مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الرابع عشر
رجب ١٤٣٩هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / محمود بن سليمان آل محمود

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح

الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذة الدكتورة/ الجوهرة إبراهيم محمد بوبشيت
الأستاذة في قسم الإدارة التعليمية - كلية التربية- جامعة الدمام

الأستاذ الدكتور/ حسن عبد المالك محمود
الأستاذ بكلية التربية - جامعة الأزهر

الأستاذة الدكتورة/ سهام محمد صالح كعكي
الأستاذة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية –جامعة الملك سعود

الأستاذة الدكتورة/ ناديا هايل السرور
الأستاذة بالجامعة الأردنية

الدكتور/ صالح بن محمد العريني
الأستاذ المشارك في قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الدكتور/ عبد العزيز بن علي الخليفة
الأستاذ المشارك في قسم أصول التربية – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. محمد خميس حرب
أمين تحرير المجلة ـ الأستاذ المشارك بعمادة البحث العلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره, مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة, على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

المحتويات

تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم **د.حميّد بن عايض آل ادريس - أ. فهد بن حسن المقرن**	١٥
واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفى لدى معلمى المدرسة الثانوية في مدينة الدمام (من وجهة نظرهم) **د. عادل سعد عبدالله أبو دلّي**	١٠١
الذكاء الوجدانى وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم **د. يسري أحمد سيد عيسى**	٢٠٥
واقع المرشحين للإرشاد الطلابى وفقا لنتائج الاختبار المهنى لمرشدي الطلاب وتقويم مدى مواءمته مع الاتجاهات الحالية للتعيين **د. عبدالله بن صالح السعدوي**	٢٨١
المعوقات التى تواجه معلم التربية الاسلامية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين **د. خالد إبراهيم المطرودي**	٣٣٩
فاعلية استخدام برنامج تدريبى قائم على التعلم الذاتى في تنمية الوعى باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية **د . ساره بدر العتيبي**	٣٩٩
أثر عروض جوجل التقديمية Google Slides في تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية و تقديم تغذية راجعة لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة **د. حصة بنت محمد الشايع - د. أفنان بنت عبدالرحمن العييد**	٤٦٣

تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين)
بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم

د. حميّد بن عايض آل ادريس
الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية

أ. فهد بن حسن المقرن
الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم

تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم

د. حميّد بن عايض آل ادريس — الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية

أ. فهد بن حسن المقرن — الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم

ملخص البحث:

يجب أن يصمم التدريب، والذي يُعد من أدوات الإدارة الرئيسة- تبعاً للاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، وإذا كان إعداد القادة التربويين يحتل واجهة العديد من السياسات التربوية، فإن تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم، غدا ضرورة ملحة، وذلك لتصميم البرامج التدريبية المناسبة لهم.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والمتصلة بمهامهم الإدارية والإشرافية، وكذلك المهام المتصلة بالمدارس ومنسوبيها والمجتمع المحلي، وأخيراً المهام المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتنفيذها، وصمما – تبعاً لذلك- استبانة بلغت فقراتها (٤٩) فقرة، توزعت على محاور الدراسة الثلاثة، وقد طُبقت الأداة على مجتمع الدراسة بالكامل، والبالغ عددهم (١٥٨) مديراً. كان من أبرز نتائج الدراسة، أن محور "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم الإدارية والإشرافية"هو أكثر الاحتياجات إلحاحاً في الميدان التربوي، وأن الاحتياج التدريبي "متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب" هو أعلى الاحتياجات التدريبية التي يرى مديرو مكاتب التعليم أنهم بحاجة إليها، أما أدنى الاحتياجات التدريبية التي يرى مديرو مكاتب التعليم أنهم بحاجة إليها فكان "التمكن من نقد المناهج والمقررات الدراسية"، وجاء الاحتياج التدريبي "نشر روح التعاون بين منسوبي المكتب" كأعلى احتياجات محور الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم الإدارية والإشرافية، أما في محور "الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي " فقد كان الاحتياج الأعلى هو "متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب"، أما في محور "الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب " فقد كان الاحتياج الأعلى هو "الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي". وكان من توصيات الدراسة اعتماد تحديد الاحتياجات التدريبية عند تصميم البرامج التدريبية لمديري مكاتب التعليم، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات مكاتب التعليم (بنات).

المقدمة:

تواجه المؤسسات التعليمية – على اختلاف مستوياتها- كثيراً من التحديات المعاصرة، والتي يجب أن تتعامل معها باستراتيجيات شاملة ومتكاملة، ويأتي في مقدمة هذه التحديات الانفجار المعرفي والتكنولوجي المتسارع، وكذلك التغييرات التنظيمية التي تخضع لها مؤسسات التعليم العام بشكل مضطرد، ونظراً لما يسببه هذا من تقادم في معارف ومهارات العاملين فيها، وحتى تبقى هذه المؤسسات ذات فاعلية، وقادرة على التأقلم في هذه الأجواء، وجب عليها التحرك سريعاً في مراجعة أهدافها، وتنظيماتها، وكيفية سير العمل فيها، ولمواجهة هذه التحديات تلجأ المؤسسات التعليمية إلى إحداث التطوير المعرفي والمهاري للقادة التربويين فيها، والتطوير التنظيمي لهياكلها، وأنشطتها.

إن تطوير وتنمية المؤسسات التعليمية يتطلب وجود قيادات تربوية تتحلى بمعارف ومهارات وكفايات قيادية تعزز من قدرتها على أداء أدوارها ووظائفها، ويمكن تعزيز هذه الكفايات والمهارات عن طريق برامج التدريب المستمر لهذه القيادات التربوية، وهم على رأس العمل، فالقادة التربويون لا يظهرون فجأة أو عرضاً، عن طريق النمو التلقائي، وإنما يظهرون نتيجة للخطط الموضوعة، وبرامج التدريب المناسبة.

وإذا كان تدريب القيادات التربوية يتصدر قائمة الأولويات في سياسات التطوير الإداري لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ) فقد أشارت كثير من الدراسات والبحوث إلى ضرورة عقد البرامج التدريبية للقيادات التربوية بمستوياتها المختلفة،

(البـــابطين، ٢٠٠٤م)، (القحطـــاني، ٢٠٠٦م)، (آل ناصـــر، ٢٠٠٨م)، (العنـزي، ٢٠١٠م)، بهـدف تنميتهـا وتهيئتهـا للتعامـل مـع الواقـع التعليمـي المتجـدد، والمـشكلات الحاصـلة فيـه، عـدا أن التطـورات الحاصـلة في الفكـر التربـوي الحـديث، كظهـور مفـاهيم القيـادة التحويليـة، وهندسـة العمليـات، والإدارة الاسـتراتيجية، وغيرهـا، قـد أوجبـت علـى المسؤولين في المستويات العليـا لـوزارة التعلـيم تـدارك الوضـع مـن خـلال بـرامج التـدريب والتطـوير للقيادات الوسطى والدنيا ممن لهم احتكاك مباشر بالميدان التربوي، كمـديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

إذا كـان يُقـصد بالتـدريب –بـشكل عـام- إكـساب الفاعليـة، وتقلـيص الفجـوة بـين الأداء الفعلـي والأداء المرغـوب، فإنـه يُعـد أبـرز وسـائل التطـوير والتنميـة الإداريـة ورفـع مـستوى الكفـاءة الإنتاجيـة، حيـث يهـدف إلى تغـيير مقصود في سلوك واتجاهات ومعارف الأفراد، ويتحتم التدريب عند ملاحظة ظروف معينة، كانخفاض معدلات الأداء أو الإنتاج، أوالـتغيرات الـتي تحـدث في ظـروف المؤسـسة التعليميـة، أو الظـروف البيئيـة بـسبب التقـدم الـتقني، بالإضافة إلى تغيير طبيعة عمل الفرد خاصة في حالة الترقية أو تغيير نمـط ونـوع العمل، ويمكن القول –بصورة عامة- إن التدريب ضروري لمختلف الأفراد في مختلف الوظائف والمؤسسات.

وفي المملكة العربية السعودية نصت سياسة التعليم في المملكة علـى أهميـة التـدريب التربـوي، حيـث "تعطـي الجهـات المختـصة عنايـة كافيـة للـدورات التدريبيـة، والتجديديـة، ودورات التوعيـة لترسـيخ الخـبرات، وكـسب

المعلومات، والمهارات الجديدة"،(وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص٣٦)، كما ركزت وزارة التعليم على أهمية تدريب القيادات التربوية، وجعلته من المشاريع التي تقوم بإنجازها تحت مسمى "مشروع تطوير القيادة التربوية"، وربطته مع أهداف خطة التنمية الحكومية التاسعة، التي نصت على "التوسع في تدريب العاملين في قطاع التعليم تربوياً وإدارياً"، وذكرت أن الهدف الأول من المشروع هو تطوير مهارات الأداء الإداري والفني والمهني لمديري إدارات الإشراف التربوي، ومكاتب التعليم.

إن إعداد القادة التربويين أصبح يحتل واجهة العديد من السياسات التربوية في العقدين الماضيين، وخصوصاً مع التغيرات الحاصلة في المدارس، والمجتمعات، والمتوافقة مع الاصلاحات التعليمية الواسعة، (شيراكي، ٢٠٠٤م)، وحتى يتم ترجمة هذه الأهداف إلى الواقع العملي فيجب أولاً تحديد الاحتياجات التدريبية لهذه الفئات، ومن ثم تصميم البرامج التدريبية المناسبة لها، وبهذا أوصت كثير من الدراسات التي تعرضت لعملية تدريب القيادات التربوية، كدراسة (الثقفي، ٢٠٠٢م)، ودراسة (ميلر وأوزينسكي، ٢٠٠٢م)، ودراسة (المقرن، ٢٠٠٦م)، ودراسة (الروقي، ٢٠٠٦م)، ودراسة (الزهراني، ٢٠٠٨م)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٠م)، ودراسة (الهذلول، ٢٠١٠م)، وغيرها من الدراسات بضرورة إقامة البرامج التدريبية وفق الاحتياجات التدريبية.

وإذا كان "التدريب من الأركان المهمة في الإدارة، فيجب أن يُصمم لمواجهة الاحتياجات التدريبية، والتي تمثل المدخلات الأساسية للنظام التربوي"،(الطعاني، ٢٠٠٩م، ص٢٩)، كما يؤكد (تريسي، ٢٠٠٤م،

ص١١٣) أن عدم إعطاء الاهتمام المناسب للاحتياجات التدريبية، تترتب عليه نتائج خطيرة بالنسبة لأي منظمة، ويتمثل ذلك في انخفاض الروح المعنوية، والإنتاجية.

هذا وقد وجد الباحثان أن مديري مكاتب التعليم هم مشرفون سابقون، لديهم خبرات إدارية معينة، وتم ترشيحهم من قبل مسؤولي الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة أو المحافظة، وقد لا يمتلكون التأهيل المهني الكامل الذي يهيئهم لقيادة العمل التربوي، والنجاح فيه، كما أبانت بعض الدراسات عن وجود قصور في الجانب الإداري لدى بعض مديري مكاتب التعليم، (القحطاني، ٢٠٠٦م)، و(الهذلول، ٢٠١٠م)، كما أشارت إلى تفاوت المستويات القيادية لدى مديري مكاتب التعليم، وحاجتهم إلى البرامج التدريبية التي ترفع من مستواهم الإداري، والقيادي، وتبعاً لذلك كان لا بد من تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم، حتى يتسنى تصميم البرامج التدريبية المناسبة لهم، والتي تمكنهم من أداء المهام المطلوبة منهم بكل اقتدار وفاعلية.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالمهام الإدارية والإشرافية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المتصلة بالمدارس ومنسوبيها والمجتمع المحلي، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣- ما الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٤- ما أولوية الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالمهام الإدارية والإشرافية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المتصلة بالمدارس ومنسوبيها والمجتمع المحلي، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

٣- تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

٤- تحديد أولوية الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

اشتملت الدراسة على مجموعة من العناصر التي شكلت أهميتها العلمية والعملية، كما يلي:

أ- تستمد الدراسة أهميتها من موضوعها الأساسي، وهو التدريب، باعتباره المدخل الرئيس لتطوير القيادات التربوية.

ب- أسهمت الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء المهام الموكلة إليهم.

ج- يأمل الباحثان أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير أداء مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

أ- الحدود الموضوعية: تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، والمتصلة بمهامهم الإدارية والإشرافية، وكذلك المهام المتصلة بالمدارس ومنسوبيها والمجتمع المحلي، وأخيراً المهام المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب.

ب- الحدود المكانية: مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية السعودية، والبالغ عددها (١٥٨) مكتباً تعليمياً.

ج- الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

مصطلحات الدراسة:

أ- مكتب التعليم:

عرف السديري (١٤٢٦هـ، ص١١) مراكز الإشراف التربوي بأنها " الوحدات التي تنشئها إدارة التربية والتعليم؛ إما داخل المدن المزدحمة أو في الأرياف البعيدة عن مركز المدينة - مقر إدارة التعليم- بهدف القيام بالإشراف التربوي والتعليمي على مدارس منطقة جغرافية محددة"، وعرّفت وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠هـ) مكتب التعليم بأنه " إدارة فرعية تهتم بتطوير الموقف التعليمي بالمدارس، وتقويمه لضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي، ومساعدة الإدارة بالمنطقة على تسهيل تنفيذ خططها، وبرامجها الإدارية والمالية والخدمية للمدارس وفروع الإدارة الأخرى"، وسيكون هذا هو التعريف الإجرائي لمكتب التعليم.

ب- مدير مكتب التعليم:

عرف المقرن (١٤٢٧هـ، ص٢٢) مدير مركز الإشراف التربوي (مكتب التعليم) بأنه "القائد التربوي المكلف من وزارة التربية والتعليم لتوجيه ومتابعة وتقديم الخدمات الإشرافية المنظمة والمستمرة لتحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية في المدارس وما يتعلق بها من مشرفين ومديرين ، ومعلمين وطلاب"، ولعل هذا التعريف لا يختلف عن توصيف مدير مكتب التعليم، ولذلك اعتمده الباحثان كتعريف إجرائي لمدير مكتب التعليم.

ج- الاحتياجات التدريبية:

عرفها (الخطيب، والخطيب، ٢٠٠٢م، ص٢٤) بأنها " معلومات أو مهارات أو اتجاهات، أو قدرات معينة، فنية، أو سلوكية، يراد تنميتها، أو

تعديلها، إما بسبب تغيرات تنظيمية، أو تكنولوجية، أو لمقابلة تطورات مستجدة لحل مشكلات متوقعة"، أما عقيلي (٢٠٠٩م، ص٥٨) فقد عرفها بأنها " فجوة بين الوضع الراهن لمستوى كفاءة الموارد البشرية من جهة، ومستوى الكفاءة المطلوب الوصول إليها سواءً في المهارات أو المعارف أوالسلوكيات والتصرفات من جهة ثانية"، أما التعريف الإجرائي لها في هذه الدراسة فهو " ما يحتاجه مديرو مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من المعلومات والمهارات والقدرات التي تمكنهم من قيادة العمل التربوي في مكاتب التعليم ".

د- عملية تحديد الاحتياجات التدريبية :

هي "العملية التي يتم بها تحليل مجالات عدم التوازن بين الأداء المستهدف والأداء الحالي من ناحية، والفرص التدريبية المتاحة من ناحية أخرى"، (توفيق، ٢٠٠٥م، ص٢١٢)، أما السراج (٢٠١٠م، ص٣٦) فقد عرفها بأنها "العملية التي يتم من خلالها تشخيص الفجوة بين ما يملكه الفرد، وبين المطلوب لآداء عمله الحالي أو المستقبلي"، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها العملية التي تأتي في مقدمة الخطوات العملية لتدريب مدير مكتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك للتغلب على جوانب القصور في عمله الحالي، أو لإعداده لأعمال مستقبلية.

* * *

الإطـــــــار النـظـــــري

أولاً: مكاتب التعليم:

أ- نظرة تاريخية:

إن مراجعة وتطوير آليات العمل يمثل عنصراً مهماً من عناصر التنمية الشاملة في أي مجتمع من المجتمعات، وتزداد الحاجة للتطوير المستمر ومراجعة الخطط المنفذة عند ملاحظة التغير السريع الذي يطرأ على عالمنا المعاصر في جميع جوانب الحياة، وعند تحليل الواقع الراهن للنظام التعليمي المحلي، وتشخيص أهم القضايا المفصلية التي تواجهه، فإن جزءاً من الحل يتمثل في "اقتراح نماذج إدارية متطورة، تحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية، وتؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية في المؤسسات التعليمية".(الأمانة العامة لمجلس التعاون، ٢٠٠٤م، ص٧٠).

لقد جاءت مكاتب التعليم كحلقة جديدة في سلسلة التطوير التنظيمي للهياكل الإدارية في وزارة التعليم، الذي تقوم به الوزارة، وبدأت فكرة هذه العملية، وتنفيذها بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض في العام الدراسي (١٤٠٢/١٤٠٣هـ)، وذلك بعد دراسة لإنشاء مكاتب للتوجيه التربوي تعمل على تطوير أساليب الأداء (السديري، ٢٠٠٥م، ص٥٩)، وقد تضمن القرار إنشاء مكتبين للتوجيه التربوي؛ أحدهما في غرب الرياض (حي السويدي وحي الشفا)، والآخر في شرق الرياض (حي النسيم)، ثم تبع ذلك اعتماد وزارة المعارف لافتتاح مراكز التوجيه التربوي في جميع مناطق المملكة، وذلك من بداية العام الدراسي (١٤٠٥/١٤٠٦هـ)، وبعد عدة سنوات من التفاوت في تطبيق الإدارات التعليمية لهذه التجربة في مناطق المملكة المختلفة، صدر

القرار الوزاري رقم (٣١/١٩٩ في ١٤١٤/٣/١٣هـ) ـ والقاضي بإنشاء مراكز الإشراف التربوي، بدلاً من مراكز التوجيه التربوي، ثم توّج التعميم رقم (٣١/٤١٤ في ١٤١٨/٦/٤هـ) بإحداث وحدة خاصة بمراكز الإشراف التربوي في جميع الإدارات التعليمية، وبعدها خُتمت هذه المنظومة من القرارات بالقرار الوزاري رقم (٣١/٦٥٠ في ١٤٢٠/٧/٣٠هـ) والذي كان آخر القرارات الخاصة بمراكز الإشراف التربوي، وأبان الأهداف والمهام والقواعد والتنظيمات التي تخضع لها مراكز الإشراف التربوي (وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م).

ومع استمرار تدفق التغذية الراجعة عن تجربة مراكز الإشراف التربوي إلى الجهاز الإداري بوزارة التعليم، وبعد مرور الوزارة بعدة تغييرات كبرى، كان من أبرزها دمج تعليم البنين وتعليم البنات في إدارة تعليمية واحدة، وكذلك بعد بدء الوزارة في مشاريع التطوير الشاملة، تداخلت المهام والصلاحيات ببعضها البعض، ثم جاء القرار الوزاري ذي الرقم (٨/٥/٤٢ في ١٤٣٠/١/٣ه)، والذي قضى بتعديل مسمى مراكز الإشراف التربوي إلى مكاتب التربية والتعليم، (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ- ٢٠٠٩م)، وأبان القرار عن وجود تباين في مسميات الجهات المشرفة على التعليم العام، كمسمى إدارة التربية والتعليم، وإدارة الإشراف التربوي، ومراكز الإشراف التربوي، ومندوبيات تعليم البنات، كما احتوى القرار على مجموعة من المواد، والتي كان من أبرزها توضيح الارتباط التنظيمي لمدير مكتب التربية والتعليم، ثم جاءالقرار الوزاري رقم (١/٧/٣٢ في ١٦/ ١٠/ ١٤٣٢هـ)، والقاضي بتطبيق الهيكل التنظيمي الوارد في الدليل التنظيمي لإدارات

التعليم، ثم القرار رقم (٣١/٣٣١٦٢١٤٣ في ١٤٣٣/١٠/١٦هـ) والذي جعل علاقة مدير مكتب التعليم تتجه مباشرة إلى مساعد المدير العام للتربية والتعليم للشؤون التعليمية بالمنطقة.

ب- تعريف مكاتب التعليم:

عرف السديري (٢٠٠٥م، ص١١) مراكز الإشراف التربوي بأنها " الوحدات التي تنشئها إدارة التربية والتعليم؛ إما داخل المدن المزدحمة أو في الأرياف البعيدة عن مركز المدينة- مقر إدارة التربية والتعليم- بهدف القيام بالإشراف التربوي والتعليمي على مدارس منطقة جغرافية محددة"، أما المقرن (٢٠٠٦م، ص٢٢)، فقد عرفها بأنها "الأجهزة التابعة لإدارات التربية والتعليم التي تقوم بمتابعة وتوجيه وتطوير والإشراف على سير العملية التعليمية والتربوية في المدارس التابعة لها حسب النطاق الجغرافي المخصص لها، وتبعاً لقرار وزارة التعليم رقم (٨/٥/٤٢) فإن مكتب التربية والتعليم هو " إدارة فرعية تهتم بتطوير الموقف التعليمي بالمدارس، وتقويمه لضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي، ومساعدة الإدارة بالمنطقة على تسهيل تنفيذ خططها، وبرامجها الإدارية والمالية والخدمية للمدارس وفروع الإدارة الأخرى"، ويُلحظ هنا عدم وجود فوارق كبرى بين مراكز الإشراف التربوي، ومكاتب التعليم، اللهم إلا في بعض التشكيلات الداخلية للمكتب التي تضمنها قرار الوزارة، وفي الربط التنظيمي بمساعد مدير التعليم للشؤون التعليمية.

ج- أهداف مكاتب التعليم:

أبان القرار الوزاري الأهداف من إنشاء مكاتب التعليم، وأجملها في الأهداف التالية:

١. تطوير وتقويم الموقف التعليمي بالمدارس.

٢. ضمان فاعلية الأداء التربوي والتعليمي.

٣. مساعدة إدارة التربية والتعليم قي تنفيذ خططها التعليمية.

٤. تنفيذ البرامج الإدارية والمالية والخدمية للمدارس، وفروع الإدارة الأخرى.

ومع ذلك، فإن هذه الأهداف مجملة إلى حد بعيد، وقد جرى تفصيلها عند التطرق لمهام مكاتب التعليم، والتي وردت –بعد ذلك- في القرار.

د- مهام مكاتب التعليم:

يمكن القول إن مهام مكاتب التعليم تندرج تحت نمطين أساسيين، هما:

أ- الأعمال التنظيمية (التخطيط).

ب- الأعمال الإشرافية (المتابعة).

هذا، وقد نما عدد مكاتب التعليم من مكتبين أوائل العام الدراسي (١٤٠٥/١٤٠٦هـ)، لتصل إلى (١٥٨) مكتباً لهذا العام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦ه)، وفي الملحق رقم (٣) توجد إحصائية لمكاتب التعليم (بنين) التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: مديرو مكاتب التعليم:

أكد القرار الوزاري رقم (٣٢/ ٧/ ١ في ١٦/ ١٠/ ١٤٣٢هـ)، والقاضي بتطبيق الهيكل التنظيمي، والدليل التنظيمي لمكاتب التعليم، أن ارتباط مدير

مكتب التعليم يكون مباشرة بمدير عام التعليم في المنطقة الموجود بها هذا المكتب، ثم جاء القرار الوزاري رقم (٣١/٣٣١٦٢١٤٣ في ١٤٣٣/١٠/١٦هـ) ليربط مدير مكتب التعليم بمساعد مدير التعليم للشؤون التعليمية بالإدارة.

أ_ الأهداف العامة لمدير مكتب التعليم:

١- مساعدة مدير عام التعليم في الإشراف على الشؤون التعليمية والمدرسية والإدارية والمالية في مكتب التعليم.

٢- متابعة تطبيق الأنظمة واللوائح والإجراءات الخاصة بها، وفقاً للخطط المعتمدة من الوزارة.

ج- مهام مدير مكتب التعليم:

أوضح القرار الوزاري (١/٧/٣٢ في ١٤٣٢/١٠/١٦هـ)، مهام مدير مكتب التعليم، والذي اشتمل على (٢٧) مهمة لمدير مكتب التعليم، وعند دراسة ومراجعة هذه المهام، ومع كثرتها، واشتمالها على مختلف النشاطات التي يمكن أن يقوم بها القادة التربويون، إلا أنه يمكن الخروج بمجموعة من الملحوظات:

١- غلبة الجانب الإشرافي عليها.

٢- ربط مدير المكتب بالجهات ذات العلاقة في تنفيذ بعض المهام.

٣- تكرار بعض هذه المهام، والأفضل من ذلك، دمجها في مهمة واحدة.

ج- صلاحيات مدير مكتب التعليم:

جاء القرار الوزاري رقم (٣٣/٤٩٧٤٩١ في ١٤٣٣/٨/٢٦هـ) من نائب وزير التربية والتعليم ليعتمد الصلاحيات الجديدة لمديري مكاتب التعليم،

وذلك انطلاقاً من التوجهات المستقبلية للوزارة في التحول إلى اللامركزية في الإدارة والتنفيذ، وقد بلغ عددها (٤٩) صلاحية، توزعت على:

١- صلاحيات شؤون تعليمية.

٢- صلاحيات شؤون مدرسية.

٣- صلاحيات إدارية.

٤- صلاحيات مالية.

د- التكوين المهني لمديري مكاتب التعليم:

يمثل " التأهيل والتطوير المهني أهمية عظمى في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية، لا سيما وأن التطوير المهني سينعكس إيجاباً على تطوير مستويات الأداء في مختلف المجالات، وتحقيق الالتزام والمسؤولية الفردية، وتأكيد روح العمل الجماعي، وتشكل هذه العناصر أساسيات المسؤولية الفردية والجماعية في تحقيق جودة التعليم، ولهذا فإن التطوير المهني يتطلب تحقيق الجودة، وبدونه فإن تحقيق الجودة سيكون أمراً صعباً ولن يتحقق الأداء المرغوب المنسجم مع متطلبات الجودة "، (شاهين، ٢٠٠٤م)، ولذلك يُعد التكوين المهني لمديري مكاتب التعليم اللبنة الأولى في محاولات التغيير والتجديد التربوي والميداني.

وهنا سيعرض الباحثان نموذج وزارة التعليم لإعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم قبل الخدمة في مجال الإشراف التربوي، فقد أدى التطور الكمي الهائل في نظام التعليم السعودي إلى تبلور الاتجاه لدى المسؤولين بوزارة التعليم نحو تحسين مستوى المشرف التربوي وتطوير قدراته وإمكاناته، ومن جهود وزارة التعليم ما يلي:

أولاً: وضع الضوابط والمعايير لاختيار الكفاءات البشرية في مجال الإشراف التربوي من قبل الإدارة العامة للإشراف التربوي، وذلك لتحسين عملية الإشراف التربوي وتطويرها، وتشمل هذه الضوابط مايأتي:

١- اشتراط المؤهل التعليمي.

٢- اشتراط الخدمة التعليمية.

٣- اشتراط الخبرة التعليمية.

٤- توافر المهارات الأساسية، كتحليل المشكلات، وغيرها.

٥- التعامل مع الحاسب الآلي.

٦- المعرفة الأكاديمية والمهارات.

ثانياً: تقوم إدارة الإشراف التربوي برعاية المعلمين والمديرين المتميزين ممن يتوقع صلاحيتهم للعمل القيادي، وإشراكهم في بعض الفعاليات التربوية التي تسهم في تعزيز خبراتهم وصقل مواهبهم، وذلك بعد إيجاد قاعدة بيانات كاملة عنهم.

ثالثاً: تكليف لجنة متخصصة لوضع اختبارات مقننة في ضوء الكفايات الأساسية للإشراف التربوي، بحيث يمكن لصاحب القرار التربوي الاعتماد على هذه الاختبارات في اختيار القيادات الإشرافية، وتأهيلها وتدريبها وإعدادها للقيام بدورها في تحقيق الأهداف المرجوة، وكان من نتائج هذه الجهود وضع الاختبار المقنن المبني على حركة الكفايات، وتحديد تسعة مجالات رئيسة للمشرفين التربويين، منها السمات الشخصية، تنظيم العملية التعليمية وإدارتها، تنمية المعلمين مهنيًا أثناء الخدمة، توثيق العلاقة بين

المدرسة والمجتمع المحلي، تنمية علاقات إنسانية بين العاملين، تقويم العملية التعليمية.(وزارة المعارف، ١٤٢٣هـ).

وتُعد عملية الارتقاء المهني والإداري بمستوى القادة التربويين الميدانيين، وخاصة مديري مكاتب التعليم عملية مهمة، وضرورية، ومعقدة، وترضخ للاحتياجات التدريبية الخاصة بكلٍ منهم على حدة، وفي هذا السياق، وضع (Daresh)، 1998، p951، نقلاً عن (البابطين، ٢٠٠٤م، ص٢٧٣) تصوراً لكيفية إعداد المشرفين التربويين، ويعتمد هذا النموذج على ثلاثة أبعاد رئيسة، كما يلي:

البعد الأول: الإعداد الأكاديمي. البعد الثاني: الإعداد العملي. البعد الثالث: التكوين الذاتي.

أما جهود وزارة التعليم في الارتقاء المهني بمستوى الممارسين الميدانيين للإشراف التربوي، ومنهم مديري مكاتب التعليم، فقد تمثلت في النشاطات التالية:

١- عقد برامج (دورات) تدريبية للمشرفين التربويين في جميع التخصصات، وذلك بالتعاون مع بعض الجامعات السعودية، وكان ذلك بدءاً من عام (١٤١٣ه- ١٩٩٢م)، ولمشرفي المناهج من عام (١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م).

