئ الطفل لمواجهة تحديات العصر بأنواعها المختلفة، ومن حيث الفئة العمرية هناك تشابه مع دراسة سليمان (٢٠٠٩)، وبركات (٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

من الأمور المهمة في الوقت الحاضر بعض المفاهيم مثل: حوار الحضارات، تجاوز الفروق والاختلافات بين المجتمعات، الانفتاح على الآخرين. أن من أبرز آداب الحوار الاعتراف بالآخر، وقبوله وقبول الاختلاف معه، كما إن الحوار من أهم مقومات العملية التعليمية، وكذلك من أهم العوامل المؤثرة في تربية وتعليم الطفل في نشأته الأولى، فهو أحد الأساليب التربوية المهمة من خلاله تتضح الفكرة، وتقرب المعاني وتصحح المفاهيم. وتزداد أهمية الحوار في المؤسسة التربوية في الوقت الحاضر بسبب بروز تحديات وتغيرات واضحة وجلية منها: التطور التقني، والاتصالات، والانفتاح على الآخر والعولمة، وتغير وظائف الأسرة (الشاذلي، ٢٠١١: ٥٠).

يلاحظ أن هناك تنوعاً في جميع المجالات، داخل الفصل الواحد، فهناك أطفال أسوياء، وآخرون ذوو احتياجات خاصة، وهناك اختلاف في اللون، الجنس، الشكل، اللغة، الدين والجنسية. وتشير الهالالية (٢٠١١: ٦٦) إلى أنه لا بد من مراعاة الأدب لمطالب المجتمع المتعدد الحضارات، مع ضرورة عدم الكشف عن مختلف أشكال

التحيزات والتمييز، سواء بسبب اللون أو النوع أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أو الدين أو البيئة الاجتماعية، العرق أو الأصل، أو الأقليات. ومن هنا برزت فكرة هذا البحث من خلال أهمية القصة كونها من أكثر الفنون الأدبية ملائمة لميول الطفل، ومن أكثرها تأثيراً في سلوكه، كذلك الحاجة للتعرف على مدى قيام القصة في الأدب العربي الموجه للأطفال بدورها في تعريف الأطفال بمفاهيم التنوع الثقافي، وتقبل الآخر. ويهدف البحث إلى التعرف على صور التنوع في شخصيات القصة في أدب الأطفال العربي مقارنة بالأدب الغربي، التعرف على صور التنوع في الثقافة والتنوع في البيئة المادية في أدب الأطفال العربي مقارنة بالأدب الغربي. وكذلك تحديد كيف يعكس أدب الأطفال العربي التقبل للتنوع في شخصيات القصة، الثقافة والبيئة المادية مقارنة بالأدب الغربي.

ويتركز السؤال الرئيس للدراسة في الآتي:

إلى أي مدى يعكس أدب الأطفال العربي التنوع مقارنة بالأدب الغربي؟؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ١- ما هي أهم صور التنوع (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في أدب الأطفال العربي؟
- ٢- ما هي أهم صور التنوع (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في أدب الأطفال الغربي؟
- ٣- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في الأدب العربي والأدب الغربي؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :
 - أ- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في الشخصية، في الأدب العربي والأدب الغربي؟
 - ب- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في الثقافة، في الأدب العربي والأدب الغربي؟
 - ج- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في البيئة المادية، في الأدب العربي والأدب الغربي؟

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

التلاميذ عن طريق الفهم، وقبول ثقافة الآخر. (إبراهيم، ٢٠٠٩).

التنوع: يوجد عناصر متنوعة في كل مجتمع فهناك أنواع مختلفة من الناس "أناس من أعراق وثقافات متعددة" داخل مجموعة أو تنظيم. كما إن هناك برامج معدة سلفاً لتشجيع أو تعزيز التنوع في المدارس. (Merriam-Webster.com).

التعريف الإجرائي للتنوع: المقصود بمفهوم التنوع في الدراسة الحالية أن الأفراد مختلفون من حيث الشخصية، فخصائصنا مختلفة من حيث العرق، الجنس، الوضع الاجتماعي، الاقتصادي، العمر، القدرات الجسدية، المعتقدات الدينية والمعتقدات السياسية. أيضاً ثقافتنا متنوعة (الدين، اللغة، الجنسية والعادات والتقاليد (على سبيل المثال) من حيث اللباس الرسمي، المناسبات الوطنية والأكلات الشعبية تختلف من بلد إلى آخر، بالإضافة إلى التنوع في البيئة المادية (المباني، تصميم البيئة، المناخ والأدوات المستخدمة في تناول الطعام وغيرها) تختلف من ثقافة إلى أخرى.

أدب الأطفال: هو كل ما يقدم للطفل من مادة أدبية أو علمية بصورة مكتوبة أو منطوقة أو مرئية، تتوفر فيها معايير الأدب الجيد، وتراعي خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم، وتتفق مع ميولهم واستعداداتهم، وتسهم في بناء الأطر المعرفية، الثقافية والعاطفية، السلوكية والمهارية (بورقية، ٢٠١٢: ٤).

قصص الأطفال: أنماط متنوعة من الأدب القصصي الشفهي والمكتوب تشمل: الحكايات بأنواعها، والقصص بأنواعها، وهي فنون قد تروىها الجدات والأمهات، أو يكتبها قصاصون بالتأليف المناسب لمراحل الطفولة المتدرجة، أو يتم استيرادها من الموروث الأدبي على لسان الحيوان تارة، أو مهبذة عن حكايات تراثية مثل ألف ليلة وليلة تارة أخرى، وتعدُّ قصص الأطفال المترجمة أحد روافد قصص الأطفال عن الثقافات الأجنبية. (زلط، ٢٠٠٠: ٥٣).

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة من خلال الآتي:

- يتميز المجتمع في المملكة العربية السعودية بأنه خليط متجانس من الشعوب والأعراق والثقافات المتنوعة، وذلك بسبب وجود المقدسات الإسلامية (مكة والمدينة) على أرضه، كما إن خطط التنمية التسع تطلبت وجود أعداد كبيرة من العمال المهرة، وشبه المهرة، والحرفيين غير المهرة. كما إن ثورة المعلومات، والاتصال العالمي (الإنترنت)، وعملة الاقتصاد والسياسة والثقافة تكسب هذه الدراسة أهمية خاصة بالنسبة للشعب في السعودية، وكذلك لتربية الأطفال فيها، وتكوين نظرهم لهذا الخليط، وتقبلهم له، مما يجعل استخدام أدب الطفل أداة مهمة في تنشئة الأطفال على تقبل ثقافة الآخر، ودينه وعرقه وجنسه وقوميته.

- أهمية المرحلة التي تتناولها الدراسة "مرحلة ما قبل المدرسة" - ندرة الدراسات العربية والإنجليزية التي تناولت مقارنة مفهوم التنوع في أدب الأطفال من خلال ثقافتين مختلفتين .

- تساعد الدراسة أولياء الأمور - المعلمات - الجهات التربوية المهتمة بالطفل، والتي تتعامل معه على اختيار أفضل القصص التي تقدم مفاهيم تربوية تفي بحاجات الطفل في مجتمع متغير، يعيش ثورة معلوماتية، ووسائل اتصال متطورة، وانفتاح على ثقافات أخرى مختلفة؛ خاصة مع وجود عمالة في المملكة العربية السعودية من جنسيات مختلفة، ويشغلون أعمالاً تتدرج من البسيطة إلى العمل في المؤسسات الكبرى.