٢- إتاحة الفرصة للمشرفين التربويين للالتحاق بالجامعات للحصول على درجات علمية عليا، ودبلومات متخصصة في حقول التربية المتنوعة شريطة ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

٣- اعتماد الخطة التدريبية المركزية للإدارة العامة للتدريب التربوي والابتعاث، والمتضمنة تدريب آلاف المشرفين التربويين في إدارات التربية والتعليم، وجاءت هذه الخطة بناء على الاحتياجات التدريبية التي حددتها الإدارة العامة للإشراف التربوي.

٤- مشروع (شركاء في التعليم) الذي أبرمته وزارة التعليم مع (شركة مايكروسوفت) العالمية للبرمجيات، وذلك للمساهمة في توظيف تقنية المعلومات في العملية التعليمية، حيث تشمل هذه الاتفاقية تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على مهارات الحاسب الآلي الأساسية.

٥- برنامج تأهيلي لمديري مكاتب التعليم الجدد، ولمدة (٣) أيام فقط.

٦- برامج تدريبية تقيمها إدارات التدريب لعموم المشرفين التربويين، ويدخل من ضمنهم مديري مكاتب التعليم.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن البرامج التدريبية التي حصل عليها مديرو مكاتب التعليم خلال السنوات الماضية، محدودة، ولا تكفي لإكسابهم الكفايات والمهارات الإدارية والقيادية التربوية المناسبة لمواكبة التطورات الحديثة الحاصلة في الميدان التربوي.

هـ - ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية:

أصدرت وزارة التعليم هذه الضوابط والآليات برقم (٣١/١٠٠ في ١٤٢٨/١١/١٨هـ)، حتى تكون عملية اختيار الكفاءات القيادية وتكليفها تجري وفق معايير وإجراءات دقيقة وواضحة محددة المعالم، ومتدرجة الخطوات، وحتى تلبي احتياجات النظام التعليمي، وبما يضمن تحقق هذه الضوابط.

وتستمد هذه العملية أهميتها من خلال إيجاد نظام شامل، وموحد لتكليف شاغلي الوظائف التعليمية، وللتكامل بين القطاعات الإشرافية في توحيد إجراءات ترشيح القيادات التربوية، بما يحقق أعلى معايير المهنية العالية التي يتطلبها العمل القيادي، وتزيد من كفاءة أداء النظام التعليمي.

والغريب هنا أن هذه اللائحة لم تشر إلى ضوابط تكليف مديري مكاتب التعليم، إلا إذا اعتبرتهم ضمن الجهات الإشرافية في إدارت التعليم، والذين تشملهم الضوابط العامة السابقة، أما الضوابط الخاصة لهم فتتوزع ما بين الخدمة العملية وضوابط الجهة الإشرافية المرشح لها.

ثالثاً: تحديد الاحتياجات التدريبية:

يُعد تحديد الاحتياجات التدريبية القاعدة الأساسية التي تنطلق منها عملية تخطيط وبناء البرامج التدريبية، ويُقصد بالاحتياجات التدريبية "منظومة فرعية من منظومة التدريب، وتنمية الموارد البشرية، تتعلق بمجموعة التغيرات والتطويرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات العاملين، وذلك بهدف رفع مستوى الأداء، أو التغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل والإنتاج"(السيد، ٢٠٠٧م، ص١٠). وتشكل عملية تحديد الاحتياجات التدريبية العنصر الرئيس لكل عناصر العملية التدريبية، كما أنها تساعد في التركيز على الأداء الأفضل، وتساعد في تشخيص المشكلة، وفي عملية التخطيط لها، ويؤكد (تريسي، ٢٠٠٤م، ص١١٨) أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو النشاط الأبرز من أنشطة التدريب الذي يجب أن يُخطط له، وذلك لضمان تقديم البرامج التدريبية في وقتها المناسب.

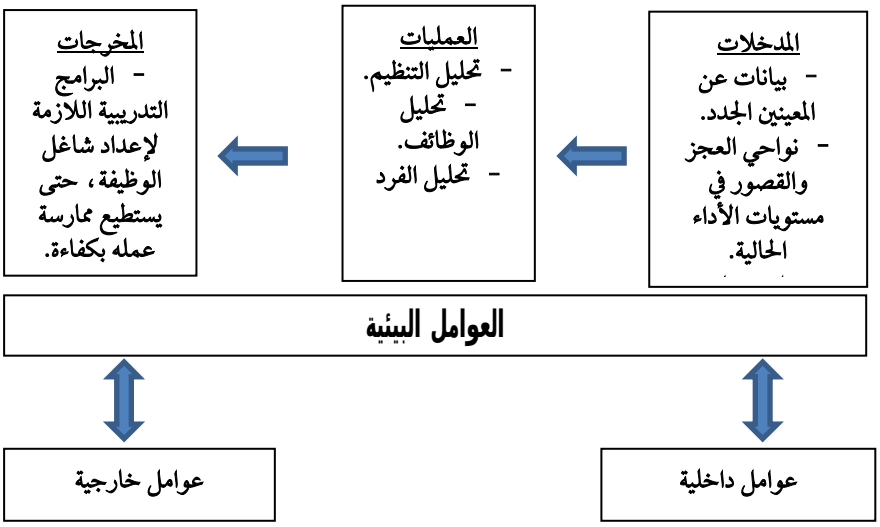
وتـأتي مـبررات تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة مـن ملاحظـة ضـعف أداء العاملين، ومـن تـأثير التكنولوجيـا الحديثـة وانعكاسـاتها علـى أداء العمـل، في ظـل تقـادم خـبرات العـاملين ومهـاراتهم، كمـا يؤكـد (الطعـاني، ٢٠٠٩م، ص٣١) أن ذلك يُعزى للأسباب التالية:

١- تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية، يتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين، وزيادة كفاءتهم، وتحسين أدائهم.

٢- الاحتياجـات التدريبيـة تعطـي ضـوءاً كاشـفاً عـن مـستوى الأفـراد المطلوب تدريبهم، وعددهم في مجال التدريب المطلوب.

٣- عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، تعتبر عملية ديناميكية مستمرة.

ويمكن تمثيل منظومة تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل التالي: شكل (١)



(السيد، ٢٠٠٧م، ص١١)

أما مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية، فقد أشارت معظم مراجع التدريب إلى أن أهم ثلاث مداخل فيها هي:

١- مدخل تحليل المنظمة: تحليل الهيكل التنظيمي للعمل وسياسات وأهداف المنظمة.

٢- مدخل تحليل الوظيفة: تحليل جوانب العمل أي تحديد دقيق لتوصيفات العمل، وشروطه ومعاييره، أو تحديد دقيق لكفايات العمل الضرورية.

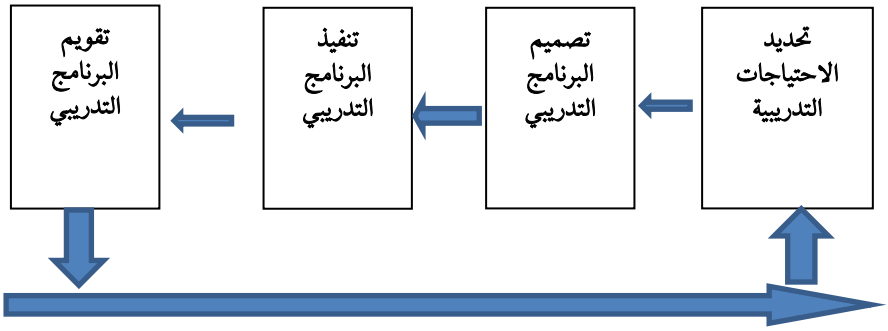
٣- مدخل تحليل الفرد: جمع المعلومات الميدانية عن أداء العاملين في مواقع الأعمال الحقيقية في ضوء معايير الأداء الجيد.

هذا وقد تعددت أساليب وأدوات تحديد الاحتياجات التدريبية، وأوصلها بعض الباحثين (أبو غزلة، ٢٠٠٥م، ص٤١)، إلى قرابة الـ(٦٠) أداة، منها: أداة مسح الأحداث الحرجة، وأداة مسح الاتجاهات، وأداة المقابلة، والاستبانات، وتقويم الأداء والنشاطات، وأسلوب دلفي، وهذه الأساليب والطرق تحددنوع وكمية التدريب المطلوب في المجالات المختلفة، وتقسم هذه الأساليب إلى نوعين رئيسين: مباشرة، كأدوات الملاحظة والمقابلة والاستبانات وغيرها، وغير مباشرة، كالبيانات والمعلومات واللوائح المتاحة داخل المؤسسة التعليمية.

أما عملية بناء البرامج التدريبية فتمر بعدة خطوات أساسية، وتتمثل في:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢- تصميم البرنامج التدريبي.
٣- تنفيذ البرنامج التدريبي.
٤- تقويم البرنامج التدريبي.

شكل (٢): مراحل بناء البرنامج التدريبي



(الروقي، ١٤٢٧هـ، ص٥٠)

رابعاً: الدراسات السابقة

اطلع الباحثان على الكثير من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية، ولطبيعة البحث، تم التركيز فقط على الدراسات التي بحثت الاحتياجات التدريبية، وكيفية تحديدها، وكذلك الدراسات التي تناولت مكاتب التعليم ومديريها، وسيورد الباحثان هذه الدراسات حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث إلى الأقدم.

أ- الدراسات المحلية:

١- دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م)، بعنوان " الحاجات التدريبية لمديري مكاتب التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المكاتب والمشرفين التربويين "

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أهم الحاجات التدريبية لمديري مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض، في المجالات التدريبية الثلاث (المعارف، المهارات، والاتجاهات)، وطبقت أداة الدراسة على مديري مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض فقط، والبالغ عددهم (٩) مديرين، وكذلك على

(١٦٦) مشرفاً تربوياً، وكان من نتائج الدراسة أن جميع مجالات الدراسة تقع في درجة احتياج تدريبي (عالية)، والتعرف على الحاجات التدريبية لمديري مكاتب التربية والتعليم، والتي يأتي في مقدمتها: العلم بالأسلوب العلمي لحل المشكلات، والإهتمام بتطبيق الجودة الشاملة في مكاتب التربية والتعليم، وممارسة أساليب التشجيع والتحفيز، مع التركيز في تدريب مديري مكاتب التربية والتعليم على الجوانب المهارية أكثر من الجوانب المعرفية، وأوصت الدراسة بالعناية المستمرة بتدريب القيادات التربوية على المفاهيم والمهارات التي تعينهم على أداء أدوارهم بطريقة صحيحة، وكذلك بتنظيم البرامج التدريبية لمديري مكاتب التربية والتعليم قبل تعيينهم.

٢- دراسة (آل ناصر، ٢٠٠٨م)، بعنوان "علاقة السلوك القيادي لمديري مكانب التربية والتعليم بدافعية المشرفين التربويين للعمل".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة السلوك القيادي لمديري مكاتب التربية والتعليم، وكذلك التعرف على مستوى الدافعية للعمل الإشرافي لدى المشرفين التربويين، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وطبق أداة الدراسة على مديري مكاتب التربية والتعليم بمنطقة الرياض، وعينة من المشرفين التربويين بهذه المكاتب.

وكان من نتائج الدراسة أن مديري مكاتب التربية والتعليم يمارسون في سلوكهم القيادي كلا البعدين اللذين يتضمنهما السلوك القيادي، وهما البعد الوظيفي، والبعد الإنساني، وكان من توصيات الدراسة توفير فرص التدريب والتأهيل لمديري مكاتب التربية والتعليم.

٣- دراسة (المقرن، ٢٠٠٧م)، بعنوان "إسهام مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة، وأهمية إسهامات مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بالنسبة للمجالات التالية: "التخطيط، التنظيم، الإشراف التربوي وأساليبه، العلاقات الإنسانية، المتابعة والتوجيه، التقويم التربوي، تقنية المعلومات" من وجهة نظر المشرفين التربويين، كما تهدف إلى التعرف على الاختلاف في وجهات نظر المشرفين التربويين تجاه واقع ممارسة، وأهمية إسهامات مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بالنسبة للمجالات السابقة، وطبقت أداة الدراسة على (٢٨٢) مشرفاً، وكان من نتائجها أن درجة إسهامات مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين فيما يتعلق ببعد الدراسة (الممارسة) بالنسبة لجميع محاور الدراسة كانت بدرجة متوسط، أما فيما يتعلق ببعد الدراسة (الأهمية) بالنسبة لجميع محاور الدراسة، فقد كانت بدرجة عالية.

٤- دراسة (السحيمي، ٢٠٠٢م)، بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظرهم، وطبقت أداة الدراسة على (١٥٠) مديراً، وكان من نتائجها أن الاحتياجات التدريبية لهم جاءت مرتبة حسب مجالات الدراسة كالتالي: مجال التقنيات التربوية

الحديثة، مجال التواصل مع المعلمين، المجال الإداري، مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وآخرها مجال الشؤون المالية.

٥- دراسة (سفر، ١٩٩٨م)، بعنوان "تحديدالاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن مكة، جدة، الطائف بالمملكة العربية السعودية ".

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لتطوير الكفايات الشخصية والمهنية للمشرفات التربويات بمدن مكة المكرمة ، جدة ، الطائف، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة "الاستبانة" كأداة لجمع معلومات الدراسة، والتي تكونت من (٥٨) احتياجاً موزعة على مجالي الكفايات الشخصية (١٦) احتياجاً، والكفايات المهنية (٤٢) احتياجاً ، وتم توزيعها على مجالات فرعية هي (مجال التخطيط، الإرشاد والتوجيه، التقويم التربوي، التدريب، البحث والابتكار، مجال التطوير)، وتم توزيع الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة من المشرفات التربويات في مدن منطقة مكة المكرمة ، جدة ، الطائف وعددهن (٣٣٧) مشرفة، وكان من نتائج الدراسة أن جميع الاحتياجات التدريبية في مجالي الكفايات الشخصية والكفايات المهنية على درجة كبيرة من الأهمية للمشرفة.

وأوصت الدراسة بأن يهتم مخططو البرامج التدريبية بتلبية الاحتياجات التي كشفت عنها الدراسة.

ب- الدراسات العربية :

١- دراسة (العنزي، ٢٠١٠م)، بعنوان "الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم".

هـدفت الدراسـة إلى تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة للقيـادات التربويـة في وزارة التربية في دولة الكويت، وطبقت أداة الدراسة على عينة بلغت (٢٣٤) مديراً ورئيسَ قسم ومراقباً.

وكان من نتائج الدراسة أن مجال العمليات القيادية الإدارية جاء في المرتبة الأولى ضمن الاحتياجات التدريبية، وتلاه مجال السياسات والاستراتيجيات والتشريعات والأهداف، ثم مجال الرقابة والتقويم، وأخيراً مجال النماذج القيادية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حسب متغير مكان العمل مقارنة بمن يعملون بوزارة التربية، وكان من توصيات الدراسة تصميم البرامج التدريبية للقادة التربويين بحيث تعتمد على الاحتياجات التدريبية لهم.

٢- دراسة (الجرايدة والعريمي، ٢٠٠٩م)، بعنوان "الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان".

هـدفت الدراسـة إلى تحديـد الاحتياجـات التدريبيـة لرؤسـاء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان، وطبقت أداة الدراسة على (٩٦) رئيس قسم.

وكان من نتائج الدراسة أن أعلى حاجة تدريبية لرؤساء الأقسام كانت في مجال القيادة والتوجيه، ويأتي بعدها مجال الاتصال، ثم التنظيم، وفي آخرها مجال التقييم.

٣- دراسة (الغيثي، ٢٠٠٩م)، بعنوان "الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس منطقة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس منطقة العين بدولى الامارات العربية المتحدة في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، وقد وزعت أداة الدراسة على (١٥٧) مديراً ومديرة.

وكان من نتائج الدراسة أن جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء مجال التعامل مع المجتمع المحلي، فقد جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

٤- دراسة (الشمري، ٢٠٠٤م)، بعنوان "آليات التنمية المهنية للقيادات التربوية الوسطى بوزارة التربية والتعليم القطرية"

هدفت الدراسة إلى الوقوف على آليات التنمية المهنية للقيادات التربوية الوسطى بوزارة التربية والتعليم بدولة قطر، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على أسلوب دلفي من أجل وضع تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وكان من نتائج الدراسة وضع تصور مقترح وعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين، وقد حصل التصور على شبه إجماع من قبل الخبراء والمختصين.

٥- دراسة (أبو ناصر، ٢٠٠٣م)، بعنوان "الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعليم الإلكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعليم الإلكتروني كما يراها القادة التربويون، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الدراسة في هذه الاحتياجات، وطبقت أداة الدراسة على (٤٣٤) مديراً ومديرة وقائداً تربوياً.

وكان من نتائج الدراسة أن مجال الكفايات والمهارات الفنية والإدارية يتقدم على غيره من الاحتياجات، أما في الاحتياجات المستقبلية فقد جاء أولاً مجال الكفايات والمهارات المتعلقة بالتطوير، ثم الكفايات والمهارات الإدارية والفنية، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة.

ج- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة (تايلور،٢٠٠٨م)، بعنوان "التعرف على الاحتياجات التدريبية للمساعدين التربويين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية، وتحديدها بالنسبة للمساعدين التربويين، وكذلك دراسة القواعد والمسؤوليات المنظمة لأعمال المساعدين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية.

بدأت الباحثة دراستها باستعراض الوضع التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم عرجت على تحديد مصطلح المساعدين التربويين، والمراد منه، هذا وقد صممت الباحثة أداتين للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتوزعت بين استبانة الدراسة، ووزعتها على عينة بلغت (٧٦) مساعداً إدارياً، وبين المقابلة التي قابلت فيها المساعدين التربويين الذين أنهوا البرنامج التدريبي المعد لهم.

وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الباحثة أن الدراسة أكدت المجالات الخمس لمهام المساعدين التربويين، وهي البناء التنظيمي، السلوك، إدارة الصف، الاتصال بالوالدين، والرعاية الصحية، وكذلك توصلت الدراسة إلى أهمية المواضيع المدروسة حول مهام المساعدين التربويين، والمتمثلة في القواعد والمسؤوليات التي تنطوي عليها أعمالهم اليومية.

٢- دراسة (أوزبورن، ٢٠٠٣م)، بعنوان "تأثير التدريب على تطوير القيادة التربوية".

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التدريب على تطوير القيادة التربوية لمجموعة من مديري ومشرفي التعليم في شمال ولاية نيوجيرسي الأمريكية، وقد صمم الباحث برنامجاً تدريبياً مدته (٦) أسابيع، واشتمل على معظم المعارف والمهارات، كالتقنيات الإدارية، تطوير الأداء، كيفية بناء الفريق، مهارات التفاوض، والمهارات التنظيمية، وقد أتاحت الدراسة الفرصة لبحث تأثير البرنامج على مواقف وسلوكيات الأفراد المهيئين للأدوار القيادية داخل المؤسسة التعليمية.

وكان من نتائج الدراسة أن (٨٨٪) من عينة الدراسة يرون أن هذا التطوير سيحسن معارفهم ومهاراتهم حول القيادة التربوية، وكذلك الحاجة إلى أنماط التقويم المختلفة، وأن أبرز العقبات التي تحول دون نجاح القائد التربوي في عمله تتمثل في فقد المصادر الضرورية، وكذلك زيادة أعباء متطلبات العمل في المؤسسة التعليمية، وأخيراً مقاومة بعض الجماعات للتغيير المطلوب إحداثه في المؤسسة التعليمية.

٣- دراسة (ميلر وأوزينسكي، ٢٠٠٢م)، بعنوان "تقييم الاحتياجات التدريبية".

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج للتدريب والتطوير ينطوي على خمس مراحل، بدءاً بالتقييم، ثم صياغة الأهداف التعليمية، ثم تصميم وتنفيذ وتقييم الاحتياجات التدريبية.

بدأ الباحثان دراستهما بالتأكيد على أن تقييم احتياجات التدريب هو نشاط بالغ الأهمية للتدريب والتطوير، ولذا يجب على المدير أن يكون بارعاً في تقييم احتياجات التدريب، والتي يمكن تحديدها من خلال تحليل المنظمة وأهدافها، وتحليل الوظائف ذات الصلة بالبرنامج، وتحديد المعارف والمهارات التي تحتاجها الوظيفة، ثم تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم، ثم تصميم محتوى البرنامج التدريبي، ثم تحديد التقنيات الضرورية لإجراء التدريب، وأخيراً، إجراء وتنفيذ البرنامج التدريبي.

وشدد الباحثان على أن برامج التدريب يجب أن تبدأ مع تقييم الاحتياجات، قبل فترة طويلة من حدوث التدريب الفعلي، ولذا يجب على مدير التدريب أن يجيب على هذه الأسئلة: من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف يتم التدريب؟ وأن هناك ثلاثة مستويات لتقييم الاحتياجات، تبدأ بالتحليل التنظيمي، ثم تحليل المهمة، وأخيراً تحليل الفرد المتدرب.

وذكر الباحثان أن الغرض من تقييم الاحتياجات التدريبية هو تحديد متطلبات الأداء، أو الاحتياجات داخل المنظمة من أجل المساعدة في توجيه الموارد إلى الأماكن الأشد احتياجاً، وتلك التي تتصل بشكل وثيق لتحقيق الأهداف والغايات التنظيمية، وتحسين الإنتاجية.

٤- دراسة (كاب، ١٩٩٩م)، بعنوان "تطوير القيادة التربوية، بدءاً بالاحتياجات التدريبية وانتهاءً بالتقويم في جنوب أفريقيا".

هدفت الدراسة إلى تحليل الوضع التعليمي في جنوب أفريقيا، والذي واجه تغيرات كبيرة خلال السنوات الماضية، وخصوصاً، ملكية المدارس، والمساواة، وتحديث النظام التعليمي، كما هدفت إلى مناقشة مكونات مشروع القيادة التربوية، من حيث طريقة إدارته، والعمليات التدريبية التي تجري داخله، وأخيراً، تعرضت الدراسة لتقويم البرنامج التدريبي، والدروس المستفادة منه.

يرى الباحث أن الوضع التعليمي في جنوب أفريقيا تأثر بمجموعة من التشريعات والقوانين التي سنتها الحكومة والبرلمان لضمان الحصول على نظام تعليمي أكثر فعالية، ثم أطنب الباحث في عرض مشروع "مؤسسة دلتا" (Delta Foundation) للتطوير، والذي تضمن بناء قدرات المؤسسات والأفراد، وبعد مناقشة مفهوم المدارس الفعالة، أوضحت الدراسة الرؤية والرسالة والأهداف من مشروع التعلم، وأثر برنامج التدريب على القيادة، وكان من أبرز نتائج الدراسة تقييم البرنامج والدروس المستفادة، وخصوصاً نموذج تطوير مراكز التعلم، والذي يشمل تقييم الاحتياجات العلمية؛ وبرنامج تدريبي حول فعالية القيادة التربوية.

د- التعليق على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابقة التي أوردها الباحثان، والتي بلغ عددها (١٤) دراسة علمية، أهمية موضوع الدراسة الحالية، حيث يتبين أن تحديد الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين يحظى باهتمام كبير بين الباحثين، لما له

من أثر بالغ في اختيار البرامج التدريبية المناسبة لهم، ومنها دراسة (الهذلول، ١٤٣١هـ)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٠م)، ودراسة (الغيثي، ٢٠٠٩م)، ودراسة (تايلور، ٢٠٠٨م)، ودراسة (ميلر وأوزينسكي، ٢٠٠٢م).

أما من ناحية الأهداف فتشترك هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في الهدف الرئيس لها، وهو تحديد الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين، وتنفرد هذه الدراسة بتحديد هذه الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتتشابه كثيراً مع دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م)، والتي كانت بعنوان " الحاجات التدريبية لمديري مكاتب التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المكاتب والمشرفين التربويين "، وتنفرد هذه الدراسة عن دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) بأنها جاءت على مستوى المملكة، وليست محصورة بمنطقة معيتة، كما أن مجتمع الدراسة في دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) كان خليطاً ما بين مديري مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض، والمشرفين التربويين فيها، بينما في الدراسة الحالية كان مجتمع الدراسة حصراً على جميع مديري مكاتب التعليم على مستوى المملكة.

كما تبين من استعراض الدراسات السابقة أن هذه الدراسات قد استخدمت مناهج متعددة كالمنهج الوصفي، والمنهج الوثائقي، والمنهج المقارن، ومنهج تحليل النظم، وأما بالنسبة للأدوات المستخدمة فيها فتوزعت ما بين الإستبانة، والمقابلة، والملاحظة، إضافة إلى بعض النماذج والمعايير، وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (الهذلول، ٢٠١٠م)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٠م)، ودراسة (تايلور، ٢٠٠٨م)، في اختيار المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وكذلك في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

* * *

الدراسة الميدانية

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- منهج الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، والبيانات والمعلومات المراد الحصول عليها لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم، وبعد مراجعة أدبيات البحث العلمي ومناهجه، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، فهو" يهدف إلى وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وكذلك من خلال استنتاج البراهين والأدلة التي تجيب عن أسئلة البحث، والمستمدة من الوثائق المنشورة وغير المنشورة"، (العساف، ١٩٩٥م، ص١٨٣).

٢- مجتمع الدراسة:

مديرو مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهم (١٥٨) مديراً، (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ- ٢٠١٥م).

٣- أفراد الدراسة:

شملت الدراسة كل مجتمع الدراسة من مديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم، والبالغ عددهم (١٥٨) مديراً.

- خصائص أفراد الدراسة:

تم التعرف على خصائص أفراد الدراسة، والبالغ عددهم النهائي (١٥٨) مديراً، وذلك لما لهذه الخصائص من أهمية في التعرف على مدى تأثيرها على استجابة هؤلاء الأفراد على محاور أداة الدراسة، وذلك من خلال الجداول

التالية، وعرض النتائج المتعلقة بها، والتي أجاب فيها أفراد الدراسة على الجزء الأول من الاستبانة، وهو الجزء الخاص بالبيانات الشخصية، وذلك بعد أن قام الباحثان بتطبيق الدراسة الميدانية، واستعادة الاستجابات منهم.

جدول رقم (١): أفراد الدراسة وعلاقتهم بمجتمع الدراسة بعد استجاباتهم:

الفئة	مجتمع الدراسة	أفراد الدراسة	نسبة الأفراد إلى المجتمع	العائد	نسبة العائد إلى الأفراد
مديرو مكاتب التعليم	١٥٨	١٥٨	١٠٠٪	١٤٧	٩٣٪

يتبين من الجدول رقم (١) أن أفراد الدراسة بلغ عددهم (١٥٨ مديراً) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٥٨ مديراً)، وذلك بنسبة وصلت (١٠٠٪)، وأن المستجيبين من أفراد الدراسة بلغ عددهم (١٤٧) مديراً، وذلك بنسبة (٩٣٪) من مجتمع الدراسة، وهذه نسبة عالية تدل على تفاعل أفراد الدراسة مع الدراسة ومحاورها.

أ/ توزيع أفراد الدراسة – بعد استجابتهم – وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (٢)

المؤهل العلمي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
مديرو مكاتب التعليم	١٠١	٣٧	٩
النسبة	٦٨,٧٪	٢٥,٢٪	٦,١٪
المجموع	١٤٧		١٠٠٪

يتبين من الجدول السابق رقم (٢) أن الفئة الأكثر عدداً من أفراد الدراسة، هم من كان مؤهلهم العلمي (بكالوريوس)، ويمثلون ما نسبته (٦٨,٧٪)، ويأتي بعدهم من مؤهلهم العلمي (ماجستير)، وذلك بنسبة (٢٥,٢٪)، وأخيراً من مؤهلهم العلمي (دكتوراه)، وذلك بنسبة (٦,١٪).

ب/ توزيع أفراد الدراسة – بعد استجابتهم – وفقاً لمتغير الخبرة في الإشراف التربوي: جدول رقم (٣)

الخبرة في الإشراف التربوي	من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة	(١٥) سنة فأكثر
مديرو مكاتب التعليم	٢٠	٤٣	٨٤
النسبة	٪١٣,٦	٪٢٩,٣	٪٥٧,١
المجموع	١٤٧		٪١٠٠

يتبين من الجدول السابق رقم (٣) أن الفئة الأكثر عدداً من أفراد الدراسة، هم من كانت خبرتهم في الإشراف التربوي (١٥سنة فأكثر)، ويمثلون ما نسبته **(٥٧,١٪)**، ويأتي بعدهم من كانت خبرتهم في الإشراف التربوي (من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة)، ويمثلون ما نسبته **(٢٩,٣٪)**، وأخيراً من كانت خبرتهم في الإشراف التربوي (من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات)، ويمثلون ما نسبته **(١٣,٦٪)**.

ج/ توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير عدد البرامج التدريبية (شهر فأكثر) التي التحقوا بها: جدول رقم (٤)

مديرو مكاتب التعليم	عدد البرامج التدريبية	النسبة
١٠٤	لاشيء أو برنامج واحد	٪٧٠,٧
٣٠	برنامجان إلى ثلاثة برامج	٪٢٠,٤
٤	أربعة برامج إلى خمسة برامج	٪٢,٧
٩	أكثر من خمسة برامج	٪٦,١
١٤٧	المجموع	٪١٠٠

يتبين من الجدول السابق رقم (٤) أن الفئة الأكثر عدداً من أفراد الدراسة، هم من التحقوا بـــ(لاشيء أو برنامج واحد)، ويمثلون ما نسبته **(٧٠,٧٪)**، ثم يأتي بعدهم من التحقوا بـــ(برنامجان إلى ثلاثة برامج)، ويمثلون ما نسبته **(٢٠,٤٪)**، ويأتي بعدهم من التحقوا بـ(أكثر من خمسة برامج)، ويمثلون ما نسبته **(٦,١٪)**، وأخيراً من التحقوا بـــ(أربعة برامج إلى خمسة برامج)،

ويمثلون ما نسبته (٢,٧٪)، وتعد هذه النتيجة صادمة، خصوصاً إذا علمنا أن عدد مديري مكاتب التعليم الذين لم يلتحقوا بأي دورة تدريبية مدتها (شهر فأكثر) يبلغ (٥٦) مديراً، وذلك بنسبة (٣٨٪) من أفراد الدراسة المستجيبين.

٤- أداة الدراسة وإجراءاتها:

أ- بناء الأداة: لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بجمع نوعين من أنواع البيانات:

١- البيانات المكتبية: وذلك لبناء الإطار النظري للرسالة، ولدراسة واقع مراكز التعليم بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتم الحصول عليها من تقارير وزارة التعليم، والوثائق الرسمية بها، وكذلك من المراجع العلمية، والدراسات السابقة.

٢- البيانات الميدانية: بعد الاطلاع على مهام مديري مكاتب التعليم، وأدبيات كفايات القادة التربويين، وفي ضوء تخصص الباحثين في الإدارة والتخطيط التربوي، وبالاستفادة من الإطار النظري، والمعلومات المتوافرة حول مراكز الإشراف التربوي سابقاً، ثم مكاتب التربية والتعليم لاحقاً، ثم مكاتب التعليم حالياً، وللحصول على البيانات الميدانية تم بناء استبانة خاصة بالاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

وقد اشتملت الاستبانة على ما يلي:

أولاً/ بيانات عامة عن عينة الدراسة: من حيث المتغيرات الشخصية والمهنية، مثل المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في العمل، وعدد الدورات التدريبية التي حصل عليها مدير المكتب.

ثانياً/ محاور الأداة: وقد تكونت من ثلاثة محاور، واشتملت على (٤٩) احتياجاً تدريبياً:

١- الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب الإدارية والإشرافية، (٢٤) احتياجاً.

٢- الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي، (١٤) احتياجاً.

٣- الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، (١١) احتياجاً.

وكانت الاستجابات على هذه الاحتياجات وفق مقياس رباعي كما يلي:

(عالية – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جداً).

ب- صدق أداة الدراسة:

١- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين المتخصصين، ومجموعة من ذوي الخبرة الميدانية، والذين بلغ عددهم (١٢محكماً)، (ملحق رقم٢)، وطلب الباحثان من هؤلاء الخبراء إبداء آرائهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى كفاية هذه العبارات لتغطية المحاور، وفي ضوء التغذية الراجعة منهم تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٧٥٪) من المحكمين، سواءً بالتعديل أو الإضافة أو الاستبدال.

٢- الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

قام الباحثان بالتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، لهذه الاحتياجات، وذلك ما بين كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية لها، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٥)، معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		١٨	٠,٥٨٧**	١١	٠,٧٦٩**
١	٠,٦١٩**	١٩	٠,٨٠٠**	١٢	٠,٦٨٩**
٢	٠,٧١٤**	٢٠	٠,٥٧٩**	١٣	٠,٦٩٨**
٣	٠,٧٣٨**	٢١	٠,٥٦٨**	١٤	٠,٧١٨**
٤	٠,٥٢٥**	٢٢	٠,٧٦٤**	المحور الثالث	
٥	٠,٧٨١**	٢٣	٠,٧٨١**	١	٠,٦٧٨**
٦	٠,٧٦٧**	٢٤	٠,٧١٧**	٢	٠,٦٣٥**
٧	٠,٨٢٩**	المحور الثاني		٣	٠,٧٤٧**
٨	٠,٧٩١**	١	٠,٧٠٤**	٤	٠,٦٥١**
٩	٠,٧٣١**	٢	٠,٦٨٩**	٥	٠,٨٤٧**
١٠	٠,٨٣٠**	٣	٠,٦٩٠**	٦	٠,٧٨٩**
١١	٠,٧٩٢**	٤	٠,٦١٧**	٧	٠,٨٠٨**
١٢	٠,٧٣٧**	٥	٠,٧٥٩**	٨	٠,٧٨٦**
١٣	٠,٧١٢**	٦	٠,٧١١**	٩	٠,٧١٢**
١٤	٠,٥٢٩**	٧	٠,٧٢١**	١٠	٠,٧٩٣**
١٥	٠,٥٢٥**	٨	٠,٧٢٨**	١١	٠,٦٦٥**
١٦	٠,٧٣٨**	٩	٠,٧١٩**	** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فأقل.	
١٧	٠,٧٥٦**	١٠	٠,٧٤٦**		

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور هي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي بينها.

ج- ثبات أداة الدراسة :

تم حساب الثبات لأداة الدراسة عن طريق معامل ثبات (ألفاكرونباخ) (Cronbach's Alpha)، ويبين الجدول رقم (٦) معاملات ثبات أداة الدراسة :

جدول رقم (٧): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول	٢٤	٠,٩٦
المحور الثاني	١٤	٠,٩٢
المحور الثالث	١١	٠,٩٢
جميع المحاور	٤٩	٠,٩٧

يتبين من الجدول السابق رقم (٦) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٧)، بينما بلغ للمحور الأول (٠,٩٦)، أما المحور الثاني فبلغ معامل الثبات له (٠,٩٢)، وكذلك بلغ معامل الثبات للمحور الثالث (٠,٩٢)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يعطي الثقة في قدرتها على الحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة.

د- إجراءات تطبيق أداة الدراسة :

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بتطبيقها في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ)، ميدانياً على أفراد الدراسة، وذلك عن طريق استخدام (Google forms)، هذا وقد أُرسلت الاستبانة مباشرة على الهواتف النقالة لمديري مكاتب التعليم، البالغ عددهم (١٥٨) مديراً، باستخدام برنامج التواصل الاجتماعي (Whats App) وذلك بعد الحصول على موافقة سعادة

مـدير عـام إدارة البحـوث بـوزارة التعلـيم، وبـدعم مـن سـعادة مـدير عـام الاشراف التربوي بالوزارة.

هـذا، وقـد تمكـن الباحثـان مـن الحـصول علـى (١٤٧) اسـتجابة مكتملـة البيانـات، وتمثـل هـذه الاسـتجابات مـا نـسبته (٩٣٪) مـن جملـة الاسـتبانات المرسلة إلى أفراد الدراسة، وهـذا يـشير إلى التجـاوب الكـبير لأفـراد الدراسـة، والمتابعة المستمرة من الباحثين، والتي جعلت مستوى الاستعادة بهذا الشكل.

هـ- أساليب تحليل البيانات:

لتحقيـق أهـداف الدراسـة، وتحليـل البيانـات الـتي تم جمعهـا، جـرى استخدام عدد من الأسـاليب الاحـصائية المناسبة باسـتخدام الحـزم الاحـصائية للعلـوم الاجتماعيـة (Statistical Package for Social Science) ، والـتي يرمز لها اختصاراً بـــ (SPSS)، وفيما يلي الطرق الاحصائية المستخدمة:

١- التكـرارات والنسب المئويـة، وذلـك للتعـرف علـى خـصائص أفـراد الدراسـة، وتحديـد اسـتجاباتهم تجـاه عبـارات المحـاور الـتي تـضمنتها الدراسـة الميدانية.

٢- معامـل ارتبـاط بيرسـون (Pearson)، وذلـك لتحديـد الاتـساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣- معامـل ألفـا كرونبـاخ (Cronbach's Alpha) لحـساب ثبـات أداة الدراسة.

٤- المتوسط الحسابي (Mean)، وذلك لتحديد متوسط استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة، ولكل محور من محاور الدراسة.

٥- الانحراف المعياري (Standard Deviation)، وذلك للتعرف على مدى اختلاف استجابات أراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة، ولكل محور من محاور الدراسة عن متوسطها الحسابي.

هذا وقد اعتمد الباحثان في تحديد أهمية درجة موافقة عينة الدراسة على معيار رباعي متدرج، ونظراً لكون مدى الموافقة يساوي (٣) وهو الفرق بين أعلى درجة وهي (٤) وأدنى درجة وهي (١)، وبقسمة المدى (٣) على عدد الفئات يصبح طول الفئة (٠,٧٥).

ويبين الجدول رقم (٧) معيار التقدير الرباعي، والمدى، والقيمة الوزنية لدرجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة.

جدول رقم (٧): معيار التقدير الرباعي والقيمة الوزنية لآراء أفراد الدراسة

درجة الموافقة	القيمة الوزنية	المدى
عالية	أربع درجات	من (٣,٢٦) إلى (٤)
متوسطة	ثلاث درجات	من (٢,٥١) إلى (٣,٢٥)
ضعيفة	درجتان	من (١,٧٦) إلى (٢,٥)
ضعيفة جداً	درجة واحدة	من (١) إلى (١,٧٥)

ثانياً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تهدف هذه الدراسة– بشكل رئيس- إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة، وأهدافها، مع تفسير نتائج البحث التي توصل لها الباحثان.

١- نتائج السؤال الأول، ومناقشتها:

ما الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالمهام الإدارية والإشرافية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالمهام الإدارية والإشرافية لمديري مكاتب التعليم، وقد جاءت هذه الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية كما يتضح في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة عن الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالمهام الإدارية والإشرافية لمديري المكاتب:

رقم العبارة	العبـــــــارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
٩	نشر روح التعاون بين منسوبي المكتب	ك	١١٠	٢٨	٤	٥	٣,٦٥	٠,٦٩٩	١	عالية
		٪	٧٤,٨	١٩	٢,٧	٣,٤				
٣	متابعة تنفيذ خطط وبرامج المكتب التشغيلية	ك	٩٩	٤٣	٢	٣	٣,٦٢	٠,٦٢٣	٢	عالية
		٪	٦٧,٣	٢٩,٣	١,٤	٢				
١	الإحاطة بسياسة وأهداف التعليم بالمملكة	ك	١٠٣	٣٤	٥	٥	٣,٦٠	٠,٧١٨	٣	عالية
		٪	٧٠,١	٢٣,١	٣,٤	٣,٤				
٢	القدرة على وضع خطة سنوية متكاملة	ك	٩٣	٥٠	١	٣	٣,٥٩	٠,٦١٨	٤	عالية
		٪	٦٣,٣	٣٤	٠,٧	٢				
٨	بناء فرق العمل، وتوزيع المهام فيما بينها	ك	٩٧	٤٣	٤	٣	٣,٥٩	٠,٦٤٩	٥	عالية
		٪	٦٦	٢٩,٣	٢,٧	٢				
١٠	اتقان خطوات صنع واتخاذ القرار	ك	٩٣	٤٩	٢	٣	٣,٥٨	٠,٦٢٩	٦	عالية
		٪	٦٣,٣	٣٣,٣	١,٤	٢				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
٧	إتقان مهارات الاتصال	ك	٩٦	٤٣	٥	٣	٣,٥٨	٠,٦٦١	٧	عالية
		٪	٦٥,٣	٢٩,٣	٣,٤	٢				
١٢	القدرة على مواجهة الأزمات، وحلها	ك	٩١	٥٠	٥	١	٣,٥٧	٠,٥٩٧	٨	عالية
		٪	٦١,٩	٣٤	٣,٤	٠,٧				
١١	مهارة إدارة الاجتماعات	ك	٨٩	٤٩	٦	٣	٣,٥٢	٠,٦٧٦	٩	عالية
		٪	٦٠,٥	٣٣,٣	٤,١	٢				
١٦	تحفيز المتميزين من منسوبي المكتب، ومن هيئات المدارس وطلابها	ك	٨٧	٥٠	٨	٢	٣,٥١	٠,٦٦٦	١٠	عالية
		٪	٥٩,٢	٣٤	٥,٤	١,٤				
١٣	دراسة وتحليل تقارير المشرفين التربويين ومديري المدارس	ك	٨٣	٥٦	٧	١	٣,٥٠	٠,٦٢٣	١١	عالية
		٪	٥٦,٥	٣٨,١	٤,٨	٠,٧				
١٧	الدقة في تقويم أداء منسوبي المكتب	ك	٨٤	٥٥	٦	٢	٣,٥٠	٠,٦٤٥	١٢	عالية
		٪	٥٧,١	٣٧,٤	٤,١	١,٤				
٢٢	تشخيص واقع مكتب التعليم	ك	٨٣	٥٥	٧	٢	٣,٤٩	٠,٦٥٦	١٣	عالية
		٪	٥٦,٥	٣٧,٤	٤,٨	١,٤				
٢٣	حل مشكلات مكتب التعليم	ك	٨٤	٥٢	٩	٢	٣,٤٨	٠,٦٧٦	١٤	عالية
		٪	٥٧,١	٣٥,٤	٦,١	١,٤				
٥	تنظيم الأعمال الإدارية بوحدات المكتب	ك	٨٣	٥٤	٧	٣	٣,٤٨	٠,٦٨٦	١٥	عالية
		٪	٥٦,٥	٣٦,٧	٤,٨	٢				
٢٤	تلبية الحاجات الإنسانية لمنسوبي المكتب	ك	٨٠	٥٩	٤	٤	٣,٤٦	٠,٦٨٥	١٦	عالية
		٪	٥٤,٤	٤٠,١	٢,٧	٢,٧				
٦	تحديد الاحتياجات البشرية والمادية للمكتب	ك	٨٤	٥١	٨	٤	٣,٤٦	٠,٧٢٤	١٧	عالية
		٪	٥٧,١	٣٤,٧	٥,٤	٢,٧				
١٩	إعداد التقارير الدورية والفنية عن سير العمل بالمكتب	ك	٧٦	٦٠	٩	٢	٣,٤٣	٠,٦٧٢	١٨	عالية
		٪	٥١,٧	٤٠,٨	٦,١	١,٤				
٤	إتقان التعاملات الالكترونية	ك	٧٢	٦٧	٦	٢	٣,٤٢	٠,٦٤٠	١٩	عالية
		٪	٤٩	٤٥,٦	٤,١	١,٤				
١٥	تحقيق التنسيق والتكامل	ك	٦٤	٧٣	٨	٢	٣,٣٥	٠,٦٥٠	٢٠	

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
	مع أقسام الإدارة العامة للتعليم	٪	٤٣,٥	٤٩,٧	٥,٤	١,٤				
١٨	بناء مؤشرات الأداء	ك	٦٢	٧٣	١١	١	٣,٣٣	٠,٦٤٥	٢١	عالية
		٪	٤٢,٢	٤٩,٧	٧,٥	٠,٧				
٢١	تبني مفهوم الجودة في إدارة المكتب	ك	٥٤	٨٠	١١	٢	٣,٢٧	٠,٦٥٥	٢٢	عالية
		٪	٣٦,٧	٥٤,٤	٧,٥	١,٤				
١٤	تصميم بيئات التعلم	ك	٥٢	٧٧	١٧	١	٣,٢٢	٠,٦٧٠	٢٣	
		٪	٣٥,٤	٥٢,٤	١١,٦	٠,٧				
٢٠	تنظيم وحفظ معاملات ومعلومات المكتب آلياً	ك	٤٢	٨٣	٢١	١	٣,١٣	٠,٦٦٥	٢٤	متوسطة
		٪	٢٨,٦	٥٦,٥	١٤,٣	٠,٧				
الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب الإدارية والإشرافية							٣,٤٧	٠,٤٦٥	عالية	

يلحظ من الجدول رقم (٨) ما يلي :

١- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣,٤٧) من (٤)، ويأتي بدرجة (عالية)، وهو أعلى المتوسطات بين المحاور الثلاثة، مما يدل على أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم الإدارية والإشرافية هي أكثر الاحتياجات إلحاحاً في الميدان التربوي، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبوناصر، ٢٠٠٣م)، أن مجال الكفايات والمهارات الفنية والإدارية يتقدم على غيره من الاحتياجات التدريبية.

٢- يرى أفراد الدراسة أن (٩٢٪) من عبارات هذا المحور تأتي بدرجة (عالية)، بينما فقط (٨٪) من الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أهمية معظم الاحتياجات الواردة في هذا المحور.

٣- جاءت العبارة رقم (٩): "نشر روح التعاون بين منسوبي المكتب" كأعلى متوسط حسابي للاحتياجات التدريبية لهذا المحور، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٥) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٩٩)، وبدرجة (عالية)، وقد يعود السبب ذلك إلى أن مديري مكاتب التعليم يرون أن تحقيق التآلف بين منسوبي المكتب، ونشر روح التعاون فيما بينهم سيسهم بشكل فعال في رفع مستوى أداء المكتب، وسيحل كثيراً من قضايا الصراع التنظيمي التي يمكن أن تنشأ بين مكونات مكتب التعليم مما يساعد على تعاون العاملين في أوقات الأزمات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أباالخيل، ٢٠١٢م) أن أبرز ملامح متطلبات التطوير التنظيمي للمكاتب هو تنمية روح التعاون بروح الفريق بين العاملين في مكاتب التربية والتعليم، وأن البناء التنظيمي لها يعمل على الحد من الصراع بين العاملين، وكذلك أن المناخ التنظيمي في مكاتب التربية والتعليم يساعد على تقوية العلاقات الإنسانية بينهم، وقريب من هذا ما ذهبت إليه دراسة (آل ناصر، ٢٠٠٨م): أن مديري مكاتب التربية والتعليم يمارسون البعد الإنساني في سلوكهم القيادي، وذكر (الزهراني، ٢٠٠٨م) في دراسته أن مديري الإشراف يمارسون قيادة التغيير في مراكز الإشراف التربوي من خلال تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بين العاملين فيها، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) من أن "العلم بأساليب تفعيل العلاقات الأخوية بين العاملين" كانت من أواخر الفقرات التي وافق عليها مديرو مكاتب التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

٤- احتلت العبارة رقم (٣): "متابعة تنفيذ خطط وبرامج المكتب التشغيلية " المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لهذا المحور، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٢) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٦٢٣)، وبدرجة (عالية)، مما يدل على أن مديري مكاتب التعليم يرون أن تنفيذ الخطط التشغيلية المتفق عليها عند بداية العام الدراسي، ومتابعتها تُعد من المهام الحاسمة لمدير المكتب، ويجب عليه أن يتقن كيفية أدائها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السلمي، ٢٠٠٢م) التي ذكرت أن من أبرز مهام مراكز الإشراف التربوي (مكاتب التعليم) هي تفقد احتياجات المدارس التابعة للمراكز قبل بداية العام الدراسي، وتستدعي هذه المتابعة تواصلاً أكبر بين مدير المكتب والهيئات الإدارية في مدارس المكتب، مما يؤدي لمعالجة ضعف مستوى التواصل بين المكتب والمدارس التابعة له، كما أشارت إلى ذلك دراسة (القحطاني، ٢٠٠٦م)، واختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) من حصول عبارة "متابعة الخطط التشغيلية للمكتب" على مرتبة متوسطة بين الرتب.

٥- جاءت العبارة رقم (٢٠): " تنظيم وحفظ معاملات ومعلومات المكتب آلياً " في المرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٦٦٥)، وبدرجة (متوسطة)، وهذا يوحي بأن بعض مديري مكاتب التعليم لا يرون أن هذا يمثل احتياجاً تدريبياً ضرورياً، فعملية حفظ معاملات المكتب وتنظيمها بطريقة آلية من البدهيات في التعاملات اليومية، ولا تحتاج أن تكون احتياجاً تدريبياً، وهذا يخالف ما

توصلت إليه دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) من أن "القناعة باستخدام البرامج الحاسوبية في أعمال المكتب"في درجة احتياج (عالية).

٢- نتائج السؤال الثاني، ومناقشتها:

ما الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي، وقد جاءت هذه الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية كما يتضح في الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة عن الاجتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي:

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
١	متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب	ك	١٠٧	٣٢	٦	٢	٣,٦٦	٠,٦٢٥	١	عالية
		٪	٧٢,٨	٢١,٨	٤,١	١,٤				
١٤	تقديم الصورة الإيجابية لمنسوبي التعليم في بيئة المكتب الخارجية	ك	٩٥	٤٤	٧	١	٣,٥٩	٠,٦١٨	٢	عالية
		٪	٦٤,٦	٢٩,٩	٤,٨	٠,٧				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٩	مهارات تقويم الأداء المدرسي	ك	٨٤	٥٦	٥	٢	٣,٥١	٠,٦٣٤	٣	عالية
		٪	٥٧,١	٣٨,١	٣,٤	١,٤				
٧	تفعيل تطبيق استراتيجيات التدريس في مدارس المكتب	ك	٨٥	٥١	٩	٢	٣,٤٩	٠,٦٧٦	٤	عالية
		٪	٥٧,٨	٣٤,٧	١,٦	١,٤				
٦	ترشيح المتميزين من المعلمين كمشرفين تربويين	ك	٨٤	٤٨	١١	٤	٣,٤٤	٠,٧٥١	٥	عالية
		٪	٥٧,١	٣٢,٧	٧,٥	٢,٧				
١١	المشاركة في حل قضايا الطلبة التعليمية والسلوكية	ك	٧٦	٦١	٧	٣	٣,٤٣	٠,٦٨٢	٦	عالية
		٪	٥١,٧	٤١,٥	٤,٨	٢				
٥	ترشيح الهيئات الإدارية بمدارس المكتب	ك	٧٣	٥٥	١٥	٤	٣,٣٤	٠,٧٧٢	٧	عالية
		٪	٤٩,٧	٣٧,٤	١٠,٢	٢,٧				
١٠	نشر التجارب التربوية الناجحة بين المدارس	ك	٦٧	٦٥	١١	٤	٣,٣٣	٠,٧٣٢	٨	عالية
		٪	٤٥,٦	٤٤,٢	٧,٥	٢,٧				
٢	تطوير أداء الهيئات الإدارية والتعليمية بمدارس المكتب	ك	٥٤	٨١	٩	٣	٣,٢٧	٠,٦٦٥	٩	عالية
		٪	٣٦,٧	٥٥,١	٦,١	٢				
١٣	دعم الأنشطة المجتمعية، كنوادي الأحياء والمراكز الصيفية	ك	٦٠	٦٠	٢٤	٣	٣,٢٠	٠,٧٨٥	١٠	متوسطة
		٪	٤٠,٨	٤٠,٨	١٦,٣	٢				
٨	متابعة تنفيذ الخطط والبرامج الصحية الوقائية بالمدارس	ك	٤٤	٧٦	٢٤	٣	٣,١٠	٠,٧٣٤	١١	متوسطة
		٪	٢٩,٩	٥١,٧	١٦,٣	٢				
٣	تحديد جميع احتياجات المدارس ، وتوفيرها	ك	٣٣	٩٣	١٦	٥	٣,٠٥	٠,٦٨٦	١٢	متوسطة
		٪	٢٢,٤	٦٣,٣	١٠,٩	٣,٤				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
١٢	تنويع البرامج التعليمية لفئات المجتمع المختلفة، كتعليم الكبار، والمدارس الليلية	ك	٤٤	٦٩	٢٨	٦	٣,٠٣	٠,٨١٠	١٣	متوسطة
		٪	٢٩,٩	٤٦,٩	١٩	٤,١				
٤	التمكن من نقد المناهج والمقررات الدراسية	ك	٣٢	٨٣	٢٨	٤	٢,٩٧	٠,٧٢١	١٤	متوسطة
		٪	٢١,٨	٥٦,٥	١٩	٢,٧				
الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي							٣,٣٢	٠,٥٠٢	عالية	

يلحظ من الجدول رقم (٩) ما يلي:

١- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣,٣٢) من (٤)، ويأتي بدرجة (عالية)، وهو، رغم ارتفاعه، أقل المتوسطات بين المحاور الثلاثة، مما يدل على أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي هي أقل الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها مدير مكتب التعليم، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٢- يرى أفراد الدراسة أن (٦٤٪) من عبارات هذا المحور تأتي بدرجة (عالية)، بينما فقط (٣٦٪) من الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن معظم الاحتياجات الواردة في هذا المحور ضرورية لعمل مدير المكتب.

٣- جاءت العبارة رقم (١): "متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب" كأعلى متوسط حسابي للاحتياجات التدريبية لهذا المحور، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦) من (٤)، وانحراف معياري قدره

(٠,٦٢٥)، وبدرجة (عالية)، ويعود ذلك إلى أن مديري مكاتب التعليم يرون أن متابعة سير العملية التعليمية في مدارس المكتب هو الهدف الرئيس لوجود مكتب التعليم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (السلمي، ٢٠٠٢م) من أن مراكز الإشراف التربوي (مكاتب التعليم) تقوم بتفقد احتياجات المدارس قبل بداية العام الدراسي لحل مشكلاتها، كما تتشابه مع نتيجة دراسة (تايلور، ٢٠٠٨م)، التي توصلت إلى أهمية المواضيع المدروسة حول مهام المساعدين التربويين، والمتمثلة في التدريب على القواعد والمسؤوليات التي تنطوي عليها أعمالهم اليومية، كما حددت دراسة (الزعيبر، ١٩٩٩م) المشكلات التي يمكن أن تواجهها الجهات المسؤولة عن متابعة سير العملية التعلمية التعليمية، بمشكلات متعلقة بالطلاب، أو بالهيئة التعليمية، أو بالأنشطة المدرسية، أو بالوسائل التعليمية، وقد أشارت دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) إلى التركيز في تدريب مديري مكاتب التربية والتعليم على الجوانب المهارية أكثر من المعرفية.

٤- احتلت العبارة رقم (١٤): "تقديم الصورة الإيجابية لمنسوبي التعليم في بيئة المكتب الخارجية" المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لهذا المحور، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٩) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٦١٨)، وبدرجة (عالية)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مديري مكاتب التعليم يرون أن قدرة مدير مكتب التعليم على تقديم الصورة الإيجابية في المجتمع المحلي والمحيط بالمكتب، هي من الاحتياجات التدريبية الضرورية لمدير المكتب، لما لها من أثر كبير في تحقيق رسالة مكتب التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السلمي، ٢٠٠٠م) التي توصلت إلى وجوب توثيق الصلة بين مراكز الإشراف التربوي ورجال الفكر والعلم في المجتمع المحلي، ويعود ذلك

إلى اتساع مهام المشرف التربوي لتشمل كافة مؤسسات المجتمع المعنية دون الاقتصار على جوانب العملية التعليمية والتربوية داخل المؤسسات التعليمية، وإلى هذ أشارت دراسة (السحيمي، ٢٠٠٢م)، أما دراسة (الغيثي، ٢٠٠٩م) فقد كان من نتائجها أن جميع مجالات الدراسة فيها جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء مجال التعامل مع المجتمع المحلي، فقد جاء بدرجة كبيرة، وذلك لأهميته القصوى، وكذلك في دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م)كانت عبارة "الوعي بأساليب التعامل مع وسائل الإعلام" تمثل حاجة عالية لمديري مكاتب التربية والتعليم، وذلك لما لوسائل الإعلام من أثر على رأي المجتمع، ومعرفة المدير للأساليب المناسبة للتعامل مع هذه الوسائل سيساعده على استثمارها إيجابياً، وكذلك حصول عبارة "دعم الصورة الإيجابية للمعلم في المجتمع" على درجة احتياج (عالية) في دراسته.

٥- جاءت العبارة رقم (٤): "التمكن من نقد المناهج والمقررات الدراسية" في المرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٢١)، وبدرجة (متوسطة)، وهذا قد يعطي انطباعاً أولياً بأن بعض مديري مكاتب التعليم لا يرون ضرورة تمكن مدير مكتب التعليم من نقد المناهج والمقررات الدراسية كاحتياج تدريبي، وأن هذه المهمة من صلب عمل مشرفي المواد، وليس مدير المكتب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطعاني، ٢٠١٠م) التي خلصت إلى احتلال مجال تطوير المناهج وأساليب التدريس على المرتبة السابعة في دراسته، لأن دور المشرف ينفي تخطيط المناهج بما يتلاءم وطبيعة الموضوعات التي تواكب الحداثة، وأن

دورهم في تطوير المناهج محدود، ويقتصر على إرسال مقترحات لمديرية المناهج من أجل الأخذ بها.