- إثارة اهتمام كتاب قصص الأطفال إلى هذا النوع من الإنتاج الأدبي الجديد في مجال الطفولة، والذي يدعو إلى أهمية التعرف على مظاهر التنوع بين المجتمعات والثقافات المختلفة، ومن ثم احترام ثقافات الشعوب الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

التنوع: يقصد بالتنوع في التعليم، المناقشات التي تدور حول إدراك التنوع في احتياجات وظروف التلاميذ، وخاصة ما يتعلق منها بالأجناس واللغة، الوضع الاجتماعي الاقتصادي والضعف الدراسي، محاولة المدرسة تعميق الصلة بين جميع

منه للوقوف على ما يحتويه من تنوع في شخصيات القصة، وتنوع في الثقافة والبيئة المادية.

إن أهم ما يميز أسلوب تحليل المضمون هو اعتماده على التقدير الكمي كأساس للدراسة، وكمطلق للحكم على انتشار الظواهر، وكمؤشر للدقة في البحث، ومن ثم الاطمئنان إلى النتائج. (عبدالفتاح وأبو العينين، ٢٠١١).

ويضيف (العساف، ٢٠٠٦) أن من أهم مميزات تحليل المحتوى وجود مصدر المعلومة لدى الباحث، وإمكان الرجوع له أثناء إجرائه للبحث. وبواسطة تحليل المحتوى يمكن معرفة اتجاهات وآراء وقيم قد لا يمكن الحصول عليها بواسطة الاتصال المباشر بأصحابها. كما إن تحيز الباحث في تحليل المحتوى أقل منها في طرق البحث الأخرى، وذلك بسبب الطبيعة الكمية الظاهرة التي يتصف بها تحليل المحتوى. (العساف، ٢٠٠٦: ٢٤٣).

أداة الدراسة: تكونت من جزأين:

الأول: يتضمن البيانات الخاصة بالقصص عينة الدراسة (عنوان القصة، اسم المؤلف، دار النشر، سنة النشر).
الثاني: بطاقة تحليل اشتملت على عناصر التحليل، شخصيات القصة، الثقافة والبيئة المادية، واتجاه التقبل للآخر إيجابي أو سلبي.

تطبيق أدوات الدراسة:

تم تحليل محتوى القصص "عينة الدراسة" في الفترة من مارس ٢٠١٣ حتى إبريل ٢٠١٣ خصصت الباحثة لكل قصة بطاقة لرصد العناصر، ومعدلات تكرارها، ثم بعد ذلك تم جمع المعلومات في بطاقة واحدة.

واستعانت الباحثة بمساعد باحث لتحليل القصص "عينة الدراسة"، وذلك للتأكد من ثبات التحليل.

التعريف الإجرائي لقصص الأطفال: المقصود به في الدراسة الحالية، القصص الموجهة للفئة العمرية (٣-٦) سنوات، والتي تراعي احتياجات واهتمامات الطفولة خلال هذه المرحلة.

حدود الدراسة:

موضوعية: تتناول الدراسة التنوع في قصص الأطفال بين الإنتاج الأدبي العربي والغربي. وقد اقتضت حدود الدراسة الحالية على التنوع من حيث الشخصيات، الثقافة، والبيئة المادية في قصص الأطفال.

زمانية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢/ ٢٠١٣، وتناولت الدراسة عينة من قصص الأطفال التي تم نشرها خلال الفترة ١٩٩٩-٢٠١٠.

مجتمع وعينة الدراسة:

قصص أطفال ما قبل المدرسة، ٢٠ قصة عربية، و ٢٠ قصة إنجليزية، بلغ عدد الصفحات ١١١٤ صفحة، ٥٠٠ صفحة مجموع صفحات القصص العربية، و ٦١٤ صفحة مجموع صفحات القصص الإنجليزية. وقد تم اختيار العينة باستخدام أسلوب العينة الغرضية إذ إنها تحقق أهداف الدراسة.

العينة الغرضية أو القصدية: إذ يقوم الباحث باختيار العينة اختياريًا حرًا على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة التي يقوم بها. والباحث في هذه الحالة يقدر حاجته إلى المعلومات ويختار عينته بما يحقق له غرضه. (عبيدات، عدس وعبدالحق ١٩٩٧: ١١٦).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة منهجاً وصفيًا تحليلياً، يهدف إلى وصف ما يقدم لأطفال ما قبل المدرسة من أدب "قصص أطفال هذه المرحلة بشكل خاص"، مع تحليل نماذج

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

جدول (١)

بيانات القصص "عينة الدراسة" البيانات الأولية

م	عنوان القصة\عدد الصفحات	اسم المؤلف	دار النشر	مكان النشر	سنة النشر
١	أين سلطان ٢٨ ص	ميادة الفريح	مركز الملك عبدالعزيز الثقافي	الرياض	٢٠١٢
٢	أحمد في مكة ٢٠ ص	إيمان الخطيب	دار المؤلف	بيروت	٢٠١٢
٣	خذها يا عيد ٤١	أروى خميس	دار العلم للملايين	بيروت	٢٠٠٧
٤	الصديقان ١١	محمد بلعوي	دار المنهل	عمان	٢٠٠٤
٥	جمانة الخجولة ٣١	ألبر مطلق	مكتبة لبنان	بيروت	٢٠١٠
٦	أندي أطيح عطر ٢١	ناهد الشوا	نون	عمان	٢٠٠٩
٧	ماما أخضر ٢٤	ناهد الشوا	نون	عمان	٢٠١١
٨	يهديك يرضيك ٢٤	ناهد الشوا	نون	عمان	٢٠٠٩
٩	عدنان لا يحب قصتي ٢٤	لمياء عبد الصاحب	دار الحقائق	بيروت	٢٠١٠
١٠	رمضان كريم ١٢	ميرنا براج	دار المؤلف	بيروت	٢٠٠٧
١١	صديقي المفضل ١٦	عبير مزهر	دار الحقائق	بيروت	٢٠٠٧
١٢	حكايتان ٢٤	نبيهة محيد لي	دار الحقائق	بيروت	٢٠٠٦
١٣	حفلة الأنسة لانا ٣٢	ناهد الشوا	دار نون	عمان	٢٠١٢
١٤	لكن السماء زرقاء ٣٢	ناهد الشوا	دار نون	عمان	٢٠١٢
١٥	فيروز السمكة ٢٤	ناهد الشوا	دار نون	عمان	٢٠١١
١٦	جبل ضخم من الأشياء ٣٠	أروى خميس	دار العلم للملايين	بيروت	٢٠٠٩
١٧	أصدقاء الأسد ٢٠	حكايات كليلة ودمنة	أكاديميا	بيروت	٢٠٠٩
١٨	سلطان القمر ٢٤	ناهد الشوا	دار نون	عمان	٢٠١٠
١٩	عندي بيتان ٣٢	هديل العباسي	دار العلم للملايين	بيروت	٢٠١١
٢٠	أنا رومي ٣٠	أروى خميس	أروى العربية للنشر	جدة	٢٠١٣

N	Story Title/ pages	Name of author	Publishing house	Place of publishing	Year of Publishing
1-	The Name Jar 30p	Yangsook Chai	Dragonfly Books	New York	2001
2-	Ramadan Moon 24p	Na ima B Robert	Frances Lincoln	London	2009
3-	The Storm 24p	Roderick Hunt	Oxford Reading Tree	London	2011
4-	At the Seaside 16p	Roderick Hunt	Oxford Reading Tree	London	2011
5-	What Shall We Do, Blue Kangaroo? 30p	Emma Chichester Clark	HarperCollins	London	2002
6-	Wild School 32p	Mairi Mackinnon	Usborne House	London	2010
7-	The Sandwich Swap 26p	Rania Al Abdullah	Hyperion Books	New York	2010
8-	The Colors Of Us 24p	Karen Katz	Henry Holt & Company	Canada	2002
9-	The Ugly Duckling 48p	Hans Christian Andersen	Usborne House	London	2006
10-	The Hare & the Tortoise 48p	Mairi Mackinnon	Usborne House	London	2007
11-	One Green Apple 32p	Eve Bunting	Clarion Books	New York	2006
12-	We Share Everything 32p	Robert Munsch	Scholastic	New York	1999
13-	Just the Way I am 10p	Sean Covey	Simon & Schuster Books	New York	2009
14-	Chicken Licken 48p	Russell Punter	Usborne House	London	2007
15-	Daddy s Little Star 24p	Janet Bingham	Scholastic	London	2012