٣- نتائج السؤال الثالث، ومناقشتها:

ما الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، وذلك لتحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري مكاتب التعليم المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، وقد جاءت هذه الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية كما يتضح في الجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة عن الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب:

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
١	الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي	ك	١٠٨	٣١	٥	٣	٣,٦٦	٠,٦٤٦	١	عالية
		٪	٧٣,٥	٢١,١	٣,٤	٢				
٧	دعم الأداء الفني للمشرفين التربويين	ك	٩٦	٤٧	٢	٢	٣,٦١	٠,٥٩٠	٢	عالية
		٪	٦٥,٣	٣٢	٢	٢				

رقم العبارة	العبـــــــــارة	التكرارات والنسبة	درجة الاحتياج				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
٢	معرفة الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي	ك	٩٤	٤٨	٤	١	٣,٦٠	٠,٥٨١	٣	عالية
		٪	٦٣,٩	٣٢,٧	٢,٧	٠,٧				
٨	تحفيز أداء شعب الإشراف التربوي بالمكتب	ك	٩٢	٤٦	٦	٣	٣,٥٤	٠,٦٧٥	٤	عالية
		٪	٦٢,٦	٣١,٣	٤,١	٢				
٣	تحليل التقارير الإشرافية	ك	٨٢	٥٦	٨	١	٣,٤٩	٠,٦٣٤	٥	عالية
		٪	٥٥,٨	٣٨,١	٥,٤	٠,٧				
٥	تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين	ك	٧٨	٥٨	٨	٣	٣,٤٤	٠,٦٩٣	٦	عالية
		٪	٥٣,١	٣٩,٥	٥,٤	٢				
١٠	تفعيل مشاركة المشرفين التربويين في الفعاليات المدرسية والمجتمعية	ك	٧٦	٦٠	٨	٣	٣,٤٢	٠,٦٩٢	٧	عالية
		٪	٥١,٧	٤٠,٨	٥,٤	٢				
١١	تقديم مبادرات ورؤى تطويرية تثري العمل الإشرافي في الميدان التربوي	ك	٦٨	٦٧	١٠	٢	٣,٣٧	٠,٦٧٣	٨	عالية
		٪	٤٦,٣	٤٥,٦	٦,٨	١,٤				
٦	بناء النمو الذاتي للمشرفين التربويين	ك	٦٥	٧٠	١٠	٢	٣,٣٥	٠,٦٦٩	٩	عالية
		٪	٤٤,٢	٤٧,٦	٦,٨	١,٤				
٩	تطبيق التجارب الإشرافية الناجحة في المكاتب الأخرى	ك	٦٢	٦٧	١٥	٣	٣,٢٨	٠,٦٤٩	١٠	عالية
		٪	٤٢,٢	٤٥,٦	١٠,٢	٢				
٤	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وشبكاتها على مستوى المشرفين التربويين	ك	٥٦	٧٧	١٣	١	٣,٢٨	٠,٧٢٩	١١	عالية
		٪	٣٨,١	٥٢,٤	٨,٨	٠,٧				
الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب							٣,٤٦	٠,٤٨٦		عالية

يلحظ من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

١- بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٣.٤٦) من (٤)، ويأتي بدرجة (عالية)، وفي المرتبة الثانية بين متوسطات المحاور الثلاثة، مما يدل على أن الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، تأتي في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها مدير مكتب التعليم، وذلك من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٢- يرى أفراد الدراسة أن (١٠٠٪) من عبارات هذا المحور تأتي بدرجة (عالية)، وهذا يدل على أهمية الاحتياجات التدريبية الواردة فيه، ولعل السبب في كون جميع فقرات هذا المحور جاءت بدرجة (عالية) يعود إلى أن مديري مكاتب التعليم كانوا مشرفين سابقين، ويشعرون بالانتماء إلى هذه الفئة (المشرفين)، ولا زالوا يتحسسون الاحتياجات التدريبية المتعلقة بهم.

٣- جاءت العبارة رقم (١): "الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي" كأعلى متوسط حسابي للاحتياجات التدريبية لهذا المحور، بل ولجميع المحاور، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٦٤٦)، وبدرجة (عالية)، وتعني هذه النتيجة أن مديري مكاتب التعليم يرون أنهم مطالبون بتفهم واسع وشامل ومتكامل للعملية الإشرافية، ومكوناتها، باعتبار أن النجاح في هذه العملية سيعود بالأثر الكبير على ارتفاع مستوى العملية التعليمية التعلمية في مدارس المكتب، وفي هذا الصدد أشار كثير من الباحثين التربويين إلى أن مفهوم الإشراف التربوي تطور تطورًا ملموساً خلال السنوات الأخيرة، وذلك نتيجة للتطورات التربوية المتلاحقة، التي شهدتها الساحة التربوية، فانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام

بالمعلم، وتحسين أدائه، وتغيير سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بكل الموقف التعليمي التعلمي في مختلف عناصره، (البابطين، ٢٠٠٤م)، وأشارت كذلك دراسة (الهذلول، ٢٠١٠م) إلى أن الإلمام بالكفايات الأساسية للمشرف التربوي، والعلم بأنماط الإشراف التربوي من الاحتياجات الضرورية لمديري مكاتب التربية والتعليم، كما لاحظت دراسات أخرى (القحطاني، ٢٠٠٦م) عدم وضوح مفهوم الإشراف التربوي الحديث لدى بعض المشرفين التربويين، وعززت هذه المسألة دراسة (السديري، ٢٠٠٥م)، التي رأت وجود مفاهيم إشرافية غير واضحة لدى المشرفين التربويين، وكل هذا يقودنا إلى التركيز على تمكن مدير مكتب التعليم من فهم عملية الإشراف التربوي بشكل متكامل وشامل.

٤- جاءت العبارة رقم (٧): "دعم الأداء الفني للمشرفين التربويين" في المرتبة الثانية من الاحتياجات التدريبية لهذا المحور، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٣,٦١) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٥٩٠)، وبدرجة (عالية)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مديري مكاتب التعليم يرون ضرورة دعم مدير المكتب للأداء الفني للمشرفين التربويين، وأنها تُعد من الاحتياجات التدريبية الضرورية لمدير المكتب، لما لها من تأثير عميق في صلة مدير المكتب بأبرز الموارد البشرية في مكتب التعليم، وهم المشرفين التربويين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الخطيب، ٢٠٠٥م) التي رأت أن مديري إدارات الإشراف التربوي يعملون على تطوير أداء المشرفين التربويين، ودراسة (المقرن، ٢٠٠٦م) التي أبانت عن دور مديري مراكز الإشراف التربوي (مكاتب التعليم)، في النمو المهني للمشرفين التربويين، وكذلك في دراسة

(الهذلول، ٢٠١٠م) حصلت العبارة "الرغبة في تطوير المشرفين نحو الأفضل" على درجة احتياج (عالية)، ولأن المشرفين التربويين مطالبون بأعمال إدارية، فقد لاحظت بعض الدراسات التربوية كدراسة (القحطاني، ٢٠٠٦م)، الشكوى من غلبة الجانب الإداري على الجانب الفني لدى مشرفي المراكز، وكذلك دراسة (المغيدي، ١٩٩٧م) التي رأت أن أبرز المعوقات في المجال الإداري كان كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على كاهل المشرف التربوي، وفي دراسة (الثقفي، ٢٠٠٢م)، كانت موافقة مجتمع الدراسة بدرجة عالية على معوقات الأداء التعليمي والوظيفي المتعلقة بالمشرف التربوي ومن أهمها كثرة الأعباء التي يمارسها المشرف التربوي، ولذلك اقترحت دراسة (الحماد، ٢٠٠٠م) العمل على تقليل عدد المدارس التابعة للمشرف التربوي، حتى يتسنى له الاهتمام بالجانب الفني الإشرافي.

٥- جاءت العبارة رقم (٤): " تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وشبكاتها على مستوى المشرفين التربويين" في المرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٨) من (٤)، وانحراف معياري قدره (٠.٧٢٩)، وبدرجة (عالية)، وهي تعني أن تقوم فرق عمل تتشارك بصورة منظمة ومخططة نحو تحقيق التحسن المستمر، وقد يعود احتلال هذه الفقرة المرتبة الأخيرة في هذه الاحتياجات إلى عدم تفهم مديري مكاتب التعليم لهذه المجتمعات، وليس معنى أنها جاءت في المرتبة الأخيرة من الاحتياجات التدريبية لهذا المحور أنها أقل شأناً من غيرها، فجميع الاحتياجات التدريبية لهذا المحور جاءت بدرجة (عالية)، ولكنه الترتيب بين الأولويات التي يراها أفراد الدراسة.

٤- نتائج السؤال الرابع، ومناقشتها:

ما أولوية الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال، استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك لترتيب الاحتياجات التدريبية تبعاً لمحاورها، وذلك حسب استجابات مديري مكاتب التعليم.

وقد جاءت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة كما يلي:

جدول رقم (١١): الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم مرتبة تنازلياً

المحور	المحور	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
الأول	الاحتياجات ذات العلاقة بالمهام الإدارية والإشرافية لمديري المكاتب	٣,٤٧	٠,٤٦٥	١
الثالث	الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب	٣,٤٦	٠,٤٨٦	٢
الثاني	الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي	٣,٣٢	٠,٥٠٢	٣
جميع المحاور		٣,٤٢	٠,٤٥٠	

يتبين من الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي العام لدرجة الاحتياج يبلغ (٣,٤٢) من أصل (٤) درجات، والانحراف المعياري (٠,٤٥٠)، وهذا يدل على أن مديري مكاتب التعليم يرون أنهم يحتاجون هذه الاحتياجات التدريبية بدرجة (عالية)، كما يمكن ملاحظة أن المحور الأول: الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب الإدارية والإشرافية قد احتل المرتبة الأولى في سلم الاحتياجات التدريبية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧)، وانحراف معياري

قدره (٠,٤٦٥)، مما يعني أن هذه الاحتياجات أكثر طلباً من غيرها، وجاء بعده المحور الثالث: الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦)، وانحراف معياري قدره (٠,٤٨٦)، وأخيراً جاء المحور الثاني: الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢)، وانحراف معياري قدره (٠,٥٠٢).

* * *

أهم النتائج والتوصيات:

حدد الباحثان أهداف الدراسة، وأجابا عن أسئلتها من خلال ما سبق، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

أولاً: أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية قبل البدء ببرامج التدريب.

ثانياً: النمو الكبير في عدد مكاتب التعليم، حيث وصل عددها إلى (١٥٨) مكتباً.

ثالثاً: تفاعل مديري مكاتب التعليم مع محاور الدراسة، وإيجابية أرائهم، ويتبين ذلك من خلال حصول (٤٢) احتياج تدريبي على درجة (عالية)، بنسبة (٨٦٪) من ضمن الاحتياجات التدريبية الـــ(٤٩) التي عرضها الباحثان على مديري مكاتب التعليم.

رابعاً: جاءت نتائج الدراسة الميدانية كما يلي:

١- كان محور "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم الإدارية والإشرافية"هو أكثر الاحتياجات إلحاحاً في الميدان التربوي.

٢- كان الاحتياج التدريبي "متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب" أعلى الاحتياجات التدريبية التي يرى مديرو مكاتب التعليم أنهم بحاجة إليها.

٣- كان الاحتياج التدريبي "التمكن من نقد المناهج والمقررات الدراسية" أدنى الاحتياجات التدريبية التي يرى مديرو مكاتب التعليم أنهم بحاجة إليها.

٤- في محور "الاحتياجات التدريبية المتعلقة بمهام مديري مكاتب التعليم الإدارية والإشرافية"، كانت هذه الاحتياجات هي الأعلى:

أ- "نشر روح التعاون بين منسوبي المكتب". ب- "متابعة تنفيذ خطط وبرامج المكتب التشغيلية ".

٥- في محور "الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي " كانت هذه الاحتياجات هي الأعلى:

أ- " متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب".

ب- "تقديم الصورة الإيجابية لمنسوبي التعليم في بيئة المكتب الخارجية".

٦- في محور "الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب " كانت هذه الاحتياجات هي الأعلى:

أ- " الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي". ب- " دعم الأداء الفني للمشرفين التربويين".

أهم التوصيات:

في ظل ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يوصون بما يلي:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية –بشكل عام- قبل تصميم برامج التدريب.

٢- التعرف على الاحتياجات التدريبية من خلال تحليل مهام الوظائف.

٣- تصميم البرامج التدريبية المناسبة لمديري مكاتب التعليم، والقائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية، والتعاون في ذلك مع مراكز التدريب التابعة لوزارة التعليم، أو للجامعات القريبة.

٤- تشجيع مديري مكاتب التعليم على الانخراط في البرامج التدريبية المناسبة، ونشر ثقافة التعلم الذاتي بينهم.

٥- التركيز على إشباع الاحتياجات التدريبية الإدارية والإشرافية لمديري مكاتب التعليم.

ب- مقترحات لدراسات مستقبلية:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات مكاتب التعليم (بنات).

٢- تصميم برامج تدريبية لمديري مكاتب التعليم قائمة على تحديد الاحتياجات التدريبية.

٣- تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري الإشراف التربوي بالمناطق التعليمية.

* * *

المراجع العربية:

- أبا الخيل، عبدالله بن سليمان.(٢٠١٢م). **التطوير التنظيمي لمكاتب التربية والتعليم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أبوغزلة، محمد أحمد.(٢٠٠٥م). **بناء برنامج تدريبي لمديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو ناصر، فتحي محمد.(٢٠٠٣م). **الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعليم الإلكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- آل ناصر، مشبب سعد.(٢٠٠٨م). **علاقة السلوك القيادي لمديري مكاتب التربية والتعليم بدافعية المشرفين التربويين للعمل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- البابطين، عبدالعزيز بن عبدالوهاب.(٢٠٠٤م). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الرياض.
- بني مصطفى، هاني.(٢٠٠٤م). **بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- تريسي، وليم.(٢٠٠٤م). **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة سعد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- التويجري، فاطمة عبدالعزيز.(٢٠٠٢م). **الاحتياجات التدريبية لمديرات المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الجرايدة، محمد، والعريمي، حليس.(٢٠٠٩م). **الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج٣، ع٣٣، القاهرة.
- الحماد، إبراهيم بن سعد. (٢٠٠٠م). **معوقات فاعلية الإشراف التربوي بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- حمدان، محمد زياد.(١٩٩١م). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- الخطيب، إبراهيم بن عبدالكريم. (٢٠٠٥م). **تقويم أداء مديري الإشراف التربوي في إدارات التعليم بمنطقة الرياض التعليمية في ضوء المهام والصلاحيات المناطة بهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، كلية التربية.
- الخطيب، رداح، والخطيب، أحمد.(٢٠٠٢م). **التدريب، المدخلات والعمليات والمخرجات**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن.

- الروقي، مطلق بن مقعد.(٢٠٠٦م). **الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزعيبر، إبراهيم بن عبدالله. (١٩٩٩م). **المشكلات التربوية المقترنة بالمباني المدرسية الحكومية المستأجرة بالمرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الزهراني، عبدالخالق حنش.(٢٠٠٨م). **واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف التربوي بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السحيمي، صلاح.(٢٠٠٢م). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- السديري، محمد بن عبدالعزيز.(٢٠٠٥م). **أداء الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السراج، رجب عبدالله.(٢٠١٠م). **واقع عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المنظمات غير الحكومية بقطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- سفر، صالحة محمد.(١٩٩٨م). **تحديدالاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن مكة –جدة – الطائف بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- السلمي، سعود بن حميد.(٢٠٠٢م). **دور مراكز الإشراف التربوي في حل مشكلات الإدارة المدرسية بمدارس التعليم العام بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السلمي، سعود بن سعيد.(٢٠٠٠م). **دراسة تحليلية لأهداف ومهام وأنماط إدارة مراكز الإشراف التربوي بمدينة جدة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- السيد، محمود.(٢٠٠٧م). **الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية**، ملتقى الاتجاهات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية، شرم الشيخ، مصر.
- الشمري، مطر بن سالم.(٢٠٠٤م). **آليات التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الطعاني، حسن أحمد.(٢٠٠٩م). **التدريب، مفهومه وفعالياته**، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.
- العساف، صالح بن حمد.(١٩٩٥م).**دليل الباحث في العلوم السلوكية**،مكتبة العبيكان، ط٢، الرياض.
- عقيلي، عمر.(٢٠٠٩م). **إدارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد إستراتيجي**، دار وائل للنشر، عمان.
- العنزي، عبدالله زامل.(٢٠١٠م). **الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظرهم**، مجلة كلية التربية ببنها، ع٨١، جامعة بنها، مصر.

- القحطاني، حميد بن عايض.(٢٠٠٦م). **المشكلات التي تواجه مراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية كما يراها المشرفون التربويون**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- المغيدي، الحسن محمد.(١٩٩٧). **معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة السادسة، العدد (١٢).
- المقرن، فهد بن حسن.(٢٠٠٦م). **إسهام مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الهذلول، عبدالرحمن بن حمود.(٢٠١٠م). **الحاجات التدريبية لمديري مكاتب التربية والتعليم من وجهة نظر مديري المكاتب والمشرفين التربويين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- وزارة المعارف. (١٤١٦هـ). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، الطبعة الرابعة.
- وزارة المعارف، (وزارة التربية والتعليم) السعودية، قرارات وزارية متعددة.

المراجع الأجنبية:

- Osborn، J.E. (2003). The impact of training on leadership development، Doctoral Dissertation، Rowan University، New Jersey.
- Miller، Janice، & Osiniski، Diana. (2002). Training needs assessment، February 1996 Reviewed July 2002.

- Shiraki، Steven M.(2004).A study of educational leadership in Hawai'i، Examining the impact of a preparation programon the performance of beginning educational leaders، A doctoral dissertation، Hawai'i university.
- Taylor، Christine M.(2008). Identifying training needs of educational paraprofessionals، A doctoral dissertation، university of Oregon، USA.
- Mullen، Carol A.(2011). 21st-century priorities for leadership education and prospective school leaders، Scholar-practitioner Quarterly، Volume 4، 2011.
- Kapp، Chris.(1999). Leadership development for educational leaders، from needs assessment to impact evaluation، University of Stellenbosch، South Africa.

❊ ❊ ❊

الملحق رقم (١): أسماء محكمي استبانة الدراسة.

الملحق رقم (٢): استبانة الدراسة في صورتها النهائية.

الملحق رقم (٣): مكاتب التعليم على مستوى المملكة (بنين)

الملحق رقم (١): أسماء محكمي استبانة الدراسة مرتبة ترتيباً هجائياً

م	الإسم	الوظيفة
١	د. حسن بن عبدالعزيز الداود	أستاذ مساعد- كلية التربية- - جامعة شقراء
٢	أ.د. حسن عبدالمالك محمود	أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط- جامعة الآزهر
٣	د. خالد بن سليمان الصالحي	أستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة القصيم
٤	د. خالد بن عواض الثبيتي	أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد- جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
٥	د. سعيد بن محمد هدية	أستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة أم القرى
٦	د. شايع بن عايض القحطاني	أستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة الدمام
٧	د. عبدالرحمن بن إبراهيم المديرس	مدير عام التعليم بالمنطقة الشرقية
٨	عبدالعزيز بن محمد البارقي	مشرف بوازرة التعليم
٩	أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح	أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط- جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
١٠	د. فهد بن محمد الحريبي	أستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة طيبة
١١	أ.د. فؤاد أحمد حلمي	أستاذ التخطيط والتطوير المؤسسي- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- القاهرة
١٢	د. مطلق بن مقعد الروقي	أستاذ مساعد- كلية التربية- جامعة شقراء

الملحق رقم (٢) :استبانة الدراسة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

الأخ الكريم مدير مكتب التعليم الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحثان بإعداد دراسة بعنوان" تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم "

وستكون هذه الاستبانة في جزئين رئيسين :

أولاً : البيانات الأولية .

ثانياً : التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم ،

وسيدور هذا الجزء من الاستبانة حول ثلاثة محاور ، وهي :

١- الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب الإدارية والإشرافية.

٢- الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمدارس ومنسوبيها ، والمجتمع المحلي.

٣- الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب.

ونظراً للدور الكبير الذي تقوم به في مجال إدارة مكتب التعليم ، فإن الباحثين يأملان منك تحديد رأيك بصدق وموضوعية ، ووضع إشارة (✓)

علـى درجـة الموافقـة الـتي تراهـا بعـد كـل احتيـاج، وسـتكون الاسـتجابات لعبارات الاستبانة وفق مقياس رباعي كما يلي:

التسلسل	الاحتياج	درجة وجود الاحتياج			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً

علماً بأن المعلومات التي ستدلي بها لـن تستخدم إلا لأغـراض البحـث العلمي.ولك جزيل الشكر.

. الباحثان

د/ حميّد بن عايض آل ادريس أ/ فهد بن حسن المقرن

أولاً : البيانات الأولية :

الرجاء وضع إشارة (✓) في الحقل المناسب :

أ- المؤهل العلمي :

بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

ب- الخبرة في الإشراف التربوي :

من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات ☐

من (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة ☐

(١٥) سنة فأكثر ☐

ج- عدد البرامج التدريبية (شهر فأكثر) التي التحقت بها :

لا شيء أو برنامج واحد فقط ☐ برنامجان إلى ثلاثة برامج ☐

أربعة برامج إلى خمسة برامج ☐ أكثر من خمسة برامج ☐

د- البرامج التدريبية التي التحقت بها ، (بشرط أن تكون مدتها شهر فأكثر) :

م	اسم البرنامج التدريبي	مدته
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		

ثانياً: تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم:

المحور الأول: الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب الإدارية والإشرافية:

م	الاحتياج	درجة وجود الاحتياج			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	الإحاطة بسياسة وأهداف التعليم بالمملكة				
٢	القدرة على وضع خطة سنوية متكاملة				
٣	متابعة تنفيذ خطط وبرامج المكتب التشغيلية				
٤	إتقان التعاملات الالكترونية				
٥	تنظيم الأعمال الإدارية بوحدات المكتب				
٦	تحديد الاحتياجات البشرية والمادية للمكتب				
٧	إتقان مهارات الاتصال				
٨	بناء فرق العمل، وتوزيع المهام فيما بينها				
٩	نشر روح التعاون بين منسوبي المكتب				
١٠	اتقان خطوات صنع واتخاذ القرار				
١١	مهارة إدارة الاجتماعات				
١٢	القدرة على مواجهة الأزمات، وحلها				
١٣	دراسة تقارير المشرفين التربويين ومديري المدارس				
١٤	تصميم بيئات التعلم				
١٥	تحقيق التنسيق والتكامل مع أقسام الإدارة العامة للتعليم				
١٦	تحفيز المتميزين من منسوبي المكتب، ومن هيئات المدارس وطلابها				
١٧	الدقة في تقويم أداء منسوبي المكتب				
١٨	بناء مؤشرات الأداء				
١٩	إعداد التقارير الدورية والفنية عن سير العمل بالمكتب				
٢٠	تنظيم وحفظ معاملات ومعلومات المكتب آلياً				
٢١	تبني مفهوم الجودة في إدارة المكتب				
٢٢	تشخيص واقع مكتب التعليم				
٢٣	حل مشكلات مكتب التعليم				
٢٤	تلبية الحاجات الإنسانية لمنسوبي المكتب				

المحـور الثـاني: الاحتياجـات ذات العلاقـة بمهـام مـدير المكتـب المتـصلة بالمدارس ومنسوبيها، والمجتمع المحلي:

م	الاحتياج	درجة وجود الاحتياج			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	متابعة سير العملية التعلمية التعليمية بمدارس المكتب				
٢	تطوير أداء الهيئات الإدارية والتعليمية بمدارس المكتب				
٣	تحديد جميع احتياجات المدارس ، وتوفيرها				
٤	التمكن من نقد المناهج والمقررات الدراسية				
٥	ترشيح الهيئات الإدارية بمدارس المكتب				
٦	ترشيح المتميزين من المعلمين كمشرفين تربويين				
٧	تفعيل تطبيق استراتيجيات التدريس في مدارس المكتب				
٨	متابعة تنفيذ الخطط والبرامج الصحية الوقائية بالمدارس				
٩	مهارات تقويم الأداء المدرسي				
١٠	نشر التجارب التربوية الناجحة بين المدارس				
١١	المشاركة في حل قضايا الطلبة التعليمية والسلوكية				
١٢	تنويع البرامج التعليمية لفئات المجتمع المختلفة، كتعليم الكبار، والمدارس الليلية				
١٣	دعم الأنشطة المجتمعية، كنوادي الأحياء والمراكز الصيفية				
١٤	تقديم الصورة الإيجابية لمنسوبي التعليم في بيئة المكتب الخارجية				

المحور الثالث: الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مدير المكتب المتصلة بالمشرفين ربويين بالمكتب:

م	الاحتياج	درجة وجود الاحتياج			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي				
٢	معرفة الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي				
٣	تحليل التقارير الإشرافية				
٤	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية وشبكاتها على مستوى المشرفين التربويين				
٥	تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين				
٦	بناء النمو الذاتي للمشرفين النربويين				
٧	دعم الأداء الفني للمشرفين التربويين				
٨	تحفيز أداء شعب الإشراف التربوي بالمكتب				
٩	تطبيق التجارب الإشرافية الناجحة في المكاتب الأخرى				
١٠	تفعيل مشاركة المشرفين التربويين في الفعاليات المدرسية والمجتمعية				
١١	تقديم مبادرات ورؤى تطويرية تثري العمل الإشرافي في الميدان التربوي				

مع تقديرنا الكبير لشخصك الكريم، ووقتك الغالي.

الملحق رقم (٣) مكاتب التعليم على مستوى المملكة (بنين)

الإدارة	مكتب التعليم	م	الإدارة	مكتب التعليم	م
الرياض	الروضة	٢	الرياض	السويدي	١
	الشمال	٤		الشرق	٣
	جنوب الرياض	٦		العزيزية	٥
	الرائد	٨		الدرعية	٧
	الغرب	١٠		الروابي	٩
	قرطبة	١٢		الوسط	١١
	رماح	١٤		ثادق	١٣
مكة المكرمة	شرق مكة	١٦	مكة المكرمة	وسط مكة	١٥
	شمال مكة	١٨		جنوب مكة	١٧
	الكامل	٢٠		غرب مكة	١٩
الحدود الشمالية	روضة هباس	٢٢	الحدود الشمالية	العويقلية	٢١
	طريف	٢٤		رفحاء	٢٣
القصيم	رياض الخبراء	٢٦	القصيم	الأسياح	٢٥
	شمال بريدة	٢٨		البدائع	٢٧
	عقلة الصقور	٣٠		الفوارة	٢٩
	عيون الجواء	٣٢		القصيباء	٣١
	غرب بريدة	٣٤		النبهانية	٣٣
	شرق بريدة	٣٦		جنوب بريدة	٣٥
المدينة المنورة	محافظة بدر	٣٨	المدينة المنورة	غرب المدينة	٣٧
	الحناكية	٤٠		شرق المدينة	٣٩
	وادي الفرع	٤٢		شمال المدينة	٤١
	خيبر	٤٤		جنوب المدينة	٤٣
الدوادمي	ساجر	٤٦	الدوادمي	البجادية	٤٥
	نفي	٤٨		الجمش	٤٧
المنطقة الشرقية	غرب الدمام	٥٠	المنطقة الشرقية	شرق الدمام	٤٩
	الخفجي	٥٢		الخبر	٥١
	النعيرية	٥٤		القطيف	٥٣
	بقيق	٥٦		الظهران	٥٥
	صفوى	٥٨		الجبيل	٥٧
وادي الدواسر	السليل	٦٠		قرية العليا	٥٩
	جنوب حائل	٦٢		حائل	٦١

الإدارة	مكتب التعليم	م	الإدارة	مكتب التعليم	م
حائل	سميراء	٦٤	حائل	الحائط	٦٣
	شمال حائل	٦٦		السليمي	٦٥
	موقق	٦٨		الشملي	٦٧
	الغزالة	٧٠		الشنان	٦٩
حفر الباطن	مدينة الملك خالد العسكرية	٧٢		بقعاء	٧١
الطائف	ميسان (حداد بني مالك)	٧٤	الطائف	الحوية	٧٣
	رنية	٧٦		الخرمة	٧٥
	شرق الطائف	٧٨		المويه	٧٧
	غرب الطائف	٨٠		جنوب شرق الطائف (بلحارث)	٧٩
	قطاع الشمال- عشيرة	٨٢		جنوب الطائف (بني سعد)	٨١
الرس	ضرية	٨٤		تربة	٨٣
جازان	صامطة	٨٦	جازان	أبو عريش	٨٥
	فرسان	٨٨		العارضة	٨٧
	وسط جازان	٩٠		المسارحة والحرث	٨٩
الجوف	صوير	٩٢	الجوف	دومة الجندل	٩١
	طبرجل	٩٤		سكاكا	٩٣
بيشة	الوسط	٩٦	بيشة	الأمواه	٩٥
	تثليث	٩٨		الثنية	٩٧
	ترج	١٠٠		يلقرن	٩٩
	خيبر الجنوب	١٠٢		النقيع	١٠١
جدة	خليص	١٠٤	جدة	وسط جدة	١٠٣
	رابغ	١٠٦		الصفا	١٠٥
	شرق جدة	١٠٨		النسيم	١٠٧
	شمال جدة	١١٠		جنوب جدة	١٠٩
نجران	يدمة	١١٢	نجران	حبونا	١١١

الإدارة	مكتب التعليم	م	الإدارة	مكتب التعليم	م
	الجربة	١١٤		شرورة	١١٣
المخواه	الحجرة	١١٦	المخواه	وسط المخواة	١١٥
	غامد الزناد	١١٨		قلوه	١١٧
عسير	خميس مشيط	١٢٠	عسير	أبها	١١٩
الخرج	الدلم	١٢٢		أحد رفيدة	١٢١
القويعية	الرين	١٢٤	القويعية	الرويضة	١٢٣
صبيا	بيش	١٢٦	صبيا	الداير	١٢٥
	فيفا	١٢٨		الدرب	١٢٧
ينبع	العيص	١٣٠		العيدابي	١٢٩
تبوك	ضباء	١٣٢	تبوك	أملج	١٣١
	الوجه	١٣٤		تيماء	١٣٣
الباحة	المندق	١٣٦		حقل	١٣٥
	القرى	١٣٨	الباحة	الوسط	١٣٧
	العقيق	١٤٠		بلجرشي	١٣٩
سراة عبيدة	قطاع تهامة - الفرشة	١٤٢	سراة عبيدة	طريب	١٤١
الليث	أضم	١٤٤		ظهران الجنوب	١٤٣
القتفذة	حلي	١٤٦	القتفذة	العرضية الجنوبية	١٤٥
	العرضية الشمالية	١٤٨		القوز	١٤

الإدارة	مكتب التعليم	م	الإدارة	مكتب التعليم	م
					٧
محايل عسير	المجاردة	١٥٠		المظيلف	١٤٩
	قطاع الساحل (البرك)	١٥٢	محايل عسير	بارق	١٥١
	قنا	١٥٤		بحر أبوسكينة	١٥٣
الأحساء	الهفوف	١٥٦	الأحساء	المبرز	١٥٥
النماص	محافظة تنومة	١٥٨	النماص	مركز بني عمرو	١٥٧

(وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ)

* * *

- Al-Zahrānī, A. (2008). *Wāqi` mumārasat qiyādat al- taghyīr min qibal mudīrī marākiz al-ishrāf al-tarbawī bi-manTiqat Makkah al-Mukarramah.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Zu`aybir, I. (1999). *Al-mushkilāt al-tadrībiyya al-muqtarina bil-mabānī al-madrasiyya al-hukūmiyya al-musta-jara bil-marhala al-ibtidā-iyya lil-banīn fī madīnat al-Riyādh.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Aqīlī, U. (2009). *Idārat al-mawārid al-bashariyya al-mu`āSira: Bu`d isTrātījī.* Amman: Dār Wā-il Lil-Nashr.
- Banī-Mustafā, H. (2004). *Binā- barnāmaj tadrībī li-mudīrī wa mudīrāt al-madāris al-thānawiyya al-hukūmiyya fī al-urdun li-taTwīr kifāyātihim al-idāriyya fī dhaw- ihtiyājātihim al-tadrībiyya.* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Hamdān, M. (1991). *TaSmīm wa tanfīdh barāmij al-tadrīb.* Amman, Jordan: Dār Al-Tarbiya Al-Hadītha.
- Safar, S. (1998). *Tahdīd al-ihtiyājāt al-tadrībiyya lil-mushrifāt al-tarbawiyyāt bi-mudun Makkah wa Jiddah wa Al-Tā-if bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Tracy, W. (2004). *Tasmīm nuzhum al-tadrīb wa al-taTwīr* (S. Al-Jibālī, Trans.). Riyadh: Institute of Public Administration.
- Wazārat Al-Ma`ārif (1995). *Siyāsat al-ta`līm fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (4th ed.). Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.
- Wazārat Al-Ma`ārif (n.d.). *Qirārāt wizāriyya muta`addida*. Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.

* * *

- Al-Shammarī, M. (2004). *Āāliyyāt al-tanmiya al-mihaniyya lil-qiyādāt al-tarbawiyya bi-dawlat Qatar fī dhaw- madkhal idārat al-jawda al-shāmila.* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.
- Al-Silmī, S. (2000). *Dirāsa tahīliyya li-ahdāf wa mahām wa anmāT idārat marākiz al-ishrāf al-tarbawī bi-madīnat Jiddah fī dhaw- al-tafkīr al-idārī al-mu`āsir.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Silmī, S. (2002). *Dawr marākiz al-ishrāf al-tadrībī fī hal mushkilāt al-idāra al-madrasiyya bi-madāris al-ta`līm al-`ām bi-muhāfazhat Jiddah.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Sirāj, R. (2010). *Wāqi` `amaliyyat tahdīd al-ihtiyājāt al-tadrībiyya lil-`āmilīn fī al-munazhamāt ghayr al-hukūmiyya bi-qiTā` Ghazza* (Unpublished doctoral dissertation). College of Economics and Administrative Sciences, Al-Azhar University, Palestine.
- Al-Sudairī, M. (2005). *Adā- al-ishrāf al-tarbawī fī idārāt al-tarbiya wa al-ta`līm bi-mantiqat al-Riyādh bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Suhaimī, S. (2002). *Al-ihtiyājāt al-tadrībiyya li-mudīrī al-madāris al-mutawaSiTa wa al-thānawiyya al-hukūmiyya bi-manTiqat al-Madīnah al-munawarah* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan.
- Al-Ta`ānī, H. (2009). *Al-tadrīb: Mafhūmuh wa fa`āliyyatuh*. Amman, Jordan: Dār Al-Shurūq.
- Al-Tuwaijirī, F. (2002). *Al-ihtiyājāt al-tadrībiyya li-mudīrāt al-madāris al-mutawaSiTa wa al-thānawiyya al-hukūmiyya.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.

tarbawiyyīn (Unpublished master's thesis). Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

- Al-Jarāida, M. & Al-`Uraimī, H. (2009). Al-ihtiyājāt al-tadrībiyya li-ru-as-al-aqsām fī mudīriyyāt al-tarbiya wa al-ta`līm fī saltanat `Umān. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya, 3*(33).
- Al-Khatīb, I. (2005). *Taqwīm adā- mudīrī al-ishrāf al-tarbawī fī idārāt al-ta`līm bi-manTiqat al-Riyādh al-ta`līmiyya fī dhaw- al-mahām wa al-salāhiyyāt al-munāta bihim* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University, Cairo.
- Al-Khatīb, R. & Al-Khatīb, A. (2002). *Al-tadrīb: Al-mudkhalāt wa al-`amaliyyāt wa al-mukhrajāt.* Irbid, Jordan: Mu-assasat Hamāda Lil-Dirāsāt Al-Jāmi`iyya.
- Al-Mughaidī, A. (1997). Mu`awwiqāt al-ishrāf al-tadrībawī kamā yarāhā al-mushrifūn wa al-mushrifā fī muhāfazhat al-ahsā- al-ta`līmiyya. *Majallat Markaz Al-Buhūth Al-Tarbawiyya,* (12).
- Al-Muqrin, F. (2006). *Ishām mudīrī marākiz al-ishrāf al-tadrībawī fī al-numū al-mihanī bi-madīnat al-Riyādh* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Qahtānī, H. (2006). *Al-mushkilāt al-latī tuwājih marākiz al-ishrāf al-tadrībawī bil-manTiqa al-sharqiyya kamā yarāhā al-mushrifūn al-tarbawiyyūn* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Rūqī, M. (2006). *Al-ihtiyājāt al-tadrībiyya lil-mushrifīn al-tarbawiyyīn fī madīnat al-Riyādh.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Sayyid, M. (2007). Al-ittijāhāt al-mu`āsira fī tahdīd al-ihtiyājāt al-tadrībiyya. Paper presented at Multaqā Al-Ittijāhāt Al-Mu`āsira Fī Tahdīd Al-Ihtiyājāt Al-Tadrībiyya, Sharm Al-Sheikh, Egypt.

List of References:

- Aāl-Nāsir, M. (2008). *`Alāqat al-sulūk al-qiyādī li-mudīrī makātib al-tarbiya wa al-ta`līm bi-dāfi'iyyat al-mushrifīn al-tarbawiyyūn lil-`amal.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Abā-Alkhail, A. (2012). *Al-taTwīr al-tanzhīmī li-makātib al-tarbiya wa al-ta`līm fī dhaw- mutaTallabāt mujtama` al-ma`rifa.* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Abū-Ghazāla, M. (2005). *Binā- barnāmaj tadrībī li-mudīrī al-idārāt fī wizārat al-tarbiya wa al-ta`līm al-urduniyya* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education Graduate Studies, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Abū-Nāsir, F. (2003). *Al-ihtiyājāt al-tadrībiyya al-hāliyya wa al-mustaqbaliyya li-idārī madāris al-ta`līm al-ilikturūnī kamā yarāhā al-qāda al-tarbawiyyūn fī al-urdun* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Al-`Anzī, A. (2010). Al-ihtiyājāt al-tadrībiyya lil-qāda al-tarbawiyyīn fī wizārat al-tarbiya fī dawlat al-Kuwait min wijhat nazharihim. Paper presented at Multaqā Al-Ittijāhāt Al-Mu`āsira Fī Tahdīd Al-Ihtiyājāt Al-Tadrībiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Banhā,* (81).
- Al-`Assāf, S. (1995). *Dalīl al-bāhith fī al-`ulūm al-sulūkiyya* (2nd ed.). Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Al-Bābtain, A. (2004). *Ittijāhat hadītha fī al-ishrāf al-tarbawī.* Riyadh.
- Al-Hammād, I. (2000). *Mu`awwiqāt fā`iliyyat al-ishrāf al-tarbawī bi-madīnat al-Riyādh.* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Hathlūl,A. (2006). *Al-hājāt al-tadrībiyya li mudīrī makātib al-tarbiya wa al-ta`līm min wijhat nazhar mudīrī al-makātib wa al-mushrifīn al-*

Identifying the Training Needs of Directors of the Education Office (Boys) in the Ministry of Education in Saudi Arabia in Light of Directors' Duties

Dr. Hamid A. Al-Idris
Directorate-General of Education Eastern Region
Fahd H. Al-Muqrin
Directorate-General of Educational Supervision Ministry of Education

Abstract:

Training, which is one of the administration main tools, must be designed on the basis of the training needs of the target group. If training of educational leaders is at the forefront of many educational policies, determining the training needs of directors of the Education Office in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the duties assigned to them, becomes an urgent requirement in order to design appropriate training programs for them.

This study aims at identifying the training needs of directors of the Education Office (boys) in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia relating to their administrative and supervisory duties, duties related to the schools, their employees, the local community, and finally duties related to educational supervisors in the office.

To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive approach, and designed a questionnaire consisting of (49) items covering the three themes of the study. The tool was applied to the entire study population, totaling (158) directors.

The most prominent findings of the study include: the needs of the theme "Training needs related to the administrative and supervisory duties of directors of the Education Office" are the most urgent in the field of education. The training need "Following-up the educational learning process in the schools of the Office" is the most important training need from the point of view of directors of the Education Office. The least important in their opinion is "To be able to criticize curricula and courses." "Spreading the spirit of cooperation among office staff" is the most urgent need within the theme of 'training needs related to the administrative and supervisory duties of directors of the Education Office'. As for the theme "Training needs related to the duties of office directors related to schools, their employees, and the local community", the most urgent need is "the follow-up of the educational learning process in the schools of the Office". Regarding the theme of "Training needs related to the duties of directors of the Office with regard to educational supervisors", the most urgent need is "integrated understanding of the process of educational supervision".

One of the recommendations of the study is to identify the training needs when designing the training programs for male directors of the Education Office, as well as female directors of the Education Office (Girls).

واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي لدى معلمي المدرسة الثانوية في مدينة الدمام (من وجهة نظرهم)

د. عادل سعد عبدالله أبو دنّي
قسم أصول التربية - كلّية التربية
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي لدى معلمي المدرسة الثانوية في مدينة الدمام (من وجهة نظرهم)

د. عادل سعد عبدالله أبودلّي

قسم أصول التربية - كلّية التربية

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

ملخص البحث:

يهدف البحث التعرف إلى واقع ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في مدينة الدمام في المملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي، ومعوقاته، ومقترحات تطويره، واستخدم البحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وأداة البحث هي الاستبانة، والتي تمّ توزيعها عشوائياً على عينة مكوّنة من (٢٢٣) معلماً. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: إن ممارسة معلمي المدارس الثانوية لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية. وجود معوقات لممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية. وموافقتهم على أهمية مقترحات تطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية جداً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة - وفقا لمتغير تصنيف المدرسة - لصالح المدارس الأهلية. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات تخصص مؤهل البكالويوس، ونوع مؤهل البكالوريوس، أو عدد سنوات الخبرة. وبعد مناقشة هذه النتائج وتفسيرها تمّ تقديم مجموعة من التوصيات طبقاً لنتائج البحث.

المقدمة:

يُعدُّ الاتصال جزءاً طبيعياً من السلوك البشري الاجتماعي؛ كضرورة للتواصل والتفاعل بين البشر داخل المجتمع أو بين مجتمع وآخر؛ للتعبير عن المشاعر والحاجات؛ أو لنقل المعلومات والخبرات وتبادلها. فضلاً عن أنه أصبح اليوم ركناً أساساً في منظومة العمل البشري في مختلف المجالات والأنشطة. فالدراسات العلمية أثبتت أن نسبة ٧٥- ٩٠٪ من وقت مؤسسات العمل وخارجها يُستَغرق في الاتصال (خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٣، ١٤)؛ مما يجعل من جودة الاتصال وفعاليته مقياساً لنجاح العمل، وتحقيق أهدافه في هذه المؤسسة أو تلك، على اختلاف أهدافها، وطبيعة نشاطها.

والتربية كغيرها من النشاطات البشرية تَهتم بالاتصال ودوره في عملياتها، فالتربية أساسها عملية تفاعلية بين أطرافها؛ فإنها تعد الاتصال جوهر عملياتها وأساسها، فنجاحها أو فشلها ينعكس مباشرة على تحقيق أهدافها المنشودة، وهذا عبود (٢٠٠٩، ٢٩) يشير إلى أن التربويين يهتمون بالجمع بين علوم التربية وعلوم الاتصال في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ورفع جودة عملياتها، وذلك من خلال اهتمامهم بتطبيقات الاتصال في إدارة المؤسسات التعليمية، وبناء بيئات تعليمية تفاعلية تحقق الأهداف التعليمية على مستوى مخرجاتها، وبما يلبي حاجات المجتمع.

إذا كان للاتصال أهميته وضرورته في حياة الأفراد الاجتماعية، واستمرارها في مختلف جوانبها وأنشطتها، فإن مهنة التعليم - وتحديداً دور المعلم داخل فصله - تأتي في قمة أولوية وأنشطة الحياة الاجتماعية البشرية،

والـتي تـستلزم مـن صـاحب المهنـة (المعلـم) تعـرّف أهميـة عمليـة الاتـصال ومتطلباتها ومهاراتها، حتى يزيد من فعالية أدائه التدريسي وتحسين كفاءته مما يُحقق أهدافه التعليمية لدى المتعلمين (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٤٨). وتظهر أهمية ممارسة المعلم لمهارات الاتصال والتعامل الإنساني بينه وبين المتعلمين؛ نظراً أن غرفة الفصل المدرسي بيئة نشطة من العلاقات النفسية والوجدانية البينية بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى بما يؤثر في دافعية المتعلمين وتفاعلهم الصفي، ومن ثم في أدائهم وتحصيلهم الدراسي، وبخاصة في حال شعورهم بعدم اهتمام المعلم بهم وبحاجاتهم، أو الاستماع إليهم، والعكس صحيح؛ لذا فعلى المعلم الحرص على بناء بيئة تعليمية إنسانية قائمة على التواصل الإنساني المستمر؛ من أجل ضمانة تعلم المتعلمين تعلماً أفضل (إبراهيم وحسب الله، ٢٠٠٥، ٩٤)، فضلاً عن أن ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الفعّال لها فوائدها الأخرى؛ حيث يسهم في إكسابها للمتعلمين، مما ينعكس إيجاباً على شخصياتهم، مع تمكينهم من ممارستها في حياتهم العامة والمهنية، فهذا بركات (Barakat, 2009, 47) يشير إلى أن إكساب المتعلمين مهارات الاتصال - من ضمن المهارات الوظيفية - ضرورة لمساعدتهم على النجاح والاستقلالية في حياتهم، وحصولهم على فرصة العمل المناسبة في المستقبل.

مشكلّة البحث:

إن من الخطأ الاعتقاد بأن العملية التعليمية داخل الفصل هي مجرد عملية نقل المعلم معلومات من ذهنه إلى أذهان المتعلمين وتلقينهم إياها، لمجرد حفظها واسترجاعها وقت الاختبار، مما يجعلها عملية اتصال آلي طرفي، خال

من التفاعل الحي والمستمر؛ لأن النظرة الحديثة - والصحيحة - للعملية التعليمية أنها اتصال حيّ بين المعلم والمتعلمين (إبراهيم وحسب الله، ٢٠٠٥، ١١- ١٢)، كما أن عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية أصبحت - اليوم - عملية تفاعلية ومعقدة، بحسب قدرتهما على التواصل بينهما، وذلك في ضوء المحددين التاليين: الأول: أن العملية التعليمية الحديثة تقوم على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال أخذ وعطاء وتبادل أدوارهما. والآخر: أن قناة الإرسال أصبحت تأخذ أشكالاً مختلفة بفضل التقدم التقني في مجال المعلومات والاتصالات (عدالة، ٢٠٠١، ١٤٧- ١٤٨)؛ لذا فإن العملية التعليمية لا تكون فعّالة ولا تحقق أهدافها المرجوة إلا عندما تكون قائمة على التواصل أو التفاعل المستمر خلال الموقف التعليمي بين أطراف العملية التعليمية. وبالرُّغم من أهمية كلّ من المنهج والمعلم في ذلك التواصل والتفاعل الصفي إلا أنه يبقى الأثر الأهم هو سلوك المعلم، وهو ما يُقاس من خلال ما يُحدثه المعلم من اتصال وتفاعل مستمر (علي والدليمي، ٢٠٠٦، ٨١)، وبالتالي فإن قياس مدى فاعلية العملية التعليمية في الفصل - بمعنى التأكد من نجاح أو فشل تعليم المتعلم وتعلمه من خلال معرفة وقياس ما يقوم به المعلم من سلوك لفظي وغير لفظي، وما ينقله ويحققه من أهداف تعليمية - بالإضافة إلى معرفة وقياس سلوكيات المتعلمين وممارساتهم أثناء عملية تعليمهم وتعلمهم (عبداللطيف، ١٩٩٨، ٧).

ونتيجة للتطور في مجال نظريات التعلم؛ أصبح التأكيد في السنوات الأخيرة على أهمية وجود بيئة تعليمية إيجابية وآمنة في الفصل، لتشجيع المتعلمين ودفعهم للتّعلم بصورة أفضل. ومن خصائص هذه البيئة المطلوبة -

فضلاً عن خلوها من الخوف والقلق، وشعور المتعلمين فيها بالأمان، والاحترام والتقدير، والحبّ المتبادل، والأهداف المشتركة، والترابط والثقة - التواصل الصريح والمفتوح بين أطراف العملية التعليمية الذي يمكّنهم من التعبير، بأمان وحرية عن ذواتهم وحاجاتهم (Burden، 2009، 29-28)؛ ولذا يجب على كلّ معلم - ومن أجل بداية صحيحة في إدارة فصله بكفاءة ونجاح - أن تكون علاقته بالمتعلمين علاقة إنسانية، فضلاً عن استخدامه مهارات الاتصال الفعّال؛ لتهيئة مناخ إيجابي وآمن، يتيح لهم فرصة التفاعل، وتبادل المعارف، والخبرات معه، ومع بعضهم البعض (الرزقي، ٢٠١٢، ٦).

ومما سبق تظهر أهمية المعلم ودوره في عملية الاتصال في الفصل؛ حيث يُعدُّ من أهم العوامل المؤثرة في عملية الاتصال، وبالتالي تحقيق ما يسمّى بالتفاعل الصفي (Classroom Interaction)؛ فهو من يُسهم مباشرة في وجود تواصل حي وفعال ومستمر، أو في إضعافه، أو انعدامه (نصر الدين، ٢٠٠٤، ٢٢)، ففي دراسة تستشرف طبيعة التّعلم في فصول الغد، يتوقع الباحث بومان (Bowman, 2015, 40) أن يكون من ضمن المتغيرات المهيمنة على طبيعة الفصول المدرسية، والمؤثرة في تعليم المعلم متغير اتصال المعلم مع أفراد من ثقافات مختلفة جداً؛ مما يفرض ضرورة ممارسته مهارات الاتصال، وهذا فان ألن (Van Alln, 2011, 17) يشير إلى أن كثيراً من المعلمين يفشلون في بناء اتصال فعال مع المتعلمين؛ لأنهم يكثرون الكلّام معظم وقت الحصة، بينما المتعلمون يستمعون لهم؛ مما يجعل بيئة الفصل مملة وغير جذابة أو مشوّقة للمتعلمين وبالتالي عدم إيجابيتهم أو تفاعلهم، وهذا ما تشير إليه أيضا

دراسة رودريغس و ثومبسون (Rodrigues, & Thompson, 2001, 939)، من أن اختلال الفصول - من حيث بيئتها التعليمية - قد يكون بسبب افتقار المعلم لمهارات الاتصال، وليس عدم ملائمته لإدارة الفصل، إذ أثبتت نتائج كثيراً من الدراسات وجود علاقة مباشرة وإيجابية بين الاتصال الصفي بين المعلم والمتعلمين - والقائم على ابتعاده عن عن ذاته، وإعطائه المتعلمين حرية التفكير والتعبير عن ذواتهم - وتحسين أدائهم وتحصيلهم الدراسي بينما يكون العكس عندما يركز المعلم على ذاته، ويكون متسلطا ومتفرداً (خطايبة والسلطاني والطويسي، ٢٠٠٢، ١٥٣)، وهذا - أيضا - ما توصلت إليه دراسة برندر (Bronder, 2008)، والتي أكدت أن المعلمين الذين يدركون أنماط الاتصال اللفظي، وغير اللفظي، ويستخدمونها في تدريسهم قد نجحوا في بناء ثقافة إيجابية مع طلابهم في فصولهم.

وفي ضوء ما سبق، وتأكيداً للأساس الرابع من الأسس الخمسة - على أن تحسين البيئة التعليمية المدرسية يعد من ضمن ما ينبغي قيام وزارة التعليم بالتركيز عليه بشكلّ رئيسي (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ) - التي قامت عليها إستراتيجية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ، ونتيجة لدراسة (القرني، ٢٠١٢) في أن مستوى ممارسة المعلمين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الدَّاعمة للإبداع نادر جداً؛ جاءت مشكلّة البحث وهي: دراسة واقع الاتصال الصفي بين المعلم والمتعلمين في البيئة التعليمية المدرسية في المملكة العربية السعودية، وذلك بدراسة مدى ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال في اتصالهم الصفي مع المتعلمين، وبيان معوقات الممارسة، وتقديم مقترحات تطويرها.

أسئلة البحث:

تمّت صياغة مشكلّة البحث في سؤال رئيس: ما واقع ممارسة المعلمين في مدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي ومعوقاته ومقترحات تطويره كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟، وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟.

٢. ما معوقات ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟.

٣. ما مقترحات تطوير ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي كما يراها معلمو المدرسة الثانوية؟.

٤. هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث تُجاه محاور البحث (واقع، ومعوقات، وتطوير ممارسة المعلمين بمدينة الدمام لمهارات الاتصال الصفي)، وفقاً لمتغيّرات البحث (تصنيف المدرسة، تخصص مؤهل البكالوريوس، نوع مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات الخبرة)؟.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. تشخيص واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي.

٢. تعرّف معوقات معلمي المدرسة الثانوية العامة بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي.

٣. تقديم مقترحات تطويرية لممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة بمدينة الدمام في المملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي.

٤. كشف الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة البحث، وفقاً لمتغيرات البحث (تصنيف المدرسة، تخصص مؤهل البكالوريوس، نوع مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في التالي:

١. الأهمية النظرية: دراسة البحث للعملية التعليمية في غرفة الفصل المدرسي من خلال بيئتها الاجتماعية التي تتضمن شبكة من العلاقات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والتي لها تأثيرها المهم والقوي في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فضلاً عن تأصيله لمفهوم من مفاهيم اجتماعية التربية - وهو الاتصال الصفي - وبيان أهميتة في العملية التعليمية.

٢. الأهمية التطبيقية: دراسة البحث واقع استخدام مهارات الاتصال الصفي في ميدان التعليم، من خلال مدى ممارستها من قبل عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، هو المعلم؛ وصولاً إلى نتائج علمية وميدانية، تساعد المسؤولين والقائمين على التعليم ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه، في تقييم واقع استخدام المعلمين لمهارات الاتصال الصفي، والعمل على تضمينها في برامج إعداد المعلم وتدريبه عليها.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث في التالي:

١. الحدّ الموضوعي: اقتصر البحث على ثلاثة موضوعات. أولها: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي في مجالاته اللُغوية، والتدريسية، والإنسانية. وثانيها: معوقات ممارستهم لها. وثالثها: مقترحات تطوير ممارستهم لها.

٢. الحدّ المكاني: اقتصر البحث على معلمي المدارس الثانوية العامة الحكومية والأهلية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

٣. الحدّ الزماني: تمّ تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث:

ممارسة مهارات الاتصال الصفي:

الممارسة: المُمَارَسَة مصدر للفعل مَارَسَ، ومارس الشئ بمعنى زاوله، ويقال مارس الأمور والأعمال (أنيس وآخرون، ١٩٧٢، ص٨٦٣).

المهارة: كلّ شيء يتعلّمه الفرد، مع قدرته على ممارسته بسهولة ودقة، مع اقتصاده في الجهد المبذول. وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم والتدريب (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ٣٠٢).

مهارات الاتصال: قدرة المرسل على الاتصال بالآخرين بواسطة نشاط لفظي وغير لفظي، يحقق به النجاح في التواصل والإقناع والوصول بالمستقبل إلى إدراك الرسالة وفهمها (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٥٨).

مهارات الاتصال الصفي: استخدام مهارات الاتصال في العملية التعليمية، وتشمل مجموعة من الأساليب التدريسية، والسلوكيات، والاستجابات التربوية، التي يظهرها المعلم - كمرسل أحيانا، وكمستقبل

أحياناً أخرى - أثناء عملية تدريسه المتعلمين (القرني، ٢٠١٢، ٢١٩-٢٢٠).

ويقصد الباحث بممارسة مهارات الاتصال الصفي: أداء ومزاولة المعلم مجموعة من السلوكيات والاستجابات أثناء تدريسه المتعلمين داخل الفصل، في كلّ من: اتصاله اللُغوي (لفظي، وغير لفظي)، والتدريسي (إثارته انتباه المتعلمين وتركيزهم، وتعزيز استجاباتهم، وطرحه الأسئلة واستقبالها، وإدارته بيئة الفصل والمتعلمين فيه)، والإنساني (احترامه المتعلمين والثقة فيهم، ومعاملتهم بإيجابية، والاهتمام بهم ومشاركتهم وجدانيا)؛ مما يمكّنه من بناء بيئة إيجابية وآمنة في فصله تزيد من دافعية المتعلمين لتعلّم أفضل.

الإطار النظري:

تمّت مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بمشكلّة البحث لبناء إطار مرجعي لها، الذي تمّ تناوله من جانبين. الأول: عن نظريات الاتصال ذات العلاقة بالاتصال الصفي، والآخر: عن مهارات الاتصال الصفي. وفيما يلي استعراض الإطار النظري للبحث:

أولا: الاتصال الصفي ونظريات الاتصال:

يُعدّ الموقف التعليمي في الفصل عملية اتصال في طبيعته؛ حيث ينطبق عليه مفهوم عملية الاتصال وعناصرها، فالمعلم، والمتعلم، والشرح باستخدام الوسائل التعليمية، والدرس وأهدافه، والتقويم كلّها تمثّل - على التوالي - عناصر عملية الاتصال، من مرسل، ومستقبل، وقناة اتصال، ورسالة، وتغذية راجعة؛ لذا فكلّ موقف تعليمي هو في أساسه

عملية اتصال صفي، مثله مثل كلّ عملية اتصال تحدث في مختلف أنشطة الإنسان وتفاعلاته الاجتماعية اليومية.

ولا يتردد الناظر إلى العملية التعليمية عامة، والى الموقف التعليمي تحديداً، على أنها عملية اتصال لمجرد تحقق مفهوم الاتصال وعناصره، بل أيضاً لوجود أوجه تشابه بين عمليتي التعليم والاتصال، فهذا كفافي وآخرون (٢٠٠٨، ٨٩- ٩٠) يحدّدونها في ثلاثة أوجه: أولها: أن كلّتيهما تؤديان إلى تغيير في سلوك المستقبل. وثانيها: أنهما تشتركان في الهدف من هذا التغيير، وهو نمو الإنسان النمو الصحيح، وتكيّفه مع مجتمعه. وثالثها: اشتراكهما في تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وبالتالي مساهمتهما في تحقيق ترابط المجتمع.

ويتطلب فهم طبيعة الاتصال الصفي ومهاراته الرجوع إلى مدخلات نظرية في علم الاتصال، تحدّد إطارا مرجعيا علمياً يسهم في هذا الفهم، حيث يوجد في الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الاتصال الإنساني نظريات علمية كثيرة تناولها المختصون في الاتصال الإنساني، في محاولة منهم لفهم وتفسير علمي لطبيعة عملية الاتصال الإنساني وأهدافه وتأثيراته. وهذه النظريات تنوعت واختلفت وتطوّرت - منذ بدايتها في منتصف القرن العشرين الماضي - بحسب منطلقات أصحابها في فهمهم وتفسيرهم للاتصال الإنساني في المجتمعات الإنسانية على اختلافها. كما أنه لا يوجد من بين هذه النظريات نظرية متفق عليها، فهذا المشاقبة (أ ٢٠١١، ١٤٣) يشير إلى أنه لا توجد نظرية اتصال متفق عليها بين العلماء والباحثين في المجال، فالموجود نظريات مختلفة تساعد على فهم وتفسير استخدام الأفراد لوسائل الاتصال، وتأثيرها

عليهم وعلى مجتمعاتهم، وأيضا تساعد على التنبؤ بما يمكن أن يحدث مستقبلاً، من حيث استخداماتها وتأثيراتها.