16-	Those Shoes	31p	Maribeth Boelts	Candlewick Book	Massachusetts	2009
17-	Goldilocks & the Three Bears	30p	-----	Ladybird Books	London	-----
18-	The Mummy Shop	26p	Abie Longstaff	Scholastic	London	2013
19-	Androcles & the Lion	47p	Russell Punter	Usborne House	London	2008
20-	The Runaway Pancake	48p	Mairi Mackinnon	Usborne House	London	2006

بناء أداة الدراسة: - صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق

- صدق الأداة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:
- الصدق الظاهري لأداة الدراسة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (٦) محكمين من عضوات هيئة التدريس بكلية التربية / جامعة الملك سعود. قسم المناهج وقسم السياسات التربوية. وفي ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم تعديل الأداة لتصبح في صورتها الحالية.

جدول (٢)

يوضح معاملات الاتفاق بين نتائج تحليل الباحث وتحليل مساعد الباحث لكل من الأدب العربي و الأدب الأجنبي باستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان

م	نوع الأدب	الارتباط لبعد الشخصية (التقبل الموجب)	الارتباط لبعد الشخصية (التقبل السالب)	الارتباط لبعد الثقافة (التقبل الموجب)	الارتباط لبعد الثقافة (التقبل السالب)	الارتباط لبعد البيئة المادية (التقبل الموجب)	الارتباط لبعد البيئة المادية (التقبل السالب)
١	الأدب العربي	**٠,٩٦٦	**٠,٦٠٩	**٠,٥٤٥	xx----	**٠,٧٨٦	xx----
٢	الأدب الأجنبي	**٠,٩٦٢	**٠,٨٥٨	٠,٩٩٩	xx----	**٠,٨٩٦	**٠,٦٨٨

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما هي أهم صور التنوع (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في أدب الأطفال العربي ؟

وللإجابة عن السؤال الأول استخدمت الباحثة كل من التكرارات و النسب المئوية و الترتيب وذلك لكل جانب من جوانب التحليل للمحتوى (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في أدب الأطفال العربي. علماً بأن كل بعد من الأبعاد الرئيسة الثلاثة قد انقسم إلى أبعاد فرعية؛ على أن يتم تناول كل بعد فرعي من زاويتين: التقبل بشكل موجب، والتقبل بشكل سالب؛ بمعنى أن تعكس القصة صورة تقبل الآخر بشكل موجب، أو أن تعكس القصة صورة تقبل الآخر بشكل سالب.

يتضح من جدول رقم (٢): أن معاملات الارتباط بين الباحث ومساعد الباحث كانت معاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهي في معظمها معاملات ارتباط قوية، فيما عدا معاملات الارتباط لبعد الثقافة (التقبل السالب) في كل من الأدب العربي والأدب الأجنبي، ومعاملات الارتباط لبعد البيئة المادية (التقبل السالب)، فلم يحسب لعدم تباين نتائج التحليل في هذه الأبعاد إذ كانت في مجملها (صفر). وبذلك اطمأنت الباحثة إلى ثبات وصدق أداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية: استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والرتب للإجابة عن أسئلة الدراسة.

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية و الترتيب لمكونات بعد التنوع في الشخصية في القصص العربية

م	العبارة	موجود	غير موجود	ترتيب
١	تقبل شكل الآخر بشكل موجب	١٢	٨	٢
٢	تقبل شكل الآخر بشكل سالب	٦٠	٤٠	٧
٣	تقبل لون الآخر بشكل موجب	٤	١٦	٤
٤	تقبل لون الآخر بشكل سالب	١	١٩	٧
٥	تقبل عرقية الآخر بشكل موجب	٢	١٨	٦
٦	تقبل عرقية الآخر بشكل سالب	١٠	٩٠	٨
٧	تقبل قدرات الآخر بشكل موجب	٨	١٢	٣
٨	تقبل قدرات الآخر بشكل سالب	٢	١٨	٦
٩	تقبل جنس الآخر بشكل موجب	١٣	٧	١
١٠	تقبل جنس الآخر بشكل سالب	٦٥	٣٥	٨
١١	تقبل المستوى الاقتصادي لآخر بشكل موجب	٢	١٨	٦
١٢	تقبل المستوى الاقتصادي لآخر بشكل سالب	١٠	٩٠	٨
١٣	تقبل المستوى الاقتصادي لآخر بشكل موجب	٠	٢٠	٨
١٤	تقبل المستوى الاقتصادي لآخر بشكل سالب	٠	١٠٠	١٠٠

يتضح من جدول رقم (٣): أن التنوع في بعد الشخصية كأحد الأبعاد الرئيسة في التحليل لأدب الأطفال العربي والذي ينقسم إلى ستة أبعاد فرعية (الشكل، اللون، العرقية، القدرات، الجنس، المستوى الاقتصادي)؛ إذ يقاس

كل بعد فرعي من زاويتين (التقبل على نحو موجب، والتقبل على نحو سالب) قد اتخذ الترتيب الآتي:

-بلغت نسبة تواجد بعد التقبل لجنس الآخر بشكل موجب (٦٥%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت المرتبة الأولى من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية. مما يشير إلى أن عنصر الجنس هو العنصر الأبرز من بين عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال . يلي ذلك بعد التقبل لشكل الآخر بشكل موجب إذ بلغ (٦٠%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت المرتبة الثانية من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية. وقد بلغت نسبة تواجد بُعد التقبل لقدرات الآخر بشكل موجب (٤٠%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت المرتبة الثالثة من بين عناصر التنوع في الشخصية الستة. كذلك بلغت نسبة تواجد بعد التقبل للون الآخر بشكل موجب (٢٠%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت المرتبة الرابعة من بين عناصر التنوع في الشخصية الستة. مما يشير إلى أن عناصر الشكل، القدرات واللون من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها ضمن عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال.

-بلغت نسبة تواجد كل من بعد التقبل لعرق الآخر بشكل موجب و بعد التقبل للمستوى الاقتصادي لآخر بشكل موجب وبعد التقبل لقدرات الآخر بشكل سالب (١٠%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت هذه الأبعاد الثلاثة المرتبة السادسة من بين عناصر التنوع في الشخصية الستة. مما يشير إلى أن هذه العناصر من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها على قدر متساوي ضمن عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال.

-بلغت نسبة تواجد كل من بعد التقبل لشكل الآخر بشكل سالب و بعد التقبل للون الآخر بشكل سالب، (٥%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت هذه الأبعاد الثلاثة المرتبة السابعة من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية مما يشير إلى أن هذه العناصر من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها على قدر متساوي ضمن عناصر الشخصية في تحليل

أدب الأطفال.

يتضح من جدول رقم (٤): أن التنوع في بعد الثقافة كأحد الأبعاد الرئيسية في التحليل لأدب الأطفال العربي و الذي ينقسم إلى ستة أبعاد فرعية (الدين، اللغة، الجنسية، الأعياد، الملابس، الطعام)؛ إذ يقاس كل بعد فرعي من زاويتين (التقبل على نحو موجب، و التقبل على نحو سالب) قد اتخذ الترتيب الآتي:

١ - بلغت نسبة تواجدها كل من بعد التقبل للملبس الآخر بشكل موجب، بعد التقبل للغة الآخر بشكل موجب (١٠%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتل البعدان المرتبة الأولى من بين عناصر التنوع في الثقافة الستة. مما يشير إلى أن عنصري الملبس واللغة من العناصر الأبرز في بعد الثقافة في تحليل أدب الأطفال العربي. كما بلغت نسبة تواجدها بعد التقبل لدين الآخر بشكل موجب و بعد التقبل لجنسية الآخر بشكل موجب وبعدها التقبل للطعام الآخر بشكل موجب (٥%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتلت المرتبة الثانية من بين عناصر التنوع في الثقافة الستة. مما يشير إلى أن عناصر الدين والجنسية والطعام من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها ضمن عناصر الثقافة في تحليل أدب الأطفال العربي.

- لم يتواجد كل من بعد تقبل الآخر بشكل سالب للأبعاد الفرعية الآتية (الدين، اللغة، الجنسية، الأعياد، الملابس، الطعام)، بالإضافة إلى بُعد تقبل أعياد الآخر بشكل موجب، في قصص أدب الأطفال العربي التي تم تحليلها إذ بلغت نسبة تواجدها (٥٠%)، لتحتل بذلك المرتبة الأخيرة من بين عناصر التنوع في الثقافة الستة. مما يشير إلى أن هذه العناصر لم يهتم بها الكتاب عند كتابة القصص ومن ثم فلم تبرز ضمن عناصر الثقافة في تحليل أدب الأطفال العربي.

١ - لم يتواجد كل من بُعد التقبل لعرقية الآخر بشكل سالب، بعد التقبل للمستوى الاقتصادي للآخر بشكل سالب، بعد التقبل لجنس الآخر بشكل سالب في قصص أدب الأطفال العربي التي تم تحليلها إذ بلغت نسبة تواجدها (٥٠%)، لتحتل بذلك المرتبة الأخيرة من بين عناصر التنوع في الشخصية الستة. مما يشير إلى أن هذه العناصر لم يهتم بها الكتاب عند كتابة القصص ومن ثم فلم تبرز ضمن عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية و الترتيب لمكونات بعد التنوع في

الثقافة في القصص العربية

م	العبارة	موجود	غير موجود	ترتيب
١	تقبل دين الآخر بشكل موجب	١	١٩	٢
	%	٥	٩٥	
٢	تقبل دين الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	
٣	تقبل للغة الآخر بشكل موجب	٢	١٨	١
	%	١٠	٩٠	
٤	تقبل لغة الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	
٥	تقبل جنسية الآخر بشكل موجب	١	١٩	٢
	%	٥	٩٥	
٦	تقبل جنسية الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	
٧	تقبل أعياد الآخر بشكل موجب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	
٨	تقبل أعياد الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	
٩	تقبل ملبس الآخر بشكل موجب	٢	١٨	١
	%	١٠	٩٠	
١٠	تقبل ملبس الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	
١١	تقبل طعام لآخر بشكل موجب	١	١٩	٢
	%	٥	٩٥	
١٢	تقبل طعام لآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣
	%	٠	١٠٠	

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية و الترتيب لمكونات بعد التنوع في

البيئة المادية في القصص العربية

م	العبارة	موجود	غير موجود	موجود
١	تقبل المباني بشكل	١	١٩	٣
	موجب	%	٩٥	
٢	تقبل المباني بشكل	٠	٢٠	٤
	سالب	%	١٠٠	
٣	تقبل المناخ بشكل	٢	١٨	٢
	موجب	%	٩٠	
٤	تقبل المناخ بشكل	٠	٢٠	٤
	سالب	%	١٠٠	
٥	تقبل الأدوات بشكل	٤	١٦	١
	موجب	%	٨٠	
٦	تقبل الأدوات بشكل	٠	٢٠	٤
	سالب	%	١٠٠	

أدب الأطفال العربي التي تم تحليلها إذ بلغت نسبة تواجدها (٥٠%) لتحتل بذلك المرتبة الأخيرة من بين عناصر التنوع في البيئة المادية الثلاثة. مما يشير إلى أن هذه العناصر من العناصر التي لم يهتم بها الكتاب عند كتابة القصص ومن ثم فلم تبرز ضمن عناصر البيئة المادية في تحليل أدب الأطفال العربي .

السؤال الثاني: ما هي أهم صور التنوع (الشخصيات ، الثقافة ، البيئة المادية) في أدب الأطفال العربي ؟
وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة كل من التكرارات و النسب المئوية والترتيب وذلك لكل جانب من جوانب التحليل للمحتوى (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في أدب الأطفال الأجنبي.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية و الترتيب لمكونات بعد التنوع في

الشخصية في القصص الأجنبية

م	العبارة	موجود	غير موجود	موجود
١	تقبل شكل الآخر بشكل	ت	١٩	١
	موجب	%	٩٥	١
٢	تقبل شكل الآخر بشكل	ت	١	١٩
	سالب	%	٩٥	٥
٣	تقبل لون الآخر بشكل	ت	١١	٩
	موجب	%	٥٥	١١
٤	تقبل لون الآخر بشكل	ت	١	١٩
	سالب	%	٩٥	٥
٥	تقبل عرقية الآخر بشكل	ت	١٠	١٠
	موجب	%	٥٠	٥٠
٦	تقبل عرقية الآخر بشكل	ت	٠	٢٠
	سالب	%	١٠٠	٠
٧	تقبل قدرات الآخر بشكل	ت	٤	١٦
	موجب	%	٢٠	٨٠
٨	تقبل قدرات الآخر بشكل	ت	٠	٢٠
	سالب	%	١٠٠	٠
٩	تقبل جنس الآخر بشكل	ت	١٦	٤
	موجب	%	٨٠	٢٠

يتضح من جدول رقم (٥): أن التنوع في بعد البيئة

المادية كأحد الأبعاد الرئيسة في التحليل لأدب الأطفال العربي والذي ينقسم إلى ثلاثة أبعاد فرعية (المباني، المناخ، الأدوات)؛ إذ يقاس كل بعد فرعي من زاويتين (التقبل على نحو موجب، و التقبل على نحو سالب) قد اتخذ الترتيب الآتي:

-بلغت نسبة تواجدها بعد التقبل للأدوات بشكل موجب، (٢٠%) في قصص أدب الأطفال العربي، إذ احتل هذا البعد المرتبة الأولى من بين عناصر التنوع في البيئة المادية. يلي ذلك بُعد التقبل للمناخ بشكل موجب فقد بلغت نسبة تواجده (١٠%) إذ احتل المرتبة الثانية، يأتي بعد ذلك بُعد التقبل للمباني بشكل موجب فقد بلغت نسبة تواجده (٥٠%) إذ احتل المرتبة الثالثة، مما يشير إلى أن عنصر الأدوات، المناخ والمباني من العناصر التي ظهرت في بُعد البيئة المادية في تحليل أدب الأطفال العربي.