والهدف ليس استعراض نظريات الاتصال ودراستها ونقدها، وإنما الاستفادة من المناسب منها كمدخل لإطار مرجعي علمي لفهم الاتصال الصفي ومهاراته تحديداً، على أساس كونه عملية اتصال بين المعلم والمتعلمين في بيئة الفصل التعليمية، وبناءً على هذا فإن تحديد واختيار نظريات الاتصال المناسبة للاتصال الصفي - فيما يلي - قد تمّ في ضوء طبيعة الموقف التعليمي وخصائصه في الفصل، بمعنى أنه وإن كان هناك تشابه عام بين عملية التعليم وعملية الاتصال، إلّا أن ذلك لا يعني أن الاتصال في الموقف التعليمي يشابه الاتصال في أيّ نشاط اتصالي آخر فالاتصال الذي يعيشه المتعلم عندما يكون داخل فصله، يختلف عن اتصاله مع وسائل الاتصال الأخرى، كالإعلام أو الإنترنت مثلاً، ففي اتصاله الصفي يكون عنصراً أساساً وفاعلا فيه، لا مجرد مستقبل سلبي، ويقوم على أساس مراعاة خصائص نموه وحاجاته. وأن يكون اتصاله حيّاً ومباشراً وتفاعلياً مع معلمه، ووفق منهج دراسي محدّد؛ لتحقيق أهداف تعليمية مقصودة، وغير ذلك من الشروط والخصائص التي تميّز الاتصال في الموقف التعليمي.

وفي ضوء طبيعة وخصائص الاتصال الصفي في الموقف التعليمي تمّ تحديد واختيار أهم نظريات الاتصال المناسبة، والتي تسهم - كإطار مرجعي علمي - في فهم الاتصال الصفي، حيث تمّ التركيز على نظريات كلّ من التأثير الانتقائي، والتأثير غير المباشر لوسائل الاتصال؛ بسبب إعطاء نظريات هذين النوعين من التأثير أهمية للمستقبلين في عملية الاتصال، حيث تنظر

لعملية الاتصال كعملية تبادلية بين المرسل والمستقبل، بعكس نظريات التأثير المباشر التي لا تعطي أهمية للمستقبلين في عملية الاتصال، بنظرتها التقليدية للعلاقة بين المرسل والمستقبل، بأنها علاقة طرفية من المرسل إلى المستقبل، ولا دور للمتلقي فيما يستقبله، وهذا ما لايتفق مع طبيعة الاتصال الصفي القائم على العلاقة التبادلية والتفاعلية بين المعلم والمتعلمين داخل الفصل. ونستعرض فيما يلي نظريات الاتصال ذات العلاقة بالاتصال الصفي:

٢/١. نظريات التأثير الانتقائي:

جاءت هذه النظرية كردّ فعل على أقدم نظريات تأثير وسائل الاتصال، وهي نظرية التأثير المباشر وقريب المدى، أو ما يطلق عليها نظرية الرصاصة أو الحقنة الإعلامية، حيث اهتمت بمرسل الرسالة، وأهملت مستقبلها، على أساس أنه سلبي، وأن السلوك الإنساني يكتسب ويغيّر ويعدّل كاستجابة آلية لمثير وسيلة الاتصال (الرحباني، ٢٠١٣، ٩٥)، وهذا مما لا يتوافق مع طبيعة الاتصال الصفي ومهاراته التي تُعطي المتعلمين - كمستقبلين - قيمة ودوراً في الاتصال معهم، وأن تحقيق أيّ هدف تعليمي لدى المتعلمين يتطلب تفاعلهم المستمر والإيجابي مع معلمهم أثناء اتصالهم الصفي.

وفكرة نظريات التأثير الانتقائي قائمة على أساس أن هناك عوامل أخرى - غير وسيلة الاتصال ورسالتها - تتدخل في تأثير وسائل الاتصال، وهي عوامل تتعلق بشخصية المتلقي وخصائصه، وتلعب دوراً مهماً في تأثير عملية الاتصال (درويش، ٢٠١٢، ١٩٣)، حيث ركّزت على إدراك المتلقي وفهمه لكلّ ما يتلقاه أثناء عملية الاتصال، وذلك وفق انتقاء لما يتوافق مع خصائصه الفردية والاجتماعية. بمعنى أنه يمارس التلقي الذكي، وليس مجرد ردّ فعل أو

استجابة آلية لمثيرات يستقبلها أثناء اتصاله، كما في نظرية الرصاصة (إسماعيل، ٢٠٠٣، ٢٤٢)، وهذا ما يشير إليه عبدالوهاب (٢٠٠٥، ٤٤٥- ٤٤٦) تحت ما أسماه مبدأ المعرفة الإدراكية، حيث ترى نظريات التأثير الانتقائي أن الإنسان يتعلم سلوكه ويعدّله نتاج تأثره بنظام إدراكه لعالمه الخارجي، والمعرفة التي يكوّنها عنه، فالمعرفة التي يكتسبها بالإدراك، تكوّن لديه اتجاهات تؤثر في سلوكه الخارجي، حيث يختلف إدراك الأفراد واستجاباتهم لما حولهم وفهمه من فرد إلى آخر؛ كنتيجة لاختلاف إدراكهم الداخلي، المتأثر بخصائصهم الذاتية، وتكوينهم النفسي والثقافي والاجتماعي. وفي ضوء هذه الفكرة تمثّلت نظريات التأثير الانتقائي لوسائل الاتصال الآتي (درويش، ٢٠١٢، ١٩٥- ١٩٧):

أ- نظرية التأثير الانتقائي على أساس الاختلافات الفردية:

تقوم هذه النظرية على افتراض أن الأفراد مختلفون في محتوى بناء إدراكهم الذاتي من حيث معارفهم، وقيمهم، واتجاهاتهم، وبالتالي اختلافهم في استجاباتهم لما يتعرضون له من تأثيرات أثناء اتصالهم مع الآخرين، فالأفراد يستقبلون رسائل الاتصال ويفهمونها ويفسرونها بشكلٍ انتقائي وليس موحداً، وهذا راجع لاختلاف تكويناتهم الإدراكية الذاتية، وعليه تكون استجاباتهم انتقائية أيضا.

ب- نظرية التأثير الانتقائي على أساس الفئات الاجتماعية:

وتقوم هذه النظرية على افتراض تصنيف أفراد المجتمع إلى فئات، تحدّد على أساس بعض العوامل الديمغرافية، كالعمر، والجنس، والدخل، والتعليم، والمهنة؛ وعليه يختلف أفراد كلّ فئة في استجاباتهم لما يتعرضون له

من تأثيرات أثناء اتصالهم مع الآخرين ؛ حيث يستقبلونها ويفسرونها بشكلّ انتقائي متشابه فيما بينهم، ومختلف عن الفئات الأخرى، وذلك لاختلاف العامل الديمغرافي الذي يربط فئتهم الاجتماعية.

ت- نظرية التأثير الانتقائي على أساس العلاقات الاجتماعية:

وتقوم هذه النظرية على افتراض مرتبط بالنظرية السابقة، وهو أن العلاقات الاجتماعية بين أفراد الفئة الاجتماعية الواحدة، لها تأثيرها في استجاباتهم لما يتعرضون له من تأثيرات أثناء اتصالهم مع الآخرين، فرغم وجود الفروق الفردية بين أفراد الفئة الاجتماعية الواحدة، إلّا أنه يجمع بينهم علاقات اجتماعية قوية - بحكم انتمائهم لفئة واحدة - سيكون لها تأثيرها الانتقائي في استقبالهم لتأثيرات وسائل الاتصال وتفسيرها.

وبهذا يتضح من نظرية التأثير الانتقائي لوسائل الاتصال أنه ينبغي على المعلم أن يراعي التباين المتوقع في إدراك المتعلمين واستجاباتهم لما يستقبلونه منه، سواء كنتيجة لاختلافهم كأفراد، أو كفئة اجتماعية يجمع بينها رابط ديمغرافي واحد، وما ينتج عن ذلك من علاقات اجتماعية قوية تربط بينهم وتؤثر فيهم، فيعمل على استخدام مهارات الاتصال الصفي بأبعاده الثلاثة، وتوظيفها لصالح توجيه انتقائيتهم في استجاباتهم وتفاعلاتهم - أثناء اتصالهم معهم - لصالح تحقيق أهداف تعليمهم محدّدة.

٢/٢. نظريات التأثير غير المباشر:

تُعدّ نظريات التأثير غير المباشر من نظريات الاتصال الحديثة، التي تحاول فهم وتفسير تأثيرات وسائل الاتصال في ضوء حاجات واستخدمات المتلقي لها، وهذا وجه اختلافها عن نظريات التأثير الانتقائي التي تركّز على

خصائص المتلقي. وكان سبب ظهور نظريات التأثير غير المباشر هو التحوّل في نظريات الاتصال نحو الاعتراف بالدور الفعّال والإيجابي للأفراد أثناء استقبالهم وسائل الاتصال، بحيث أصبحت عملية الاتصال في اتجاهين، وليس في اتجاه واحد، وأنه لم يعد تأثير وسائل الاتصال في الأفراد مباشراً وسهلاً، إذ لابد من فهم حاجاتهم والعمل على تلبيتها (الرحباني، ٢٠١٣، ١٠٠). وهذا ما يتوافق مع طبيعة الاتصال الصفي ومهاراته، التي تعطي المتعلمين - كمُستقبلين - دوراً في الاتصال معهم، وأن تحقيق أيّ هدف لديهم يتطلب تفاعلهم الإيجابي أثناء اتصالهم مع معلّمهم، وذلك من خلال مراعاته حاجاتهم وتلبيتها.

ونظريات التأثير غير المباشر في الأدبيات كثيرة ومختلفة، ولكن تمّ التركيز على اثنتين منها تتناسبان مباشرة مع مفهوم الاتصال الصفي، وتدعمان حاجة المعلمين إلى مهاراته أثناء اتصالهم مع المتعلمين وهما:

أ- نظرية الاستخدامات والإشباعات:

يطلق عليها أيضا نظرية المنفعة؛ كونها ترى أن الفرد يدرك ويتذكر رسائل الاتصال التي تساعده في إشباع حاجاته ورغباته، أو يتوقع منها ذلك الإشباع (درويش، ٢٠١٢، ٢٠٠)، كما أنها تُعدّ من أبرز نظريات الاتصال عامة؛ لتميّزها بنظرتها إلى الفرد على أنه أساس عملية الاتصال ومحورها، فهو فاعل وإيجابي في تحديد واختيار ما يريد استقباله من وسائل الاتصال ومضمونها، حيث تتأثر اختياراته بحاجاته ورغباته وقيمه، وعاداته في إشباع حاجاته المختلفة (نصر، ٢٠٠٨، ٢٢٩)، وهذه النظرة ناتجة عن افتراضها أن الأفراد يستخدمون وسائل الاتصال لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية الكامنة

لديهم ؛ مما يجعلهم نشيطون وفاعلون في عملية الاتصال، واختيارهم وسيلة الاتصال وفق حاجاتهم ورغباتهم وبالتالي إشباعها بدرجة عالية (المشاقبة، ب ٢٠١١، ٨٩- ٩٠).

ومن خلال مفهوم نظرية الاستخدامات والإشباعات وافتراضها الذي تقوم عليه، تظهر أهمية الاتصال الصفي ومهاراته، وحاجة المعلم لممارستها، حيث إن المتعلمين عنصر أساس في عملية اتصال المعلم معهم، ولديهم حاجاتهم ورغباتهم النفسية والاجتماعية التي يرغبون في إشباعها، مما يفرض على المعلم أن يراعي ذلك، فيمكّنهم من أن يكونوا نشيطين وإيجابيين في اتصالهم، ويعمل على إشباع حاجاتهم ورغباتهم، ومن ذلك - على سبيل المثال - ممارسته مهارات الاتصال الإنساني، من احترام ذواتهم وتقديرها، والثقة فيها، وحسن التعامل معهم، وغير ذلك من التوظيف لمهارات الاتصال الصفي وفق هذه النظرية.

ب- نظرية التعلّم بالملاحظة:

ويطلق عليها أيضا مصطلح نظرية النُّموذج ؛ كونها ترى التأثير المعتمد على تقديم النُّموذج، حيث تعرض وسائل الاتصال أمام الفرد نماذج من السلوكيات، التي يتبناها ويقلّدها في سلوكه اليومي (سيد والجمل، ٢٠١٢، ٢٢)، كما تدخل هذه النظرية في إطار التعلّم الاجتماعي ؛ لاهتمامها بدراسة كيفية اكتساب الأفراد لأشكال السلوك المختلفة، التي تتمّ عن طريق التعلّم الذي يحدث في إطار بيئة اجتماعية محدّدة (إسماعيل، ٢٠٠٣، ٢٥٨).

وتقوم هذه النظرية على افتراض أن الإنسان لديه قدرة اكتساب التّمثيل الرّمزي للنماذج والأحداث الخارجية، حيث تُعدّ ملاحظة هذه النماذج

والأحداث ومحاكاتها مصدراً قوياً من مصادر التعلّم ؛ فالفرد يختزن - بوعي أو بدونه - ما يشاهده من نماذج عبر وسائل الاتصال (أبو العلا ، ٢٠١٣ ، ٧٢) ، فينجذب نحو شخصياتها ويتأثر بها بقوة ؛ مما يدفعه إلى تبني هذه الشخصيات فيتعلّم منها قيما ، تنعكس على سلوكه سواء إيجابا أو سلبا ، وذلك حسب طبيعة محتوى رسالة الاتصال ، أو سلوك الفرد النموذج في الاتصال.

إن نظرية التعلّم بالملاحظة تؤكد أهمية القدوة ومحاكاتها في الاتصال عامة ، والاتصال الصفي خاصة ، وأن على المعلم أن يدرك أهمية تأثير شخصيته وسلوكه أثناء اتصاله مع المتعلمين ؛ فهو نموذج محاكاة وتقليد بالنسبة للمتعلمين ، يكتسبون منه المعرفة ، والاتجاه ، والسلوك ، خاصة إذا كان اتصاله معهم حيّاً ومباشراً ومستمراً ، مما يجعل تأثير محاكاته وتقليده أقوى ، وبالتالي حاجته الشديدة لممارسة مهارات الاتصال الصفي ؛ ليكون - كنموذج محاكاة وتقليد - مصدرا إيجابيا لتعلّم المتعلمين من شخصيته وسلوكه.

ثانيا : مهارات الاتصال الصفي :

تمّ التركيز على تحديد أهم مهارات الاتصال الصفي ، ذات العلاقة بأبعاد الاتصال والتفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين ، من بُعد لغوي (لفظي وغير لفظي) ، وبُعد تدريسي ، وبُعد إنساني ، وبما يظهر طبيعة العملية التعليمية وخصوصيتها داخل الفصل المدرسي. وقبل استعراض هذه المهارات ، تمّ التمهيد بتعريف مفهوم الاتصال وطبيعته وذلك على النحو التالي :

مفهوم الاتصال:

إن بيان مفهوم الاتصال والتعريف به يتطلب - كغيره من المصطلحات - التوقف عند بُعدين اثنين: الأول: هو التعريف اللُغوي للاتصال. والآخر: هو التعريف الاصطلاحي له، حتى يمكن فهم الاتصال.

والأصل اللُغوي لمصطلح "الاتصال" هو الفعل الماضي الثلاثي "وصل"، ومضارعه "يصل"، ويقال "وصل الشيء" أو "وصل إلى الشيء وصولاً"، أي بلغه وانتهى إليه، ويُطلق عليه في الإنجليزية مصطلح (communictaion)، ويعني تبادل المعلومات أو الأفكار أو الآراء بين طرفين أو أكثر عن طريق الكلّام أو الكتابة أو الإشارة (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ١٧)، والمصطلح الإنجليزي مشتق من الأصل اللاتيني للفعل (Communicare)، الذي يعني يذيع أو يشيع عن طريق المشاركة (خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١٣، ١٤). وهناك تعريفات كثيرة لمصطلح "الاتصال" (communictaion)، منها أنه عملية تبادل المعارف والأفكار والمواقف بين فردين أو أكثر من الناس؛ بهدف إيجاد تفاهم مشترك بينهم، وتغيير في سلوكياتهم، بمعنى أن الاتصال عملية نقل المعنى وفهمه في ذهن المتلقي، حيث لا يُعدّ اتصالاً ما لم يتحقق هذا، مهما كان المعنى عظيما ورائعا (Göksoy, 2014, 1335).

ومن مفهوم الاتصال يظهر أنه عملية ذات طبيعة آلية قائمة على مجموعة من العناصر الأساسية والمحددة، التي من خلالها يتكون موقف الاتصال ويحدث، وهي: المرسل (Sender)، والرسالة (Message)، وقناة الاتصال (Channel)، والمستقبل (Receiver)، وبيئة الاتصال، والتغذية الراجعة

(Feedback). ويعرّفها خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (٢٠١٣، ١٥) كالتالي:

٥/١. المرسل (Sender): الجهة التي ترغب في إرسال معلومات، أو أفكار، أو ...، إلى جهة أخرى.

٥/٢. المستقبل (Receiver): الجهة التي تزوّد بالمعلومات، أو الأفكار، أو ...، المرسلة من المرسل.

٥/٣. الرسالة (Message): المعلومات، أو الأفكار، أو ...، التي يرغب المرسل في إرسالها إلى المستقبل.

٥/٤. القناة (Channel): وسيلة نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وقد تكون لفظية (شفهية أو كتابية)، أو غير لفظية (الإشارة أو النظرة أو تعبير الوجه أو ...).

٥/٥. التغذية الراجعة (Feedback): تعني إرسال المستقبل رسالة إلى المرسل تفيد إدراك رسالته وفهمها (عبدالقادر، ٢٠١٤، ٢٩)، وهي عبارة عن ردّ فعل المستقبل، الذي يتوقف على طريقة فهمه للرسالة؛ فقد يقبلها، أو يرفضها، أو يصدّقها، أو يكذّبها، أو يستاء منها، أو يتجاهلها.

ولكون عملية الاتصال مكونة من عناصر متنوعة ومختلفة، وذات طبيعة بشرية؛ فمن الطبيعي وجود معوقات لها، التي تتوزع وفق عناصرها على النحو التالي (عبدالقادر، ٢٠١٤، ٤٧- ٤٨):

٥/١. معوقات في المرسل: وهي عوامل تتعلق بذات المرسل وشخصيته وتؤثر في طبيعة محتوى رسالته من ثقافته، ودوافعه، وتفكيره، وتصوراته، وموضوعيته، واتجاهاته، وسلوكياته.

٥/٢. معوقات في المستقبل: وهذه هي نفس معوقات المرسل، ولكنها تتعلق بذات المستقبل وشخصيته.

٥/٣. معوقات في الرسالة: وهي مؤثرات تتعلق بالرسالة نفسها، وتؤثر في طبيعة محتواها، مثل صعوبة وغموض كلّمات المرسل وعباراته، وضعف تعبيره غير اللفظي، وسوء فهمه لمحتوى رسالته.

٥/٤. معوقات في وسيلة الاتصال: ومن أهمها عدم مناسبة وسيلة الاتصال لمحتوى الرسالة أو للوقت، أو سوء استخدام وسيلة الاتصال وتوظيفها بالشكلّ المناسب في نقل رسالته.

٥/٥. معوقات في بيئة عملية الاتصال: وهي معوقات تتعلق بطرفي عملية الاتصال وبيئة اتصالهما. ومن أهم هذه المعوقات عدم فهم أحدهما أو كلّيهما للأهداف المشتركة بينهما أو لوظيفة كلّ منهما، أو التعارض بينهما في الأهداف، أو عدم وجود تغذية راجعة عن مدى تقدم الاتصال بينهما، أو اتصاف بيئة اتصالهما بالسلبيية وليس الإيجابية الداعمة لجودة الاتصال بينهما.

ومما سبق يظهر أن هناك عوائق كثيرة ومختلفة لعملية الاتصال تتوزع بين عناصر عملية الاتصال، وإن وجودها يعيق عملية الاتصال عن تحقيق أهدافها المرجوة، وقد يفشلها. فضمان سلامة عملية الاتصال وكفاءتها في تحقيق أهدافها يتطلب توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى طرفيها، بخاصة المعلم، مما يضمن خلو عناصرها من هذه المعوقات، وبالتالي نجاح عملية الاتصال وتحقيق أهدافها.

مهارات الاتصال الصفي:

قبل معرفة مهارات الاتصال الصفي واستعراضها، فإنه ينبغي التعريف بكلّ من المهارة، ومهارة الاتصال؛ حتى يكون ذلك مدخلاً لفهم مهارات الاتصال الصفي وتحديدها.

وبالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة بتعريف المهارة (skill) نجد أن من تعريفاتها أنها: "نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسمي أو عقلي، عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة. وقد تكون المهارة حركية أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية ... إلخ، وفقا للجانب السائد في نمط المهارة" (الشريفي، ٢٠٠٠، ٢٣٧- ٢٣٨). وتعني مهارة الاتصال "قدرة على التفاهم أو الاتصال بأحد الناطقين باللغة المستهدفة في أحد مواقف الحياة، مع التركيز في تبادل الآراء لا في صحة اللغة" (جرجس وحنّا الله، ١٩٩٨، ١٠٧).

ومما سبق يستنتج أن هناك خصائص للمهارة عامة أو مهارات الاتصال الصفي تحديدا، فهي قدرة على أداء الشئ أو العمل، مع الكفاءة في الأداء، واتصافه الأداء بالسهولة، والدقة، والسرعة (الاقتصاد في الجهد والوقت)، مع الإتقان والجودة، كما أن هذه القدرة المهارية تنمو وتتطور بالتعليم والتدريب.

وتمثّل عملية التدريس - من حيث طبيعتها، وأدوار كلّ من المعلم والمتعلمين فيها - عملية اتصال وتفاعل حي ومستمر. ومن أجل نجاح المعلم في إقامة عملية اتصال تدريسي تفاعلي، بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم؛ يشترط أن تتوافر لديه مهارات الاتصال في العملية

التعليمية، والتي عرّفها القرني (٢٠١٢، ٢١٩- ٢٢٠) بأنها مجموعة من الأساليب التدريسية، والسلوكيات، والاستجابات التربوية، التي يظهرها المعلم - كمرسل أحيانا، وكمستقبل أحيانا أخرى- أثناء عملية تدريسه المتعلمين.

وينبغي الإشارة إلى أن تناول مهارات الاتصال الصفي في الأدبيات لم يكن تحت عنوان واحد (مهارات الاتصال الصفي)، وإنما هناك من تناولها أيضا في مجالات رئيسة، تندرج تحتها مجموعة من السلوكيات أو الاستجابات التي يقوم بها المعلم، أو على هيئة عوامل أو شروط مطلوبة من المعلم.

وسيتم استعراض مهارات الاتصال الصفي وفق ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: بُعد الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي)، وبُعد الاتصال التدريسي، وبُعد الاتصال الإنساني. مع ضرورة الانتباه إلى أن هذه الأبعاد غير منفصلة عن بعضها، بل تتكامل مع بعضها البعض، فعلى سبيل المثال نجد مهارة استماع المعلم باهتمام وتركيز للمتعلم تندرج ضمن الاتصال الإنساني، وفي الوقت نفسه ضمن الاتصال التدريسي، وأيضا عندما يستخدم المعلم حركات جسمه والإشارات ضمن اتصاله اللُغوي غير اللفظي، فهو يستخدم تلك المهارة ضمن اتصاله التدريسي. وفيما يلي استعراض مهارات الاتصال الصفي:

- **بُعد الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي):**

ينقسم الاتصال اللُغوي إلى نوعين رئيسيين، هما اللفظي، وغير اللفظي. ولكلّ نوع منهما مهاراته الخاصة به، وفيما يلي سيتم استعراض مهارات كلّ منهما:

الاتصال اللفظي:

يقصد به تبادل اللغة شفهيا بين أطراف الاتصال؛ بهدف إيصال معنى الرسالة من المرسل إلى المستقبل بأفضل صورة. ويشمل هذا النوع من الاتصال أربع مهارات، وهي:

٤/١. مهارة التحدث: هي إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل باستخدام الكلّمات شفاهة. ومن مهاراتها: النطق الصحيح للحروف، وترتيب الكلّام، وتسلسل أفكاره منطقياً، والضبط النحوي والصرفي، وفن الإلقاء، واستخدام لغة الجسد، وتوظيف المفردات اللُغوية في إثارة المستمعين وجذب انتباههم، ومراعاة أحوالهم ومستوياتهم (العنزي، ٢٠١٣، ٤٨٠).

٤/٢. مهارة الاستماع: هي استقبال المستقبل لرسالة المرسل الشفهية وفهم معانيها. ومن مهاراتها: إتقان المستقبل لفن الإصغاء للمرسل، باستخدام تعابير الوجه، وحركات الجسم، مع تجنب مقاطعة المرسل في كلّامه أو استعجاله، والقدرة على طرح أسئلة تشجّع المرسل على الكلّام والمناقشة، وتوضيح الغامض من أفكار كلّامه (عبدالجود وقنديل، ٢٠١٣، ١٨٢).

٤/٣. مهارة الكتابة: هي إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل باستخدام كلّمات مكتوبة. ومن مهاراتها: قدرة المرسل على كتابة رسالته بخط واضح وخال من الأخطاء النحوية والصرفية، مع وضوح أفكار النص المكتوب وتسلسلها منطقياً، وترابط جمله وفقراته وفق وحدة موضوعية (المرشد، ٢٠١٠، ٢٩٠).

٤/٤. مهارة القراءة: والمقصود بالقراءة هنا القراءة الجهرية تحديداً، والتي تعني نطق المرسل للنص المكتوب بصوت مسموع وواضح للمستقبل، وهذا

يعني اعتمادها على ثلاثة عناصر: رؤية عين المرسل للرمز المقروء، ونشاط ذهنه في إدراك معنى الرمز المقروء، وتلفظه بالصوت المعبّر عما يدل عليه ذلك الرمز. ومن مهارات القراءة الجهرية: قدرة المرسل على إدراك معنى المقروء، ومراعاته حال القارئ، والتزامه قواعد النطق الصحيح، كإخراجه الحروف من مخارجها الصحيحة، وحفاظه على سلامة بنية الكلّمات، وضبطه أواخرها، وتمثّله المعنى بنغمات صوته ولغة جسده (جمل وهلالات، ٢٠٠٨، ٢١٨).

الاتصال اللُغوي غير اللفظي:

يُعدّ الاتصال غير اللفظي (حركات الجسم التعبيرية، ونبرة الصوت، ونظرات العين، والإشارات، وتعابير الوجه، واللمس) من أهم أبعاد الاتصال عامة، والاتصال الصفي خاصة؛ لتأثيره القوي في إيصال الرسائل وفهمها، فمن خلاله يستطيع المعلم التواصل مع المتعلمين بشكلّ مؤثر في عملية تعليمهم. علما بأن تأثير الاتصال غير اللفظي ليس قاصراً على وضوح رسالة المعلم للمتعلمين وفهمهم لها، بل أيضا بناء علاقة طيبة بين المعلم والمعلمين، تتسم بالإيجابية والثقة.

ولأهمية الاتصال غير اللفظي وتأثيره القوي في إيصال الرسائل وفهمها؛ نجد هناك من ركّز على توظيفها في دعم الموقف التعليمي، ومن هؤلاء ميلر (Miller, 2005, 28-30)، الذي تناول مهارات الاتصال غير اللفظي على النحو التالي:

١/٥. تعبيرات الوجه: تُعدّ تعبيرات الوجه في التفاعل الإنساني مصدراً أساساً لتعبير الأفراد عن أفكارهم ومشاعرهم، ويركز عليها الناس في تدعيم

تواصلهم اللفظي. وينقل المعلم - أثناء اتصاله بالمتعلمين والاستماع إليهم - تعبيرات غير لفظية كثيرة عن طريق استخدامه العينين، والابتسامة، وغلق الشفتين، ورفع الحاجبين، وتجعيد الجبين.

٥/٢. نبرات الصوت: تعني قيام المعلم أثناء شرحه بتنغيم صوته بما يدعم المعاني التي يشرحها من خلال التغيير في ايقاع صوته، وكثافته، وسرعته، وغير ذلك من تغييرات تخدم المعنى والموقف التعليمي، وتجذب انتباه المتعلمين واهتمامهم لشرح المعلم وفهمه.

٥/٣. التَّرْبيت: يوظف المعلم التَّرْبيت في الموقف التعليمي بطريقة إيجابية تدعم اتصاله التدريسي بالمتعلمين، من خلال تشجيعهم وتعزيز تعلّمهم عن طريق تَرْبيته على ذراع أو كتف أو ظهر المتعلم، كثناء عليه.

٥/٤. حركات الجسم والإيماءات: تُعدّ حركات الجسم والإيماءات (الإشارات) - من الوقوف، والمشي، والجلوس، وحركات الرأس والكتفين واليدين والذراعين والساقين، والبُعد أو الاقتراب الجسدي عن الآخر - طريقاً آخر لتوصيل المعاني أبعد من الكلّمات اللفظية، ولكن بشرط أن يستخدمها المعلم بشكلّ طبيعي غير متكلّف؛ لأنها كما تبث حماس المتعلمين، فقد تسبب مللهم وضعف اتصالهم معه، كما يستفيد المعلم من حركات وإيماءات المتعلمين في قياس مدى اهتمامهم بالدرس أو فهمهم له.

٥/٥. استخدام فضاء الفصل: إن مساحة أو بيئة الفصل المدرسي ليست مجرد فضاء مكاني، بل قد تكون عامل راحة للمتعلمين أو لقلقهم؛ حيث تتكون بيئة الفصل من ثلاثة جوانب لها تأثيرها المباشر والقوي - إيجاباً أو

سلباً - في اتصال المعلم بالمتعلمين وبالتالي تعلّمهم، أولها: المساحة الثابتة للفصل من حجم الفصل وتخطيطه وتصميمه. وثانيها: تجهيزات الفصل من إضاءة وتهوية وأثاث، وطريقة ترتيب طاولات المتعلمين. وآخرها: المسافة الشخصية بين المعلم والمتعلمين، بحيث لا يكون هناك حواجز بينهم، وأن تكون مناسبة للفضاء الشخصي، وداعمة للاتصال التعليمي وبيئته التعليمية داخل الفصل.