- لم يتواجد أي من بعد تقبل الآخر بشكل سالب لجميع الأبعاد الفرعية الثلاثة (المناخ، المباني، الأدوات) في قصص

للمستوى الاقتصادي للآخر بشكل موجب (٥٠%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي ، إذ احتلت هذه الأبعاد الثلاثة المرتبة السابعة من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية. مما يشير إلى أن هذه العناصر من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها على قدر متساوي ضمن عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

لم يتواجد كل من بُعد التقبل لعرق الآخر بشكل سالب، بعد التقبل لقدرات الآخر بشكل سالب وبُعد التقبل لجنس الآخر بشكل سالب في قصص أدب الأطفال الأجنبي التي تم تحليلها إذ بلغت نسبة تواجدها (٠%)، لتحل بذلك المرتبة الأخيرة من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية. مما يشير إلى أن هذه العناصر لم يهتم بها الكتاب عند صياغة القصص، ومن ثم فلم تبرز ضمن عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية و الترتيب لمكونات بعد التنوع في الثقافة في القصص الأجنبية

م	العبارة	موجود	غير موجود	ترتيب
١	تقبل دين الآخر بشكل موجب	١	١٩	٢
٢	تقبل دين الآخر بشكل سالب	٠	٩٥	٣
٣	تقبل لغة الآخر بشكل موجب	٣	١٧	١
٤	تقبل لغة الآخر بشكل سالب	٠	٨٥	٣
٥	تقبل جنسية الآخر بشكل موجب	٣	١٧	١
٦	تقبل جنسية الآخر بشكل سالب	٠	٨٥	٣
٧	تقبل أعياد الآخر بشكل موجب	٠	٢٠	٣
٨	تقبل أعياد الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٣

١	تقبل جنس الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٨
١	تقبل المستوى الاقتصادي للآخر بشكل موجب	١	١٩	٧
١	تقبل المستوى الاقتصادي للآخر بشكل سالب	٢	١٨	٦

يتضح من جدول رقم (٦): أن التنوع في بعد الشخصية كأحد الأبعاد الرئيسة في التحليل لأدب الأطفال الأجنبي والذي ينقسم إلى ستة أبعاد فرعية (الشكل، اللون، العرق، القدرات، الجنس، المستوى الاقتصادي)؛ إذ يقاس كل بعد فرعي من زاويتين (التقبل على نحو موجب، والتقبل على نحو سالب) قد اتخذ الترتيب الآتي:

- بلغت نسبة تواجد بعد التقبل لشكل الآخر بشكل موجب (٩٥%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي، إذ احتلت المرتبة الأولى من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية. مما يشير إلى أن عنصر الشكل هو العنصر الأبرز من بين عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال الأجنبي. يلي ذلك بُعد التقبل لجنس الآخر فقد بلغت نسبة تواجده بشكل موجب (٨٠%) إذ احتل المرتبة الثانية، وقد بلغت نسبة تواجده كل من بُعد التقبل للون الآخر بشكل موجب (٥٥%) إذ احتل المرتبة الثالثة وبُعد التقبل لعرق الآخر بشكل موجب (٥٠%) إذ احتل المرتبة الرابعة، بعد ذلك يأتي بُعد التقبل لقدرات الآخر بشكل موجب (٢٠%) إذ احتل المرتبة الخامسة من بين عناصر التنوع الستة في الشخصية ، مما يشير إلى أن عناصر (الشكل، الجنس، اللون، العرق، القدرات) من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها ضمن عناصر الشخصية في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

وبلغت نسبة تواجد كل من بعد التقبل للمستوى الاقتصادي للآخر بشكل سالب (١٠%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي، إذ احتل هذا البعد المرتبة السادسة ، كما بلغت نسبة تواجد كل من بعد التقبل لشكل الآخر بشكل سالب، بعد التقبل للون الآخر بشكل سالب، بعد التقبل

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

من العناصر التي لم يهتم بها الكتاب عند كتابة القصص ومن ثم فلم تبرز ضمن عناصر الثقافة في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية و الترتيب لمكونات بعد التنوع في البيئة المادية في القصص الأجنبية

م	العبارة	موجود	غير موجود	مجموع
١	تقبل المباني بشكل موجب	٧	١٣	٢٠
	%	٣٥	٦٥	
٢	تقبل المباني بشكل سالب	٠	٢٠	٢٠
	%	٠	١٠٠	
٣	تقبل المناخ بشكل موجب	٠	٢٠	٢٠
	%	٠	١٠٠	
٤	تقبل المناخ بشكل سالب	٢	١٨	٢٠
	%	١٠	٩٠	
٥	تقبل الأدوات بشكل موجب	٢	١٨	٢٠
	%	١٠	٩٠	
٦	تقبل الأدوات بشكل سالب	٠	٢٠	٢٠
	%	٠	١٠٠	

يتضح من جدول رقم (٨): أن التنوع في بعد البيئة المادية كأحد الأبعاد الرئيسة في التحليل لأدب الأطفال الأجنبي والذي ينقسم إلى ثلاثة أبعاد فرعية (المباني، المناخ، الأدوات)؛ إذ يقاس كل بعد فرعي من زاويتين (التقبل على نحو موجب، والتقبل على نحو سالب) قد اتخذ الترتيب الآتي: بلغت نسبة تواجد بعد التقبل للمباني بشكل موجب، (٣٥%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي، إذ احتل هذا البعد المرتبة الأولى من بين عناصر التنوع في البيئة المادية. كما بلغت نسبة تواجد بعد التقبل للأدوات بشكل موجب وبعدها التقبل للمناخ بشكل سالب (١٠%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي، إذ احتل هذان البعدان المرتبة الثانية من بين عناصر التنوع في البيئة المادية. مما يشير إلى أن عنصر المباني يليه عنصر الأدوات ثم المناخ من العناصر الأبرز في بعد البيئة المادية في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

٩	تقبل ملابس الآخر بشكل موجب	١	١٩	٢٠
	%	٥	٩٥	
١	تقبل ملابس الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٢٠
	%	٠	١٠٠	
١	تقبل طعام الآخر بشكل موجب	٣	١٧	٢٠
	%	١٥	٨٥	
١	تقبل طعام الآخر بشكل سالب	٠	٢٠	٢٠
	%	٠	١٠٠	

يتضح من جدول رقم (٧): أن التنوع في بُعد الثقافة كأحد الأبعاد الرئيسة في التحليل لأدب الأطفال الأجنبي والذي ينقسم إلى ستة أبعاد فرعية (الدين، اللغة، الجنسية، الأعياد، الملابس، الطعام)؛ إذ يقاس كل بعد فرعي من زاويتين (التقبل على نحو موجب، والتقبل على نحو سالب) قد اتخذ الترتيب الآتي:

بلغت نسبة تواجد كل من بُعد التقبل للغة الآخر بشكل موجب، وبعدها التقبل لجنسية الآخر بشكل موجب وبعدها التقبل لطعام الآخر بشكل موجب (١٥%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي، إذ احتلت هذه الأبعاد الثلاثة المرتبة الأولى من بين عناصر التنوع الستة في الثقافة. مما يشير إلى أن عنصر اللغة والجنسية و الطعام من العناصر الأبرز في بعد الثقافة في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

وبلغت نسبة تواجد كل من بُعد التقبل لدين الآخر بشكل موجب وبعدها التقبل لملابس الآخر بشكل موجب (٥%) في قصص أدب الأطفال الأجنبي، إذ احتلت المرتبة الثانية من بين عناصر التنوع الستة في الثقافة. مما يشير إلى أن عناصر الدين والملابس من العناصر التي اهتم الكتاب في إبرازها ضمن عناصر الثقافة في تحليل أدب الأطفال الأجنبي. لم تتواجد بقية الأبعاد الفرعية المتعلقة بالتقبل بشكل سالب، بالإضافة إلى بعد تقبل أعياد الآخر بشكل موجب، في قصص أدب الأطفال الأجنبي التي تم تحليلها إذ بلغت نسبة تواجدها (٠%)، لتحتل بذلك المرتبة الأخيرة من بين عناصر التنوع الستة في الثقافة. مما يشير إلى أن هذه العناصر

٧	تقبل قدرات الآخر بشكل موجب	٣	٥
٨	تقبل قدرات الآخر بشكل سالب	٦	٨
٩	تقبل جنس الآخر بشكل موجب	١	٢
١٠	تقبل جنس الآخر بشكل سالب	٨	٨
١١	تقبل المستوى الاقتصادي الآخر	٦	٧
	بشكل موجب		
١٢	تقبل المستوى الاقتصادي الآخر	٨	٦
	بشكل سالب		

يتضح من جدول رقم (٩) :

- أن الأبعاد الفرعية الآتية (تقبل شكل الآخر بشكل سالب، تقبل لون الآخر بشكل سالب، وتقبل عرقية الآخر بشكل سالب، و تقبل جنس الآخر بشكل سالب) قد احتلت نفس الرتبة في كل من الأدب العربي والأدب الغربي. ويمكن تفسير ذلك بأن القائمين على أدب الطفولة من مؤلفين سواء كانت قصص، كتب، مجلات لا يضمنون إنتاجهم أي شكل من أشكال العنصرية أو إقصاء الآخر لاختلافه بالشكل، اللون، العرق أو الجنس .

- احتل بعد تقبل شكل الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة الثانية ، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الأولى في الأدب الأجنبي. يمكن تفسير ذلك بأن المجتمع العربي يختلف عن المجتمع الغربي إذ يوجد تنوع عرقي كبير في الولايات المتحدة وبريطانيا على سبيل المثال، ولا يوجد كذلك في العالم العربي.

- احتل بُعد تقبل لون الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة الرابعة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الثالثة في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل عرق الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة السادسة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الرابعة في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل قدرات الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة الثالثة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الخامسة في الأدب الأجنبي. يمكن أن يفسر ذلك بصغر حجم عينة الدراسة

١- لم يتواجد كل من بُعد تقبل المناخ بشكل موجب، وتقبل الأدوات والمباني بشكل سالب في قصص أدب الأطفال الأجنبي التي تم تحليلها إذ بلغت نسبة تواجدها (٥٠%)، لتحتل بذلك المرتبة الأخيرة من بين عناصر التنوع في البيئة المادية الثلاثة. مما يشير إلى أن هذه العناصر من العناصر التي لم يهتم بها الكتاب عند كتابة القصص ومن ثم فلم تبرز ضمن عناصر البيئة المادية في تحليل أدب الأطفال الأجنبي.

السؤال الثالث: ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع (الشخصيات، الثقافة، البيئة المادية) في الأدب العربي والأدب الغربي؟

وهنا يمكن المقارنة بين النسب المستخرجة في كل جزئية على حدة والترتيب.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في

الشخصية في الأدب العربي و الأدب الغربي؟

ب- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في الثقافة في

الأدب العربي والأدب الغربي؟

ت- ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في البيئة

المادية في الأدب العربي والأدب الغربي؟

السؤال الثالث - أ : ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في

الشخصية في الأدب العربي و الأدب الغربي ؟

جدول (٩)

مقارنة ترتيب مكونات بعد التنوع في الشخصية في القصص

العربية و القصص الأجنبية

م	أبعاد الشخصية	الترتيب في الأدب العربي	الترتيب في الأدب الأجنبي
١	تقبل شكل الآخر بشكل موجب	٢	١
٢	تقبل شكل الآخر بشكل سالب	٧	٧
٣	تقبل لون الآخر بشكل موجب	٤	٣
٤	تقبل لون الآخر بشكل سالب	٧	٧
٥	تقبل عرقية الآخر بشكل موجب	٦	٤
٦	تقبل عرقية الآخر بشكل سالب	٨	٨

٦	تقبل جنسية الآخر بشكل	٣	٣
	سالب		
٧	تقبل أعياد الآخر بشكل	٣	٣
	موجب		
٨	تقبل أعياد الآخر بشكل	٣	٣
	سالب		
٩	تقبل ملابس الآخر بشكل	١	٢
	موجب		
١٠	تقبل ملابس الآخر بشكل	٣	٣
	سالب		
١١	تقبل طعام الآخر بشكل	٢	١
	موجب		
١٢	تقبل طعام الآخر بشكل	٣	٣
	سالب		

يتضح من جدول (١٠):

- أن الأبعاد الفرعية الآتية (تقبل دين الآخر بشكل موجب، تقبل دين الآخر بشكل سالب، تقبل لغة الآخر بشكل موجب، تقبل لغة الآخر بشكل سالب، وتقبل جنسية الآخر بشكل سالب، و تقبل أعياد الآخر بشكل موجب، تقبل أعياد الآخر بشكل سالب، تقبل ملابس الآخر بشكل سالب، تقبل طعام الآخر بشكل سالب) قد احتلت نفس الرتبة في كل من الأدب العربي و الأدب الغربي.

- احتل بُعد تقبل جنسية الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للثقافة في الأدب العربي المرتبة الثانية، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الأولى في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل ملابس الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للثقافة في الأدب العربي المرتبة الأولى، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الثانية في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل طعام الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للثقافة في الأدب العربي المرتبة الثانية، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الأولى في الأدب الأجنبي.

- يمكن تفسير النتائج السابقة بتعدد الجنسيات في المجتمع الأمريكي، هناك تنوع عرقي (أفارقة، أوروبيون، السكان الأصليون، مهاجرون من مختلف دول العالم "أوروبيون، آسيويون، عرب") أيضًا في المملكة المتحدة هناك اختلافات

الحالية.

- احتل بُعد تقبل جنس الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة الأولى، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الثانية في الأدب الأجنبي. يمكن أن يفسر ذلك بصغر حجم العينة واقتصارها على مرحلة عمرية معينة وفترة زمنية محددة.

- احتل بُعد تقبل قدرات الآخر بشكل سالب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة السادسة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الثامنة في الأدب الأجنبي.

- احتل بعد تقبل المستوى الاقتصادي بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة السادسة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة السابعة في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل المستوى الاقتصادي بشكل سالب كأحد الأبعاد الفرعية للشخصية في الأدب العربي المرتبة الثامنة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة السادسة في الأدب الأجنبي. يمكن أن يفسر ذلك بأن مجتمعنا العربي الإسلامي يحض على التكافل الاجتماعي ومساعدة الغني للفقير .

السؤال الثالث - ب: ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في الثقافة في الأدب العربي و الأدب الغربي ؟

جدول (١٠)

مقارنة ترتيب مكونات بعد التنوع في الثقافة في القصص العربية و القصص الأجنبية

م	أبعاد الثقافة	الترتيب في الأدب العربي	الترتيب في الأدب الأجنبي
١	تقبل دين الآخر بشكل موجب	٢	٢
٢	تقبل دين الآخر بشكل سالب	٣	٣
٣	تقبل لغة الآخر بشكل موجب	١	١
٤	تقبل لغة الآخر بشكل سالب	٣	٣
٥	تقبل جنسية الآخر بشكل موجب	٢	١

موجب

عرقية كثيرة من شبه القارة الهندية" أفارقة، أوروبيون وغيرهم" أي إن هناك ثقافات متعددة في المجتمعات الغربية تفوق ما هو موجود في ثقافتنا العربية.

السؤال الثالث - ج : ما مدى الاختلاف بين مظاهر التنوع في البيئة المادية في الأدب العربي و الأدب الغربي ؟

جدول (١١)

مقارنة ترتيب مكونات بعد التنوع في البيئة المادية في القصص العربية و القصص الأجنبية

م	أبعاد البيئة المادية	الترتيب في الأدب العربي	الترتيب في الأدب الأجنبي
١	تقبل مباني الآخر بشكل موجب	٣	١
٢	تقبل مباني الآخر بشكل سالب	٤	٣
٣	تقبل مناخ الآخر بشكل موجب	٢	٣
٤	تقبل مناخ الآخر بشكل سالب	٤	٢
٥	تقبل أدوات الآخر بشكل موجب	١	٢
٦	تقبل أدوات الآخر بشكل سالب	٤	٣

يتضح من جدول (١١):

- أن الأبعاد الفرعية الآتية (تقبل مباني الآخر بشكل سالب، تقبل أدوات الآخر بشكل سالب) قد احتلت الرتبة الأخيرة في كل من الأدب العربي و الأدب الغربي. يمكن تفسير ذلك بأن أغلب القصص التي تم تحليلها اتخذت تقبل الآخر فيها منحى إيجابي ما عدى نسبة قليلة جدًا.