وإضافة إلى ما سبق من مهارات الاتصال غير الصفي، هذا فان ألن (Van Alln, 2011, 25-28) يضيف المهارتين التاليتين:

٢/١. ترتيب مقاعد الجلوس: تُعدّ طريقة ترتيب مقاعد جلوس المتعلمين داخل الفصل من العوامل المؤثرة في اتصال فعال داخل الفصل؛ حيث إن ترتيب مقاعدهم - بشكلّ غير نمطي، ويناسب طريقة الشرح، وغير مشتت لانتباههم، وغير عائق لحركة المعلم - يشعرهم بالحميمية والتفاعلية، كجلوسهم على هيئة حرف U أو دائرة، ويتقابل المتعلمون بأجسامهم وعيونهم، ويتحرك المعلم وسطهم، وينظر للجميع.

٢/٢. مظهر المعلم: إن من المهم جدا في الاتصال الفعّال، اهتمام المعلم بمظهره، بحيث يلبس الزّي الرسمي، والمناسب لدوره التربوي والتعليمي، وبدون مبالغة تشتت انتباه المتعلمين؛ حيث إن مظهر المعلم يترك دائماً انطباعاً مؤثراً لدى المتعلمين، سواء إيجاباً أو سلباً، وبالتالي تأثرهم برسائله اللفظية وغير اللفظية.

ومن أجل ممارسة المعلم مهارات الاتصال غير اللفظي بالشكلّ الصحيح، وتوظيفها في تحقيق المردود المأمول منها، فهذا ابن زعموش (٢٠٠٨، ٢٦٩) يطالب المعلم بدعم ممارسته لها في تدريسه بالتزامه التالي:

- استخدام الاتصال غير اللفظي أكثر من الاتصال اللفظي، مع توظيفه في دعمه، وعدم تعارضهما.
- الاهتمام باستخدام تعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والتنويع في إيقاع نبرة الصوت.
- استخدام الاتصال غير اللفظي للتعبير عن الرضا، وتجنب ما يدل منها على تحقير المتعلم أو تجريحه.
- تدريب المتعلمين على حركات وسلوكيات الاتصال غير اللفظي.
- اهتمام المعلم بتعبيرات جسم المتعلم أثناء حديثه؛ لأنها تقدم معلومات إضافية قد لا يفصح عنها.

بُعد الاتصال التدريسي:

إن عملية التدريس - في حقيقتها - عملية اتصال وتفاعل إنساني واجتماعي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم؛ لذا نجد هناك من استعرض مهارات الاتصال الصفي كجزء من المهارات التدريسية، التي ينبغي توافرها لدى المعلم، وهذا خطايبة والسلطاني والطويسي (٢٠٠٢، ٤٠-٤١) يستعرضونها في خمس مهارات رئيسة:

١/٥. مهارة التهيئة الذهنية: يقصد بها تركيز انتباه المتعلمين أثناء الشرح، واندماجهم في أنشطة الفصل، ورفع دافعيتهم للتعلم مع تشويقهم طوال الحصة الدراسية.

٥/٢. مهارة تنويع المثيرات أو المنبهات: هي قدرة المعلم على تنويع أفعاله، وحركاته أثناء شرحه؛ بما يثير انتباه المتعلمين، ومن ذلك: تنقله بين مختلف اتجاهات الفصل، وجذبه المتعلمين من خلال صمته أحيانا، وتنويع نبرات صوته وحركاته وإشاراته حسب الموقف التعليمي، وبما يُعبّر عن انفعالاته.

٥/٣. مهارة وضوح الشرح والتفسير: ذلك بامتلاك المعلم قدرات عقلية ولغوية؛ تمكّنه من ايصال المعلومات والمفاهيم إلى أذهان المتعلمين. ويشير علي والدليمي (٢٠٠٦، ٩٥) إلى أن مما يساعد المعلم على وضوح شرحه أثناء اتصاله التدريسي بالمتعلمين مراعاته التالي:

- تخطيط وتنظيم عرض موضوع درسه وشرحه بطريقة تجذب انتباه المتعلمين وتشوقهم.
- تحديد قدرات المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم؛ لاختيار أسلوب الاتصال المناسب لهم في ضوئه.
- تجنب عرض الموضوعات الصعبة بطريقة غير مبسّطة للمتعلمين؛ حتى لا يفقد دافعيتهم للتعلم.

٥/٤. مهارة استقباله الإيجابي لإجابات المتعلمين وأسئلتهم: ذلك من خلال استماعه بإصغاء واهتمام لإجابات المتعلمين وأسئلتهم، فضلاً عن تعزيزه لها وتوظيفها في إثارة النقاش والحوار الجماعي في الفصل، ولكن ينبغي ملاحظة المعلم إلى عدم مبالغة المتعلمين في انتباههم لشرحه، فهذا علي والدليمي (٢٠٠٦، ٩٥) يطالبان المعلم بتشجيع المتعلمين على عدم المبالغة في

انتباههم لشرح المعلم لدرجة اندفاعهم للإجابة عن أسئلة المعلم، أو طرح أسئلتهم عليه قبل الفهم الصحيح لما يسمعونه.

٥/٥. مهارة طرح الأسئلة: هي قدرة المعلم على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة والمحددة، وفي زمن مناسب، مع مراعاته تنوعها، وإثارتها لتفكير المتعلمين، وتجنبه الإيحاء بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها، وإعطائه المتعلمين الوقت الكافي للتفكير قبل اختيار من يجيب منهم، مع احترامه أسئلتهم، وعدم رفضها. ويضيف إبراهيم (١٩٩٦، ١٣٩- ١٤٠) أن مما يضمن تفاعل المتعلمين مع أسئلة المعلم وإجابتهم عنها بشكلٍ أفضل أن يراعي في طرح أسئلته التالي:

- توجيه سؤاله إلى جميع المتعلمين داخل الفصل.
- توجيه سؤاله أولاً، ثم تسمية المتعلم باسمه للإجابة، وليس العكس.
- توفير الوقت والهدوء أثناء تفكير المتعلم بإجابة سؤاله، وعدم إعادة سؤاله حتى لا يقطع تفكيره.
- ابتسامة المعلم في وجه المتعلم المكلّف بالإجابة عن سؤاله؛ مما يشجّعه على الإجابة.
- تشجيع إجابات المتعلمين الآخرين التي ترد بعد إجابة المتعلم المكلّف بالإجابة عن السؤال إجابة صحيحة؛ وذلك بهدف تشجيعهم، ودفعهم إلى الثقة بأنفسهم، والتفكير، والمشاركة برأيهم.

وهذا المرشد (٢٠١٠) الذي استعرض - أيضا - مهارات الاتصال الصفي كمجموعة من المهارات التدريسية التي يحتاجها المعلمون لتحقيق اتصال فعّال مع المتعلمين، فتناول مهارتين أخريتين، هما:

٢/١. مهارة التعزيز: ليضمن المعلم اتصالاً فعالاً مع المتعلمين ؛ فعليه استخدام أساليب تعزز وتدعم الإجابات والسلوكيات الإيجابية الصادرة منهم ؛ بهدف تقويتها واستمرارها ، ومن أساليبه : المعززات اللفظية ، والمعززات غير اللفظية ، والمكافآت المادية ، والتقدير (٢٩٢- ٢٩٤). ومهارة التعزيز لا تعني مكافأة السلوك الإيجابي فقط ، بل أيضا معاقبة السلوك السلبي ؛ بهدف منع تكراره.

٢/٢. مهارة إدارة الفصل: تُعدّ إدارة الفصل عنصراً مهماً في اتصال المعلم مع المتعلمين ؛ إذ إن نجاحه في إدارة فصله ، يعني نجاحه في اتصاله ، وبالتالي تحقيق أهدافه التدريسية. ويندرج ضمن هذه المهارة المهام التالية : وضع لائحة قواعد وضوابط لنظام الفصل ، وتنظيم كلّ من البيئة المادية والبيئة الاجتماعية لغرفة الفصل ، وضبط سلوكيات المتعلمين في الفصل ، ومتابعة وتوثيق أداء المتعلمين وتحصيلهم الدراسي (٢٩٦).

وهناك عامل مهم له علاقة مؤثرة بإدارة المعلم للفصل وضبطه سلوكيات المتعلمين ، وبالتالي تمكّنه من التواصل مع المتعلمين بالصورة المأمولة ، وهو عدد المتعلمين داخل الفصل ؛ حيث إن مناسبة عدد المتعلمين مع حجم الفصل شرط أساس لعملية اتصال فعال بين المعلمين والمتعلمين ، والعكس صحيح ، فهذا الشناوي (١٩٩٧ ، ٤٤- ٤٥) في دراسته للأسباب والعوامل المفسرة للعلاقة بين المعلم والمتعلمين في الفصل ذكر هذا العامل وأكد عليه ؛ حيث إن ارتفاع عدد المتعلمين يمنع المعلم من إدارة الفصل من خلال اتصال فعّال مع الجميع ، يحقق له فصلاً متفاعلاً اجتماعياً. كما أن ارتفاع عدد المتعلمين قد يتسبب في حدوث الفوضى وارتفاع أصوات المتعلمين ؛ مما يعيق

اتصال المعلم معهم بكفاءة ؛ لذا يطالب علي والدليمي (٢٠٠٦ ، ٩٥) المعلم بإدارة الفصل وضبطه من خلال منعه ما يحدثه المتعلمون من أصوات وضوضاء تشغلهم عن الانتباه وتفاعلهم معه ، من خلال رفعه صوته ، واستخدامه أنشطة ووسائل تعليمية تجذبهم.

بُعد الاتصال الإنساني :

إن عملية الاتصال - في حقيقتها - عملية تعامل مع الآخر ؛ لذا فالفرد الذي يرسل رسالته إلى فرد آخر ، هو يتعامل معه ، بمعنى أن عملية اتصالهما ذات طابع تفاعلي إنساني ، وعليه فالنظرة الصحيحة للاتصال الصفي هي أنه عملية تفاعل اجتماعي نفسي في الفصل ، بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة.

وفهم هذه النظرة الصحيحة للاتصال الصفي وتحقيقها في واقع العملية التعليمية يتطلب وعي المعلم وإدراكه أن تدريسه المتعلمين عبارة عن عملية اتصال ذات طابع تفاعلي إنساني ، وهذا ما أكده قنديل (٢٠٠٢ ، ١٣٣) بمطالبته المعلم أن يكون اتصاله مع المتعلم كإنسان أولاً ، ثم كمعلم ثانياً ، بشخصيته وسلوكياته الإنسانية ، وكفرد ضمن مجتمع فصلهم ، وليس بشخصيته وسلوكياته التسلّطية والوظيفية.

ومما سبق يظهر أن المعلم لا يستطيع الاتصال بفعالية مع المتعلمين داخل فصله إلّا إذا تمكّن من مهارات الاتصال الإنساني ، وممارستها في عملية تعليمهم ، ويمكن تحديد هذه المهارات فيما يلي :

٤/١. مهارة إدراك ذات المتعلم واحترامها والثقة فيها:

إذا كان أساس الموقف التعليمي عملية اتصال وتفاعل فإنه لا يمكن تصوّر هذا الاتصال والتفاعل ونجاحه بين المعلم والمتعلمين مالم يكن قائماً على إدراكه إيجابياً لذوات المتعلمين والإحساس بهم؛ لذا على المعلم أن يسلك في اتصاله مع المتعلمين، ما يطلق عليه "معرفة الغير"؛ بمعنى إدراك ذات المتعلم الذي أمامه في الفصل، فيتواصل معه بالإحساس بوجوده والتفكير في خصائصه وحاجاته (طايع، ٢٠١٠، ٨). ويرتبط بإدراك المعلم لذات المتعلم وخصائصه وحاجاته، تقديره لذات المتعلم واحترامها والثقة فيها، وإتاحة الفرصة له للتعبير عن عنها بكلّ حرية؛ مما ينعكس إيجاباً على فعاليته خلال اتصاله مع معلمه، فهذا إبراهيم (١٩٩٦، ١٣٨) يرى أن مما يساعد المعلم في تحقيق اتصال فعال مع المتعلمين، التزامه بإشعار كلّ متعلم من المتعلمين بأهميته واحترامه لذاته، ويضيف قنديل (٢٠٠٢، ١٢٨) إلى ذلك أن تكون توقعات المعلم من المتعلمين إيجابية وتفاؤلية، ويتوقع منه الإيجابية دائما، كما يقترح المختصون مجموعة من الأساليب التي على المعلم اتباعها؛ ليحقق تبادل الاحترام والثقة معهم (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٦٠- ٢٦١)، وهي:

- توزيع الأدوار بين المتعلمين، وإشعار كلّ فرد منهم بدوره وأهميته.
- الإكثار من التعزيز اللفظي، وتجنب استعمال الألفاظ غير التربوية.
- تصميم الأنشطة التعليمية على شكلّ يثير المتعلم ويتحدى قدراته.
- تشجيع هوية المتعلمين داخل فصلهم كجماعة متميزة عن جماعات الفصول الأخرى.

- تجنب تكوين تجمعات أو تكتلات منفصلة داخل جماعة الفصل الواحد.
- حلّ صراعات ومشكلّات المتعلمين، وعقد لقاءات بينهم لحلها، مع ضرورة إشراكهم معه في ذلك.
- الوعي بالأحداث الشخصية والاجتماعية لكلّ متعلم.

٤/٢. مهارة حسن التعامل مع المتعلم والاهتمام به:

إن من الشروط المهمة التي تمكّن المعلم من بناء اتصال فعال وإيجابي مع المتعلمين، أنه ينبغي أن يتوافر لديه قدر من الالتزام الأخلاقي، والتعاطف معهم في التعرف على حاجتهم للمساعدة والدعم (طايع، ٢٠١٠، ٦- ٧)؛ لذا فالمعلم مطالب أن يقوم اتصاله مع المتعلمين على أساس علاقات متبادلة بينهم، من الشعور بالآخر، والاهتمام به، وتقديره، والحاجة إليه (قنديل، ٢٠٠٢، ١٣٢).

وهناك أساليب تساعد المعلم على حسن تعامله مع المتعلمين والاهتمام بهم، وبثّ الطمأنينة بينهم، وبالتالي بناء بيئة تعليمية آمنة تدعم الاتصال بينه وبين المتعلمين، وتزيد من فرص تعلّمهم بشكلّ أفضل، ومن هذه الأساليب قيام المعلم بالتالي (جمل وهلالات، ٢٠٠٨، ٩٢- ٩٣):

- بداية التواصل مع المتعلمين بلغة الجسد قبل المشافهة، وذلك بالابتسامة، وفتح الذراعين، وإلتقاء عينيه بعيونهم، وعندما يبدأ كلّامه الشفهي، يبادر بالسلام عليهم والترحيب بهم.

- الإصغاء للمتعلمين بحيويّة، وسؤالهم عمّا يسمعه منهم، وإبراز نفسه كمستمع جيد ومتعاطف مع مشاعرهم، وقادر على فهم واستيعاب ما يقولونه.
- احترام المتعلمين والتعامل معهم بتواضع ولطف، ودون تكلّف.
- مناداة المتعلمين بأسمائهم.
- إظهار الاهتمام والفضول والودّية لكلّام المتعلمين، وعند الرغبة بتغيير موضوع كلّامهم، يكون بذكاء.
- إظهار المتعلمين والتعامل معهم دائما كأفراد متميزين وإيجابيين.
- الابتعاد عن لغة تهديد المتعلمين، والحرص على الهدوء والرصانة أثناء الكلّام أو الاستماع لهم.
- الحرص على تشجيع المتعلمين والمرح معهم، والابتعاد عن انتقادهم.

ومن أساليب حسن التعامل مع المتعلمين أيضا، أسلوب عدم مفاضلة المعلم أبداً بين المتعلمين، وأن يتعامل معهم جميعاً بعدل وحب واحترام (إبراهيم، ١٩٩٦، ١٣٩)، ويضيف خطابية والسلطاني والطويسي (٢٠٠٢، ٤٢) إلى ذلك تعرّف المعلم إلى طلابه فرداً فرداً، بالسؤال والملاحظة، ومراعاته أن هناك فروقا فردية موجودة بين المتعلمين، مع وضعه خططاً علاجية للمتعلمين الضعفاء منهم.

٤/٣. مهارة الاستماع للمتعلم باهتمام وتركيز:

مما لا شك فيه أن من أهم عوامل بناء الثقة بين المتعلم والمعلم، وتشجيع المتعلم على التواصل مع المعلم بدافعية عالية، مع شعوره بالاطمئنان والأمان النفسي، أن يجد المتعلم أن معلمه ينتبه إليه أثناء حديثه، ويصغي إليه بكلّ

اهتمام وتركيز، مع إتاحة الوقت الكافي له للتعبير عن ذاته وعمّا يريد الحديث عنه، فكفاءة المعلم في استماعه للمتعلم، يعني دعم دافعية المتعلم لتعلّم أفضل.

ومما سبق يظهر أهمية تمكّن المعلم من هذه المهارة، وأن تصبح من أهم مهارات اتصاله الصفي في بُعده الإنساني؛ حيث إنها تحسّن اتصاله بالمتعلمين، وبالتالي دعم تعلّمهم، وهذا ما يشير إليه علي والدليمي (٢٠٠٦، ٩٥) من أن إصغاء المعلم باهتمام وتقدير لأسئلة المتعلمين وإجاباتهم يجعلهم يتعلمون بشكلٍ أفضل نتيجة لاهتمامه بهم؛ ولذا فالمعلم مطالب بأن يكون مستمعاً نشطاً وإيجابياً أثناء اتصاله مع المتعلمين، وذلك من خلال قيامه بالتالي (فرج، ٢٠٠٩، ١٠٦- ١٠٧):

- الاستعداد للاستماع الجيد للمتعلمين بالتحضير لموضوع الدرس.
- تحكّم المعلم في مشتتات استماعه للمتعلمين، سواء الداخليه (كتفكيره بموضوع خارج الدرس)، أو الخارجية (كانشغاله بأوراقه أو تشغيل جهاز).
- التركيز على ما يقوله المتعلم، وليس من القائل وتصرفاته.
- التركيز بالعينين على المتعلم أثناء كلّامه، وعدم ابتعادهما عنه كثيراً.
- التركيز على المعلومات الكامنة في كلّام المتعلم، وليس المعلومات المباشرة.
- المرونة مع المتعلم، وعدم تقليل التركيز في الاستماع له في حال اختلاف المعلم مع وجهة نظره.

- طرح الأسئلة على المتعلم عند الحاجة إلى الاستيضاح مع مناقشته وإبداء الملحوظات له.
- إظهار علامات الاستجابة التفاعلية أثناء الاستماع، من إشارة، أو كلّام، أو تعبيرات بالوجه.
- إظهار علاقة ودّيّة مع المتعلم أثناء الاستماع لكلّامه من خلال إظهار التقدير والاحترام له.

٤/٤. مهارة التحكّم في الانفعالات تجاه المتعلم:

تُعدّ مهمة ضبط سلوكيات المتعلمين من مهام المعلم المهمة والمؤثرة في كفاءة وفعالية اتصاله مع المتعلمين، إلّا أن قدرة المعلم على ضبط سلوكيات المتعلمين تتوقف - في الأساس - على مدى قدرته على ضبط انفعالاته والتحكّم فيها، من خلال سلوكه السلوك الموضوعي اللازم أثناء تعرضه للمواقف الضاغطة عليه، أو المثيرة لانفعالاته أثناء اتصاله مع المتعلمين.

وهناك أساليب تساعد المعلم على ضبط انفعالاته والتحكّم فيها، والتعامل بحكمة وموضوعية مع ما يتعرض له من مواقف ضاغطة عليه، أو مثيرة لانفعالاته أثناء اتصاله مع المتعلمين، ومنها الأساليب التالية (خطايبة والسلطاني والطويسي، ٢٠٠٢، ٤٢- ٤٣):

- الابتعاد عن السخرية من المتعلم المخطئ.
- عدم إصدار الأوامر والتوجيهات بنبرة أو تعبيرات تسلطية.
- التودّد إلى المتعلمين عند خطئهم، وعدم التسرع بعقابهم، ومساعدتهم في تجنب أخطائهم مستقبلاً.
- الحذر من التوبيخ الجماعي للمتعلمين.

- الحرص على أن تكون التوجيهات والإنذارات - عند الحاجة إليها - سريعة، وموجزة، وغير لفظية.
- عدم إطلاق ألقاب على المتعلمين المخطئين، وعدم السماح بذلك بينهم.
- الاستعداد الذهني المسبق لقيام المتعلمين بسلوكيات، كحديثهم مع بعضهم، أو تحركهم بالفصل.
- التزام الموضوعية في النقد، وتجنب الإساءة للمتعلمين (طايع، ٢٠١٠، ٨).
- وضع نظام ثواب وعقاب متفق عليه، وتطبيقه على الجميع دون تمييز (ابن زعموش، ٢٠٠٨، ٢٦٤).

وباستعراض ما سبق من الإطار النظري فإنه يستنتج أن نظريات الاتصال ذات العلاقة بمفهوم وطبيعة الاتصال الصفي تقدم إطاراً علمياً مرجعياً يُسهم في فهم وتفسير الموقف التعليمي كموقف اتصالي، وبالتالي حاجة المعلم لممارسة مهارات الاتصال الصفي أثناء اتصاله مع المتعلمين كضرورة، مما يحقق بيئة صفية آمنة للمتعلمين، تنعكس إيجابا على أدائهم وتحصيلهم الدراسي. كما يستنتج أن مهارات الاتصال الصفي جزء أساس ومهم من مهارات التدريس، وأنه من الضروي امتلاك المعلم لها وممارستها، وأيضا نجدها ليست ذات نمط واحد، بل تتنوع ما بين إثارة دافعية المتعلم وتشويقه للتعلم، ونظرة المعلم لذات المتعلم واحترامه لها، والاهتمام بالمتعلم ورعايته، وحسن التعامل معه، والاستماع له باهتمام، والاتصال به لفظياً وغير لفظي، ...، بحيث ينجح المعلم في بناء بيئة صفية إيجابية، وآمنة نفسياً

واجتماعياً للمتعلم، يسودها شبكة من العلاقات الإنسانية الطيبة، التي تدفع المتعلم نحو تعلّم أفضل، ينعكس على شخصيته وسلوكه.

الدراسات السابقة:

تمّ البحث عن دراسات سابقة - من عربية وأجنبية - ذات العلاقة بموضوع البحث، وبعد جمعها وحصرها تمّ تصنيفها - بناء على مدى علاقتها بموضوع البحث - إلى مجموعة الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى مدارس التعليم العام، وأخرى مجموعة الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى الجامعة، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها.

وفيما يلي الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى مدارس التعليم العلم، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها:

- أولا: دراسات بحثت واقع ممارسة المعلم، ومعوقاتها، ومقترحات تطويرها معاً، ومنها دراسة جوكسي (Göksoy, 2014) التي هدفت للتعرف لمهارات الاتصال في التكوين التربوي للطلاب المعلمين في التطبيق الميداني، وذلك من خلال وجهات نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداتها المقابلة، مع عينة مكوّنة من (٤٨) طالباً معلماً في التطبيق الميداني لكلّية تربية جامعية بالولايات المتحدة الأمريكية، وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصلت الدراسة إلى نتائج، منها أنهم يستخدمون الاتصال غير اللفظي، ثم الاتصال اللفظي (الكتابي والشفهي)، وأن هناك أسباب تعيق

الاتـصال منهـا: نفـسية (القلـق، والتـوتر، والافتقـار إلى كفـاءة الذاتيـة، والخجل، والخوف)، وإساءة الفهم من المتلقي، وعدم القدرة على الحصول على تغذية راجعة، ووجود ظروف بيئية غير ملائمة، وخصائص المتلقي (كاللغة، والثقافة، والمعرفة المسبقة، التحيزات، إلخ)، وأنه يمكنهم تطوير مهاراتهم الاتصالية عن طريق الأنشطة الاجتماعية، والقراءة، وحضور الدورات والحلقات والمؤتمرات، والاجتماع مع أناس آخرين جدد ومختلفين، والتدريب ودعم الخبراء.

- ثانيا: دراسات بحثت واقع ممارسة المعلم، ومعوقاتها فقط، ومنها دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤) التي هدفت إلى تشخيص واقع التفاعل الصفي في المدرسة الجزائرية، والعوامل المؤثرة فيه. واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت الإجابة عن الأسئلة بالتحليل النظري، وتوصلت الدراسة إلى أن التفاعل الصفي السائد اليوم في المدرسة الجزائرية، مازال يتعرض لمثبطات كثيرة، إما تتعلق بخصائص البيئة الفيزيائية، من إمكانات مادية متوافرة، وإما بخصائص تربوية مرتبطة بطبيعة المعلم والمتعلم، وشخصية المدرسة ومواردها المتاحة، كما توصلت إلى تأثر واقع هذا التفاعل الصفي السائد اليوم بعوامل مختلفة من بينها: البيئة التعليمية لغرفة الفصل المدرسي، وعدد المتعلمين في الفصل.

- ثالثا: دراسات بحثت واقع الممارسة فقط، ومنها: دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨) التي هدفت للكشف عن وجود أو عدم وجود مهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي (مهارة الاستماع الإيجابي، مهارة الاتصال غير اللفظي، مهارة الثقة والتقدير، مهارة المكافأة والثواب، مهارة استقرار

السلوك، مهارة الاتصال اللفظي)، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها الاستبانة، التي وُزّعت على عينة من (٥٠) أستاذاً وأستاذة من قسم علم النفس وعلوم التربية في كلّية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة قاصدي مرباح بالجزائر، ومن نتائجها: وجود مهارات الاتصال لدى الأستاذ الجامعي بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيّري التخصص، وعدد سنوات الخبرة، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في إطاره النظري، وبناء أداته. ودراسة (المرشد، ٢٠١٠) التي هدفت لكشف مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال (اللفظي، وغير اللفظي)، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، التي وُزّعت على عينة من (٥٠) معلماً من المرحلة المتوسطة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. ومن نتائج الدراسة: أنه غالباً ما يستخدم معلمو الدراسات الاجتماعية مهارات الاتصال، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيّري عدد سنوات خبرة المعلم، ومؤهل المعلم (تربوي، غير تربوي)، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في إطاره النظري، وبناء أداته. ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢) التي هدفت لكشف واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي في محافظة القنفذة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، حيث كانت أداتها الاستبانة، التي وُزّعت على عينة مكوّنة من (٣٨٠) معلماً ومديراً ومشرفاً تربوياً، وتوصلت إلى أن ممارسة المعلمين لمهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي (اللفظي وغير اللفظي) بدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، وفقا لمتغيّري عدد

سنوات خبرة المعلم، ومؤهل المعلم (تربوي، غير تربوي). ودراسة (القرني، ٢٠١٢) التي هدفت لمعرفة واقع ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الداعمة للإبداع، وبناء إستراتيجية مقترحة لإكساب المعلمين مهارات الاتصال (الإرسال والاستقبال) الداعمة للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية، واستخدت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة ملاحظة، وكانت العينة مكوّنة من (٣٠) معلماً بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، ومن نتائجها أن مستوى ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال (الإرسال والاستقبال) الداعمة للإبداع نادر جدا. ودراسة (الزهراء، ٢٠١٣) التي هدفت للتعرف إلى مدى تطبيق طلاب التطبيق الميداني في المدارس العليا - للأساتذة - لمهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي). واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تّمت ملاحظة عينة مكوّنة من (٥٠) طالباً من طلاب المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة بالجزائر الذين خرجوا للتطبيق الميداني، ومن نتائجها أن الطلاب على معرفة بمهارات التفاعل الصفي؛ حيث تمكّنوا من توظيف (٧٧,٧٨٪) من مهارات التفاعل الصفي. ودراسة (العنزي، ٢٠١٣) التي هدفت لتحديد مستوى أداء معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية لمهارات الاتصال اللفظي في الجوانب الإنسانية والإدارية والعلمية، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تّمت ملاحظة عينة مكوّنة من (٧٢) معلما من المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية، ومن نتائجها: تمكن المعلمين بدرجة عالية من مهارات الاتصال في محورين: محور الاتصال اللفظي والعلاقات الإنسانية في بيئة التعلم، ومحور الاتصال اللفظي

ومهام الإدارة الصفية، وتمكنهم بدرجة متوسطة في محور الاتصال اللفظي، وخصائص الرياضيات كنظام من الرموز، وكمقرر دراسي ذي بناء معرفي خاص، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، وفقاً لمتغير عدد سنوات خدمة المعلم. ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣) التي هدفت للتعرف إلى مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تمّت ملاحظة عينة مكوّنة من (٣٦) معلماً ومعلمة من محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، ومن نتائجها استخدام المعلمين مهارات الاتصال اللفظية بدرجة منخفضة، واستخدامهم مهارات الاتصال غير اللفظية بدرجة متوسطة، بينما كانت درجة استخدامهم لمهارات الاتصال عامة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة، وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة. ودراسة برتلو (Bartelo, 2014) التي هدفت لاستكشاف مستويات كلّ من المعرفة والمهارات المتعددة الثقافات (قدرة معلمي رياض الأطفال على التعامل والاتصال مع جميع المتعلمين في بيئة صفية متنوعة، من ذوي خلفيات متنوعة بطرق تدريس، وتقويم، وإدارة سلوكية مناسبة؛ تسهل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث وُزّعت استبانة على عينة مكوّنة من (٥١) معلماً ومعلمة بغرب نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وللتأكد من من معتقدات المعلمين واستجاباتهم عن المعرفة والمهارات المتعددة الثقافات وممارستها؛ قابل ولاحظ الباحث (٤) معلمين بشكلّ انفرادي، وفق مقياس مرجعي لمستويات المعرفة والمهارات المتعددة

الثقافات، ومن نتائجها أن معلمي رياض الأطفال يملكون مستويات عالية من المعرفة والمهارات المتعددة الثقافات (القدرة على الاتصال مع جميع المتعلمين في بيئة صفية متنوعة).