- احتل بُعد تقبل مباني الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للبيئة المادية في الأدب العربي المرتبة الثالثة، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الأولى في الأدب الأجنبي. يعود السبب في ذلك إلى انفتاح المجتمعات الغربية سواء في الولايات المتحدة الأمريكية أم بريطانيا على ثقافات أخرى بملاحظتها المختلفة سواء في شكل المباني، تصميمها، حجمها و تنوعها.

- احتل بُعد تقبل مناخ الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للبيئة المادية في الأدب العربي المرتبة الثانية، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الأخيرة في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل مناخ الآخر بشكل سالب كأحد

الأبعاد الفرعية للبيئة المادية في الأدب العربي المرتبة الأخيرة ، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الثانية في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل أدوات الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للبيئة المادية في الأدب العربي المرتبة الأولى، في حين احتل نفس البعد الفرعي المرتبة الثانية في الأدب الأجنبي. ربما يعود ذلك لصغر حجم عينة الدراسة الحالية إذ شملت عددًا محدودًا من القصص.

- احتل بُعد تقبل مناخ الآخر بشكل سالب كأحد الأبعاد الفرعية للبيئة المادية في الأدب العربي المرتبة الأخيرة، في حين احتل البعد الفرعي نفسه المرتبة الثانية في الأدب الأجنبي.

- احتل بُعد تقبل أدوات الآخر بشكل موجب كأحد الأبعاد الفرعية للبيئة المادية في الأدب العربي المرتبة الأولى، في حين احتل البعد الفرعي نفسه المرتبة الثانية في الأدب الأجنبي. ربما يعود ذلك لصغر حجم عينة الدراسة الحالية إذ شملت عددًا محدودًا من القصص.

تعليق على نتائج الدراسة:

من خلال تحليل القصص عينة الدراسة اتضح أن هناك اتجاهًا لتقبل الآخر بشكل موجب في القصص العربية، والقصص الأجنبية على السواء، وأن التقبل بشكل سالب تكررته محدودة، مثال على ذلك قصة (The Ugly Duckling)؛ إذ وجد اتجاه سالب في الشكل واللون والمناخ، أي في البعد الأول "التنوع في الشخصيات"، وفي البعد الثالث "التنوع في البيئة المادية". كذلك يلاحظ أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسة بركات (٢٠١٠) إذ توصلت الباحثة إلى ضرورة الاهتمام بالقصص الموجهة للطفل ودورها في تنمية القيم التربوية في نفوس الأطفال بما يتفق مع المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل. كما أشارت دراسة (Cause, 2008) لأهمية دور الوالدين في التربية وخاصة في انتقال الثقافة بين الأجيال.

هيفاء بنت عبدالله البسام: بعض صور التنوع (الشخصية، الثقافة، البيئة) في قصص الأطفال للأدب العربي والغربي.....

التوصيات:

التي تصدرها الهيئة العامة للاستعلامات والمقدمة للطفل المصري

دراسات الطفولة - مصر، ١٣ (٤٩) ٣٥٦.

سليمان، شحاتة سليمان. (٢٠١١). ثقافة وأدب الطفل، الرياض: دار النشر الدولي.

سليمان، وفاء ومرضى، سلوى. (٢٠٠٩). دراسة تحليلية وصفية للقيم التربوية في حكايات الأجداد وقصص الأطفال للفئة العمرية (٤-٦) سنوات في سورية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا، ٧ (٢) ٢٨٩-٢٩١.

الشاذلي، عهود عبداللطيف. (٢٠١١). معوقات توظيف المعلمات للحوار في تحقيق الأهداف التربوية للروضة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عبدالفتاح، إسماعيل وأبو العينين، رانية حسن. (٢٠١١). معايير قياس جودة كتب الأطفال (محددات/انتقاء/اختيار/نقد/تحليل وتطوير أدب الطفل). القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

عبدالكريم، عمر أحمد. (٢٠١٠). القيم التربوية في أدب الأطفال أناشيد التعليم قبل المدرسة أمودجًا. مجلة دراسات تربوية - السودان، ١١ (٢١) ٦٧-١٠٧.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد. (١٩٩٧). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. ط ٣. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط ٤. الرياض: مكتبة العبيكان.

العمدة، أم هاشم محمد. (٢٠١٠). ثقافة الطفل والتذوق الأدبي. الرياض: دار الزهراء.

عمران، منى مصطفى. (٢٠١١). دراسة مقارنة لصورة الطفل الإعلامية في عينة من قصص الأطفال المصرية والألمانية، مجلة دراسات الطفولة - مصر، يوليو ٢٠١١.

قبندي، سهام علي. (٢٠١٠). حوار الحضارات في إطار تيار العولمة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية - مصر، (٢٨) ج

٤ (٢٠١٠) ١٧٠٥-١٧٣٣.

كرم الدين، ليلي. (٢٠٠٤). الأدوار الحديثة التي يقوم بها أدب الطفل. مجلة خطوة - مصر، (٢٦) ملف العدد: الطفل والقصة.

البلدي، نزار وصفي. (٢٠٠١). أدب الطفولة: واقع وتطلعات دراسة نظرية تطبيقية. عمان: دار الكتاب الجامعي.

الحلالية، عفاف محمد. (٢٠١١). مؤلف مشارك لكتاب: تطوير مستوى التأليف والإبداع في أدب الطفل "دراسة ودليل". المؤلف (هيئة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج: الكويت. مجلة التطوير التربوي

سلطنة عمان، س ٩ (٦١) فبراير ٢٠١١. ٦٥-٦٧

الحيثي، هادي نعمان. (١٩٨٨). ثقافة الأطفال/عالم المعرفة. سلسلة كتب

بما أن نتائج الدراسة أظهرت أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لتقبل الآخر؛ سواء في القصص العربية أو الإنجليزية التي تم تحليلها؛ فإن الدراسة توصي بالآتي:

- نشر الوعي بين كتاب قصص أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بضرورة الاهتمام بموضوع التنوع.

- عمل دراسات عن صور التنوع في قصص الأطفال في مراحل عمرية أخرى.

- عمل دراسات عن صور التنوع في قصص الأطفال تشمل عينات أكبر .

المراجع

إبراهيم محمد عبدالرزاق، يونس، هاني محمد، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٧). ثقافة الطفل. ط ٢، عمان: دار الفكر.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم . القاهرة: عالم الكتب.

أبو الفتوح، سوزان عصمت. (٢٠١١). المضامين التربوية لقصص الأطفال في مصر في النصف الثاني من القرن العشرين. المجلة التربوية- مصر، ٣٠، ٣٨٣-٣٨٧.

بركات، فاتن سليم. (٢٠١٠). مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية . مجلة جامعة دمشق ٢، (٣).

البشري، قدرية، الخالدي، سماح ولهلوب، ناريمان. (٢٠١١). أدب الأطفال وثقافتهم. عمان: دار الخليج.

بورقية، داود. (٢٠١٢). أدب الأطفال وأثره في تكوين شخصياتهم . مجلة دراسات لجامعة الأغواط - (١٩ ب) مارس.

جرجور، مها. (٢٠١١). طفلي ماذا أقرأ له. كتابنا للنشر: بيروت / لبنان. حلالة، محمد السيد. (٢٠٠٠). مدخل إلى أدب الأطفال. إسكندرية:

مؤسسة حورس الدولية

زكي، إناس أحمد، أبو سنة، نورة حمدي. (٢٠١٠). المضامين الهيئية للطفل لمواجهة تحديات العصر التي تعكسها قصص الأطفال المقدمة في مجالات الأطفال وفي شكل كتاب: دراسة تحليلية مقارنة . دراسات

الطفولة - مصر، ١٣، (٤٨) ٢٠٧-٢٣٤

زلط، أحمد. (٢٠٠٨). الأدب العربي للطفولة. القاهرة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع .

زلط، أحمد. (٢٠٠٠). معجم الطفولة مفاهيم لغوية ومصطلحية في أدب الطفل وتربيته وفنونه وثقافته. الإسكندرية: دار الوفاء.

السعيد، نفيسة صلاح الدين، عبدة، سلام أحمد والدسوقي، زكريا إبراهيم (٢٠١٠). دراسة تحليلية لمكونات ثقافة السلام في قصص الأطفال

- Bourguiba, D. (2012). children's literature and its impact in the formation of their personalities . (in arabic) **Journal of studies . University of Laghouat** (19 B) March.
- Helalia ,A. (2011). Improving publishing and creativeness level in child literature. Arab center for Educational Research for the Gulf States, a study guide .(in Arabic) **Journal of educational development** .Oman , Y 9, (61) Feb . 65-67.
- Karam din, L . (2004). Modern roles carried out by the children's literature. **Step Magazine**. Egypt. (26) , file of the issue : child and the story .
- Liora , I . (2011) .The Other –a threat or a resource ? Polar interpretations of two children's stories : The Ugly duckling by H.C. Andersen and Raspberry
- Crabb,P.B , Marciano ,D.L. (2011). Representations of Material Culture and Gender in Award-Winning Children's Books: A 20-Year Follow-Up. **Journal of Research in ChildhoodEducation** ,(25) 390-398,2011 . Association for Childhood Education International . DOI:10.1080/02568543.2011.605209.
- Gorman, B,K., Fiestas, C.E , Pena, E., D & Clark, M., R .(2011). Creative and Stylistic Devices Employed by children during a storybook . Narrative Task : A Cross-Cultural study . Language , Speech, and Hearing Services in Schools .(42), 167-181 . April 2011 .
- Saeed,N. , Abdo,S&Desoki, Z . (2010). An analytical study of the components of culture of peace in children's stories. published by SIS and offered to Egyption child .(in Arabic) **childhood studies** –Egypt 13 (49) p 356.
- Suleiman , W . &Murtaza , S. (2009) . analytical and descriptive study of educational values in the ancestral tales and children's stories for the age group (4-6) in Syria . (in Arabic) **Journalof the Association of Arab universities and Educational psychology** .Syria 7, (2) 289-291.
- Zeece, P.D., &Hayes,N .(2004). International Children's Literature. **Early ChildhoodEducation Journal** .32 , 3 December 2004 .
- ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت – مارس ١٩٨٠ .
- Abdul Karim, O. (2010) . Educational values in children's stories" songs for pre-schoo as al model " (in Arabic) **Journal of Educational Study** . Sudan . 11 (21) 67-107.
- Abou Al Fotouh , S. (2011). Educational Implications for children's stories in Egypt in the second half of the twentieth century(in Arabic) **Journal of education** , Egypt (30) 383-387.
- Barakat , F. (2010). The availability of values in a sample of children's stories in Syria . (in arabic) **Journal of the University of Damascus**, Syria, 26 (3) .
- Juice by H. Shenhav . **Journal ofPeace Education** .8 (1) 1-17 . 17p.
- Omran, M . (2011). A comparative study of the media image of a child in a sample of children's stories in Egypt and Germany (in Arabic) **Journal of childhood studies** .Egypt (July 2011) .
- Qabandi, S . (2010). the dialogue of civilizations in the frame of globalization.(in Arabic) **Journal of studies in social work and human sciences** .Egypt- (28) part (4) ,1705-1733.
- www.Merriam-Webster. com / dictionary / diversity .
- Zaki,E , Abo senna, N . (2010). Implications predisposing the child to face the challenges of the times reflected by the children's stories presented in children's magazines and in book form. **Childhood Studies** –Egypt13 , (3) 207-234.
- Buck,C .C , Gilrane , C.P , Brown , C.L , Hendricks,D.A , Rearden, K.T, W.N. (2011). There's hope in the story : Learning culture through international and intercultural children's and young adult literature . **The NERA Journal** , 47(1) .
- Cause,A.M. (2008). Parenting, Culture, and Context: Reflections on Excavating Culture **Applied Developmental science** ,12(4), 227-229.Taylor & Francis Group, LLC . DOI: 10.1080/10888690802388177.

diversity in children's stories : A comparative analysis between the literary productions of Arab and Western literature

Haifa Abdulla Al Bassam

Assistant Professor Department of Educational Polices and kinder gartens ,
College of education , King Saud University .

Submitted 18-03-2014 and Accepted on 28-04-2014

Abstract: This study aimed to identify the images of diversity in story characters in Arabic children's literature compared to western children's literature , to identify examples of diversity in culture and the physical environment in children's Arab literature compared to the west . In addition to determining how children's literature reflects Arab acceptance of diversity in the characters of the story, culture and physical environment compared to western children's literature.

The study sample consisted of stories of pre-school children .20 Arab stories and 20 English stories using a descriptive analytical approach " method of content analysis.The tool study consisted of two parts : first, Includes preliminary data for the study sample stories (the title of the story ,the author's name,publisher,year of publication) analysis of the second part included elements of the analysis ,including the characters,culture and physical environment The data was analyzed and verified Questions study using statistical methods following : duplicates, percentages and grades . The study results are as follows: there is a tendency to accept the other are positive in Arabic and English stories alike . There is diversity in positive figures except for minor differences, the stories in Arabic and English. There is also a positive diversity in culture and in physical environment . Acceptance of the other in negative does not exceed 10% in diversity examples " personalities, culture and physical environment in children's English and Arabic stories.

Key Words : Respect for others – culture

[] عضو جديد [] عضوية عاملة [] تجديد [] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: رقم الهوية:

الدرجة العلمية: [] بكالوريوس [] ماجستير [] دكتوراه

التخصص العام: التخصص الدقيق:

الوظيفة: جهة العمل:

عنوان المراسلة: ص. ب. المدينة:

الرمز البريدي: البريد الإلكتروني:

هاتف عمل: جوال:

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية:

العضوية في جمعيات أخرى:

عدد سنوات الاشتراك: المبلغ المدفوع:

[] نقداً [] إيداع مباشر / حوالة [] بتاريخ / شيك []

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب): ١٠٠ ريال للعام الواحد ٣٧٥ ريالاً لخمس أعوام (بعد الخصم)

رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب): ١٥٠ ريال للعام الواحد ٥٦٠ ريالاً لخمس أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[] إرسال حوالة.

[] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي)

SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩

[] شيك.

الاسم:

[] تسديد الرسوم في فرع الجمعية

التوقيع:

ثالثاً: استعمال الجمعية:

تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما

أشير إليه أعلاه.

الموظف المختص:

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتمدة عالمياً.
 ٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد 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 أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونيو.
- ثانياً: أهداف الدورية:
- تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:
١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
 ٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.
 ٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
 ٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.
- ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:
١. نشر الدورية الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
 ٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستتلة من أي دراسة أخرى أو رسالة علمية.
 ٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
 ٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
 ٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
 ٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
 ٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
 ١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجازت للنشر أم لم تجز.
 ١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).
- 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 لكل محكم.
- خامساً: هيئة التحرير:
- تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:
١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
 ٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
 ٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
 ٤. استقبال البحوث ومراجعتها 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