وفيما يلي الدراسات السابقة التي هدفت إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل على مستوى الجامعة، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها:

- أولا: دراسات تناولت واقع ممارسة المعلم، ومقترحات تطويرها فقط، ومنها دراسة فان ألن (Van Allan, 2011) التي هدفت لاستكشاف مهارات الاتصال (اللفظي وغير اللفظي) في الفصل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وما ينبغي القيام به لتحسينها ليكون الاتصال فعّالا بين الأستاذ والطالب، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها المقابلة، وكانت العينة مكوّنة من (١٩) عضو هيئة تدريس في جامعات عامة وخاصة، وكلّيات مجتمع في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها تأكيد أفراد العينة على استخدامهم مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، بانتظام واستمرار وطوال الوقت، واستفاد البحث الحالي من هذه الدراسة في إطاره النظري، وبناء أداته.

- ثانيا: دراسات تناولت واقع الممارسة فقط، ومنها: دراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠) التي هدفت لمعرفة أساليب تعامل أعضاء هيئة التدريس في كلّية التربية الأساسية في الكويت مع طالباتهم، من وجهة نظر الطالبات، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها الاستبانة، التي وُزّعت على عينة مكوّنة من (٤١٨) طالبة، ومن نتائجها أن غالبية أعضاء هيئة التدريس

يتعاملون - بشكلّ عام - بأسلوب جيد مع الطالبات أثناء المحاضرة، بينما هناك اتفاق على تحقيق مبدأ المساواة في تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات، وأنه نادراً ما يحدث تلفظهم بألفاظ غير لائقة، كما أنه نادراً ما تصدر منهم بعض السلوكيات غير المرغوبة، كالتعامل بفوقية والتعالي عليهن. ودراسة (الحجايا، ٢٠١٣) التي هدفت إلى كشف درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية للسمات المميزة للمدرس الجامعي من وجهة نظر طلبتهم، وشملت هذه السمات ثلاثة مجالات: الشخصية، والتدريسية، والتواصل مع الطلبة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، حيث كانت أداتها هي الاستبانة، التي وُزّعتها على عينة مكوّنة من (٣١١) طالبا وطالبة، وتوصلت إلى نتائج، منها أن كلّ مجال من مجالات السمات المميزة الثلاثة جاء بدرجة متوسطة، وعلى الترتيب التالي: الشخصية، ثم التدريسية، ثم التواصل مع الطلبة. ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣) التي هدفت للتعرف إلى أداء أساتذة الكلّيات الإنسانية لمهارات الاتصال الشفهي اللازمة لهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداتها بطاقة الملاحظة، حيث تمّت ملاحظة عينة مكوّنة من (٥١) من أساتذة الكلّيات الإنسانية في جامعة السلطان قابوس (الآداب، والتربية، والحقوق)، ومن نتائجها أن مستوى أدائهم لمهارات الاتصال الشفهي اللازمة لهم متوسط.

- ثالثا: دراسات تناولت معوقات الممارسة فقط، ومنها دراسة مزر وآخرين (Mazer et al., 2014) التي هدفت لاستكشاف تأثير سوء اتصال المعلم مع المتعلمين في الفصل - في ثلاثة جوانب تتعلق بسلوكه الاتصالي:

كفاءة الاتصال، ووضوح الاتصال، والاتصال غير اللفظي - في حدوث خمسة ردود فعل عاطفية سلبية لدى المتعلمين (الغضب، اليأس، الملل، القلق، الخجل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداتها مقياس للعواطف في الفصول، وعينة الاستطلاع مكونة من (٧٥٣) طالباً وطالبة، من ثلاث جامعات عامة بالولايات المتحدة الأمريكية. ومن نتائجها: أن افتقار المعلم في اتصاله مع المتعلمين إلى كفاءة الاتصال، ووضوح الاتصال، والاتصال غير اللفظي؛ يسهم إلى حدّ كبير في ميل المتعلمين إلى ردود أفعال عاطفية سلبية في الفصل، منها: الغضب، واليأس، والملل، والقلق، والخجل.

ومن الدراسات السابقة للبحث، دراسة لم تهدف مباشرة وتحديداً - كسابقاتها أعلاه - إلى بحث ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل، سواء من حيث واقع الممارسة، أو معوقاتها، أو مقترحات تطويرها، ولكنها بحثت موضوعاً ذا علاقة بالاتصال الصفي في الفصل، وهو معرفة العوامل المؤثرة فيه، وتوصلت إلى نتائج تتعلق بمعوقات ممارسة المعلم مهارات الاتصال الصفي في الفصل، وهذه الدراسة هي دراسة (مندورة، ٢٠١٠) التي هدفت لمعرفة العوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال التربوي، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي التحليلي، من خلال دراسة وتحليل المصادر الأولية، ومن نتائج الدراسة وجود عوامل إيجابية، وسلبية تؤثر في فاعلية الاتصال التربوي، ومن الإيجابية: توافر مهارات الاتصال لدى المتعلمين، وتنويع وسائل الاتصال التعليمية، وكفاية تنظيم البيئة الصفية

المعنوية، ومن السلبية: التشويش اللفظي، عوامل لغوية، عوامل مادية، عوامل تنظيمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن استعراض الدراسات السابقة، يُلحظ أن البحث الحالي اتفق معها على الانطلاق من إدراك العلاقة القوية والمباشرة بين استخدام مهارات الاتصال في العملية التعليمية، وأهمية هذه العلاقة في بناء بيئة تعليمية آمنة وإيجابية في الفصل، وأن نتائجها تؤكد أهمية هذه العلاقة، وتأثيرها في حدوث التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين؛ مما ينعكس على تحسين تعليمهم وتعلّمهم، وبالتالي تحصيلهم الدراسي.

استخدمت الدراسات السابقة، كما البحث الحالي، المنهج الوصفي، بأسلوبه الميداني أو النظري، كما تنوعت أدوات جمع بياناتها ما بين استخدام الاستبانة، أو الملاحظة، أو المقابلة، وجميع الدراسات السابقة كانت ميدانية، ماعدا دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠).

ومن الدراسات السابقة ما تناولت - وبشكلّ مباشر - مدى استخدام المعلم مهارات الاتصال في اتصاله مع المتعلمين في الفصل المدرسي، مثل: دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة فان ألن (Van Allan, 2011)، ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة (الزهراء، ٢٠١٣)، ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣). ومنها ما تناولت استخدامها - وبشكلّ غير مباشر - من حيث التوصل إلى أهمية استخدامها والعوامل المؤثرة فيها، أو من حيث كونها جزءاً من التعامل

الإيجابي المطلوب مع المتعلمين في الفصل المدرسي، مثل: دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ودراسة (الحجايا، ٢٠١٣)، ودراسة برتلو (Bartelo, 2014)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014)، ودراسة مزر وآخرين (Mazer et al., 2014).

وهناك دراسات سابقة تناولت مهارات الاتصال من خلال بُعد أو بُعدين، كالاتصال اللُغوي (لفظي أو غير لفظي)، وبُعد العلاقات الإنسانية، أو بدون تصنيفها إلى أبعاد تتناول مهارات الاتصال في الفصل، مثل: دراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة فان ألن (Van Allan, 2011)، ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة (الزهراء، ٢٠١٣)، ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣).

وهناك دراسات سابقة تناولت استخدام المعلم مهارات الاتصال، من حيث علاقتها بعوامل التفاعل الصفي، أو العوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال التعليمي، أو دعم الإبداع، أو إيجاد بيئة فصلية متنوعة، أو بآثار سلبية، مثل: دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة بارتلو (Bartelo, 2014)، ودراسة مزر وآخرين (Mazer et al., 2014).

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء إطاره النظري، وتصميم أداة جمع بياناته. واختلف عنها - وتحديدا منها التي تناولت بشكلٍ مباشر مدى استخدام المعلم مهارات الاتصال في اتصاله مع المتعلمين

- بجمعه بين كلّ من المحاور الثلاثة التالية: محور واقع ممارسة المعلم مهارات الاتصال في فصله مع المتعلمين، ومحور معوقات ممارسته لها في بيئة فصله، ومحور مقترحات لتطوير ممارسته لمهارات الاتصال، حيث اشتملت أداة جمع بيانات البحث الحالي على عدة محاور مرتبطة بواقع ممارسة المعلم مهارات الاتصال، ومعوقاته، ومقترحات تطويره، بحيث لم تكتف بتشخيص واقع الممارسة فقط، كما اختلف عنها بعدم اقتصاره في دراسته ممارسة مهارات الاتصال الصفي على بُعد أو بعدين فقط، بل شمل ثلاثة أبعاد تتكامل مع بعضها في تواصل المعلم مع المتعلمين، وتحقيق التفاعل الاجتماعي في الفصل، وهي: اللُغوي، والتدريسي، والإنساني، بالإضافة إلى تناوله كلّ بُعد من هذه الأبعاد بالتحليل، فضلاً عن تحليلها ككلّ.

* * *

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

في ضوء أسئلة البحث وأهدافه ؛ استخدم البحث المنهج الوصفي ، بأسلوبه المسحي ، والذي يهدف إلى جمع البيانات عن الظاهرة المدروسة ؛ بقصد معرفة واقعها الحالي وصلاحيته ، ومدى حاجته إلى تحسينه وتطويره (عبيدات وعبدالحق وعدس ، ٢٠١٤ ، ١٩٠).

مجتمع البحث وعينته :

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي المدارس الثانوية العامة الحكومية والأهلية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية ، والبالغ عددهم (١١٦٦) معلماً* ، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٢٣) معلماً ، يمثلون ما نسبته (١٩,١٪) من المجتمع الكلّي للبحث. وتمّ اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة ، موزعاً أفرادها وفق متغيرات الدراسة : تصنيف المدرسة ، وتخصص مؤهل البكالوريوس ، ونوع مؤهل البكالوريوس ، وعدد سنوات الخبرة في العمل. والجدول التالي يوضّح ذلك :

* المصدر : وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية. خلاصة عامة المدارس والفصول والطلاب وهيئة التدريس والإداريين المساعدين والمستخدمين المتفرغين حسب مراحل وأنواع التعليم بمدارس البنين والبنات في المملكة. آخر تحديث ١٤٣٦/٠٥/٠٧هـ.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات الدراسة: تصنيف المدرسة، وتخصص مؤهل البكالوريوس، ونوع مؤهل البكالوريوس، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	تصنيف المدرسة		تخصص مؤهل البكالوريوس			نوع مؤهل البكالوريوس		عدد سنوات الخبرة				المجموع
	حكومية	أهلية	نظري	علمي	لم يحدد	تربوي	غير تربوي	أقل من ٥ سنوات	٥ - ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	لم يحدد	
العدد	١٤٠	٨٣	١١٤	١٠٢	٧	١٦٨	٥٥	٤٧	٦٧	١٠٧	٢	٢٢٣
النسبة	٦٢.٨	٣٧.٢	٥١.١	٤٥.٧	٣.١	٧٥.٣	٢٤.٧	٢١.١	٣٠	٤٨	٠.٩	١٠٠

أداة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث وجمع بياناته تمّ تصميم استبانة في ضوء الإطار النظري للبحث، ودراساته السابقة، وتكونت من أربعة أقسام رئيسة، هي:

الأول: بيانات عامة عن المجيبين.

الثاني: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي، مكوّن من (٤١) عبارة:

١. مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي)، مكوّنة من (١١) عبارة.

٢. مهارات الاتصال التدريسي، مكوّنة من (١٤) عبارة.

٣. مهارات الاتصال الإنساني، مكوّنة من (١٢) عبارة.

الثالث: معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي، مكوّنة من (١١) عبارة.

الرابع: مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية لمهارات الاتصال الصفي، مكوّنة من (١٠) عبارات.

ويتكوّن مقياس استجابة أفراد العينة عن الاستبانة من خمسة مستويات: درجة عالية جدا (٥)، ودرجة عالية (٤)، ودرجة متوسطة (٣)، ودرجة منخفضة (٢)، ودرجة منخفضة جدا (١).

صدق أداة البحث وثباتها:

صدق الأداة:

تمّ التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، من خلال عرضها على مجموعة من المُحكّمين، من أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصص والخبرة في الأقسام التربوية، حيث عرضت عليهم الاستبانة في صورتها الأولية، وطُلب منهم تحكيمها من حيث: مدى وضوح العبارات من حيث الصياغة، ومدى انتماء كلّ عبارة لمحورها، ومدى أهمية كلّ عبارة، مع إضافة ما يرونه مناسباً من تعديلات ومقترحات. وفي ضوء ملاحظات تحكيمهم، تمّ الأخذ بما اتفق عليه غالبيتهم، وإجراء التعديلات والإضافات في ضوء ذلك، حيث أصبحت الاستبانة مكوّنة في صورتها النهائية من (٥٨) عبارة، بدلا من (٦٠) عبارة.

تمّ التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ومحاورها، ومدى ارتباط كلّ عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون)، كما يوضّح الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط (بيرسون) لأبعاد ومحاور أداة البحث (العينة الاستطلاعية: ن=٣٢)

البُعد/المحور	معاملات ارتباط بيرسون
ارتباط عبارات البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي) بالدرجة الكلّية للبعد.	بين (٠,٦٧ ❖❖- ٠,٩١ ❖❖)
ارتباط عبارات البُعد االثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي بالدرجة الكلّية للبعد بالدرجة الكلّية للبعد.	بين (٠,٧٢ ❖❖- ٠,٩١ ❖❖)
ارتباط عبارات البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني بالدرجة الكلّية للبعد.	بين (٠,٧١ ❖❖- ٠,٩٠ ❖❖)
ارتباط عبارات أبعاد المحور الأول: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي بالدرجة الكلّية للمحور.	بين (٠,٦٨ ❖❖- ٠,٩٢ ❖❖)
ارتباط البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي) بالدرجة الكلّية للمحور.	٠,٩٥ ❖❖
ارتباط البُعد االثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي بالدرجة الكلّية للبعد بالدرجة الكلّية للمحور.	٠,٩٨ ❖❖
ارتباط البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني بالدرجة الكلّية للمحور.	٠,٩٦ ❖❖
ارتباط عبارات المحور الثاني: معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي بالدرجة الكلّية للمحور.	بين (٠,٤٢ ❖- ٠,٧٦ ❖❖)
ارتباط عبارات المحور الثالث: مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي بالدرجة الكلّية للمحور.	بين (٠,٧٩ ❖❖- ٠,٩٦ ❖❖)

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ / ❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لأبعاد ومحاور أداة البحث دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ماعدا قيمة واحدة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث، والثقة في نتائجها.

ثبات الأداة:

تمّ التأكد من ثبات أداة البحث باستخدام معامل (ألفاكرونباخ)، كما يوضّح الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد ومحاور أداة البحث (العينة الاستطلاعية: ن=٣٢)

م	البُعد/المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي).	١١	٠.٩٥
٢	البُعد االثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي.	١٤	٠.٩٧
٣	البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني.	١٢	٠.٩٦
	المحور الأول: واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي	٣٧	٠.٩٩
٤	المحور الثاني: معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي.	١١	٠.٨٥
٥	المحور الثالث: مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي.	١٠	٠.٩٧

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع معاملات ثبات أبعاد ومحاور أداة البحث مرتفعة مما يدل على ثبات أداة البحث، والثقة في نتائجها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات البحث والإجابة عن أسئلته؛ تمّ إدخال البيانات في برنامج الرزم الإحصائية (SPSS)، وتحليلها بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط (بيرسون) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

٢. معامل (ألفاكرونباخ) لحساب معامل الثبات لأداة البحث.

٣. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لحساب استجابات أفراد العينة.

٤. الانحراف المعياري لحساب مدى تجانس أو تشتت استجابات أفراد العينة عن متوسطات استجاباتهم.

٥. اختبار (ت) لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عن متغيّرَين من متغيرات البحث.

٦. اختبار تحليل التباين لحساب الفروق الإحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عن أكثر من متغيّرَين من متغيرات البحث.

عرض النتائج وتفسيرها:

لتسهيل تفسير النتائج؛ استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الاستجابة عن عبارات الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جداً=٥، عالية=٤، متوسطة=٣، منخفضة=٢، منخفضة جداً=١)، ثم تمّ تصنيف تلك الاستجابة إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠؛ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٤)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠
عالية	٣,٤١ – ٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
منخفضة	١,٨١ – ٢,٦٠
منخفضة جداً	١,٠٠ – ١,٨٠

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ورتّبها تنازلياً وفقاً لاستجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لواقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي

م	الأبعاد/المحور	المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
١	البُعد الأول/المحور الأول: مهارات الاتصال اللُغوي (اللفظي وغير اللفظي).	٤,١٤	٠,٦١	١
٢	البُعد الثاني/المحور الأول: مهارات الاتصال التدريسي.	٤,٠٥	٠,٦٦	٣
٣	البُعد الثالث/المحور الأول: مهارات الاتصال الإنساني.	٤,١٣	٠,٦٩	٢
الدرجة الكلّية لمحور واقع ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة لمهارات الاتصال الصفي.		٤,١٠	٠,٦١	

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول أعلاه (٥) أن أفراد العينة يمارسون مهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية)؛ بمتوسط حسابي للمحور ككلّ (٤,١٠)؛ مما يؤكد وعي المعلمين وإدراكهم لأهمية تأثير ممارستهم مهارات الاتصال الصفي في بناء بيئة صفية إيجابية وآمنه للمتعلمين، وبالتالي تحسين تحصيلهم الدراسي.

كما يتضح من الجدول أعلاه (٥) أن المتوسطات الحسابية لأبعاده تراوحت بين (٤,٠٥- ٤,١٤)، وهي جميعها بدرجة عالية، وفيما يلي توضيح ترتيب هذه الأبعاد:

- جاء البُعد الأول (مهارات الاتصال اللُغوي) أولا؛ بمتوسط حسابي (٤,١٤)، مما يعني أن أفراد العينة يمارسون مهارات الاتصال اللُغوي بدرجة (عالية)؛ وقد يرجع حصول بُعد (مهارات الاتصال اللُغوي) على المرتبة الأولى، لإدراك المعلمين بأن نجاحهم في اتصالهم اللُغوي هو أساس نجاحهم في كلّ من اتصالهم الإنساني، واتصالهم التدريسي. والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٦)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع ممارستهم لمهارات الاتصال اللُغوي

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال اللُغوي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	القراءة بصوت واضح ومسموع.	ت	١٣٠	٦٥	٢٢	٣	١	٤,٤٥	٠,٧٦	١
		٪	٥٨,٨	٢٩,٤	١٠,٠	١,٤	٠,٥			
٢	التحدث بصوت واضح ومسموع.	ت	١١٤	٩٤	١٤	١		٤,٤٤	٠,٦٣	٢
		٪	٥١,١	٤٢,٢	٦,٣	٠,٤				
٥	الكتابة على السبورة بدون أخطاء إملائية أو نحوية.	ت	١١٣	٦٨	٣٤	٥	٢	٤,٢٨	٠,٨٧	٣
		٪	٥٠,٩	٣٠,٦	١٥,٣	٢,٣	٠,٩			
٤	الكتابة على السبورة بخط واضح ومقروء.	ت	٩٥	٩٢	٢٥	٨	١	٤,٢٣	٠,٨٢	٤
		٪	٤٣,٠	٤١,٦	١١,٣	٣,٦	٠,٥			
٣	التنويع في نبرات الصوت وفقا لمعنى الكلام.	ت	٨٩	٨٣	٤٥	٥		٤,١٥	٠,٨٢	٥
		٪	٤٠,١	٣٧,٤	٢٠,٣	٢,٣				

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال اللُغوي					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	الاستماع للطلاب، وبدون مقاطعة.	ت	٩١	٨٤	٣٧	٨	٣	٤,١٣	٠,٩١	٦
		٪	٤٠,٨	٣٧,٧	١٦,٦	٣,٦	١,٣			
١٠	التعبير باستخدام حركات الجسم (اليدين، والرأس).	ت	٩٠	٧٧	٤٧	٨	١	٤,١١	٠,٨٩	٧
		٪	٤٠,٤	٣٤,٥	٢١,١	٣,٦	٠,٤			
٨	التعبير باستخدام ملامح الوجه.	ت	٨٩	٨١	٤٢	٨	٣	٤,١٠	٠,٩٢	٨
		٪	٣٩,٩	٣٦,٣	١٨,٨	٣,٦	١,٣			
٩	التعبير باستخدام نظرات العينين.	ت	٧٨	٧٨	٥١	١٥	١	٣,٩٧	٠,٩٤	٩
		٪	٣٥,٠	٣٥,٠	٢٢,٩	٦,٧	٠,٤			
١	التحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء.	ت	٤٤	١١٢	٦٤	١	١	٣,٨٩	٠,٧٣	١٠
		٪	١٩,٨	٥٠,٥	٢٨,٨	٠,٥	٠,٥			
١١	التعبير باستخدام الصمت القصير عن الكلّام.	ت	٥٧	٨٤	٦٣	١٤	٥	٣,٧٨	٠,٩٧	١١
		٪	٢٥,٦	٣٧,٧	٢٨,٣	٦,٣	٢,٢			
المتوسط الحسابي❖ العام للبعد								٤,١٤		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تقع ما بين (٣,٧٨- ٤,٤٥)، حيث إن العبارات (٦، ٢، ٥، ٤)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية جداً)، بينما بقية العبارات (٣، ٧، ١٠، ٨، ٩، ١، ١١)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية)؛ مما يؤكد حرص أفراد العينة على ممارستهم مهارات الاتصال اللُغوي في واقع اتصالهم مع المتعلمين. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة فان ألن (Van Allan, 2011)، ودراسة

(الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014)، ولم يتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (الزهراء، ٢٠١٣)، ودراسة (الشيدية، ٢٠١٣)، دراسة (العياصرة، ٢٠١٣).

- جاء البُعد الثالث (مهارات الاتصال الإنساني) ثانيا ؛ بمتوسط حسابي (٤.١٣)، مما يعني أن أفراد العينة يمارسون مهارات الاتصال الإنساني بدرجة (عالية) ؛ وقد يرجع حصول بُعد (مهارات الاتصال الإنساني) على المرتبة الثانية، وقبل بُعد (مهارات الاتصال التدريسي)، لإدراك المعلمين بأن تقييم المتعلمين لهم إيجاباً، وتقبّلهم لهم قائم على طبيعة تعاملهم معهم، قبل طريقة تدريسهم. والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع ممارستهم لمهارات الاتصال الإنساني

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال الإنساني					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	احترام شخصيات ومشاعر الطلاب.	ت	١٣٩	٥٩	٢١	٢	٢	٤.٤٨	٠.٧٨	١
		٪	٦٢.٣	٢٦.٥	٩.٤	٠.٩	٠.٩			
٥	تجنب احتقار الطلاب أو الاستهزاء بهم.	ت	١٣٧	٥٩	١٢	١١	١	٤.٤٥	٠.٨٥	٢
		٪	٦٢.٣	٢٦.٨	٥.٥	٥.٠	٠.٥			
٨	مناداة الطلاب بأسمائهم أثناء الشرح.	ت	١٢٠	٧٢	٢٧	٣		٤.٣٩	٠.٧٥	٣
		٪	٥٤.١	٣٢.٤	١٢.٢	١.٤				
٤	معاملة جميع الطلاب بعدل.	ت	١٢٨	٦١	٢٨	٦		٤.٣٩	٠.٨١	٣
		٪	٥٧.٤	٢٧.٤	١٢.٦	٢.٧				

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال الإنساني					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	توجيه الطلاب وتكليفهم بلهجة وديّة غير تسلطية.	ت	٩٩	٨٧	٢٧	٩		٤,٢٤	٠,٨٢	٥
		٪	٤٤,٦	٣٩,٢	١٢,٢	٤,١				
٦	التعبير عن الانفعالات تجاه الطلاب بلطف وإيجابية.	ت	٩٥	٨٤	٣٢	١١		٤,١٨	٠,٨٦	٦
		٪	٤٢,٨	٣٧,٨	١٤,٤	٥,٠				
٢	الثقة في قدرات الطلاب، واستعدادهم للتعلم.	ت	٧٧	٩١	٤٢	١٢	١	٤,٠٤	٠,٨٩	٧
		٪	٣٤,٥	٤٠,٨	١٨,٨	٥,٤	٠,٤			
٩	الإحساس والاهتمام بحاجات وميول الطلاب.	ت	٧٩	٨٥	٤٤	١٢	١	٤,٠٤	٠,٩٠	٧
		٪	٣٥,٧	٣٨,٥	١٩,٩	٥,٤	٠,٥			
٣	إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم وأفكارهم.	ت	٧٢	٨٩	٣٩	٢١	١	٣,٩٥	٠,٩٦	٩
		٪	٣٢,٤	٤٠,١	١٧,٦	٩,٥	٠,٥			
١٠	تفقد حضور الطلاب، وسؤالهم عن أسباب غيابهم.	ت	٧٣	٨٠	٤٢	٢٤	٢	٣,٩٠	١,٠١	١٠
		٪	٣٣,٠	٣٦,٢	١٩,٠	١٠,٩	٠,٩			
١٢	تشجيع العلاقات الإنسانية بين الطلاب، وحلّ نزاعاتهم.	ت	٦٢	٨٨	٤٣	٢٠	٧	٣,٨١	١,٠٥	١١
		٪	٢٨,٢	٤٠,٠	١٩,٥	٩,١	٣,٢			
١١	الاهتمام بمشكلات الطلاب الدراسية والاجتماعية، ومساعدتهم على حلها.	ت	٥٢	٨٦	٥٣	٢٥	٧	٣,٦٨	١,٠٥	١٢
		٪	٢٣,٣	٣٨,٦	٢٣,٨	١١,٢	٣,١			
المتوسط الحسابي❖ العام للبعد								٤,١٣		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تقع ما بين (٣.٦٨- ٤.٤٨)، حيث إن العبارات (١ ، ٥ ، ٨ ، ٤ ، ٧)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية جدا)، بينما بقية العبارات (٦ ، ٢ ، ٩ ، ٣ ، ١٠ ، ١٢ ، ١١)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية)، مما يؤكد حرص أفراد العينة على ممارستهم مهارات الاتصال الإنساني في واقع اتصالهم مع المتعلمين. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (الحسيني والشاهين، ٢٠١٠)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة برتلو (Bartelo, 2014)، ولم يتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (الحجايا، ٢٠١٣).

- جاء البُعد الثاني (مهارات الاتصال التدريسي) ثالثا ؛ بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، مما يعني ممارسة أفراد العينة مهارات الاتصال التدريسي بدرجة (عالية)، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٨) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة البحث حول واقع ممارستهم لمهارات الاتصال التدريسي

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال التدريسي					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٧	تشجيع الطلاب لفظيا، كأحسنت، ورائع، وممتاز،	ت	١٢١	٧٦	٢٢	٤		٤.٤١	٠.٧٤	١
		٪	٥٤.٣	٣٤.١	٩.٩	١.٨				

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال التدريسي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١ ٢	تقبّل أسئلة الطلاب وإجاباتهم، وبكلّ احترام.	ت	١١١	٨١	٢٣	٦	١	٤,٣٣	٠,٨٠	٢
		٪	٥٠,٠	٣٦,٥	١٠,٤	٢,٧	٠,٥			
١٤	ضبط سلوكيات الطلاب أثناء الحصة ؛ بما يؤكد احترامهم قواعد السلوك في الفصل.	ت	١٠٣	٨١	٢٩	٧	٢	٤,٢٤	٠,٨٦	٣
		٪	٤٦,٤	٣٦,٥	١٣,١	٣,٢	٠,٩			
٦	تشجيع جميع الطلاب، وبدون تمييز، على استجاباتهم الصحيحة.	ت	٩١	٨٨	٣٨	٣	٣	٤,١٧	٠,٨٥	٤
		٪	٤٠,٨	٣٩,٥	١٧,٠	١,٣	١,٣			
١	تغيير مكان الوقوف، والتنقل داخل الفصل أثناء الشرح.	ت	٩٤	٨٠	٣٨	٨	٢	٤,١٥	٠,٨٩	٥
		٪	٤٢,٣	٣٦,٠	١٧,١	٣,٦	٠,٩			
٣	تشجيع الطلاب على التفاعل - أثناء الموقف التعليمي - مع المعلم، وفيما بينهم.	ت	٨٢	٩٢	٣٧	٧	٢	٤,١١	٠,٨٦	٦
		٪	٣٧,٣	٤١,٨	١٦,٨	٣,٢	٠,٩			
٨	تشجيع الطلاب بغير الألفاظ، كالابتسامة، ومصافحة اليد، و...	ت	٨٠	٨٤	٤٧	٩	٢	٤,٠٤	٠,٩٠	٧
		٪	٣٦,٠	٣٧,٨	٢١,٢	٤,١	٠,٩			

م	المهارة		درجة ممارسة مهارات الاتصال التدريسي					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٢	التنويع في استخدام أساليب التعبير، ما بين اللفظي (الكلام)، وغير اللفظي (ملامح الوجه، نظرات العينين، حركات الجسم).	ت	٨٠	٩٠	٣٧	١٤	٢	٤,٠٤	٠,٩٣	٧
		٪	٣٥,٩	٤٠,٤	١٦,٦	٦,٣	٠,٩			
١١	منح وقت كاف للطلاب للإجابة عن أسئلة المعلم.	ت	٦٧	٩٦	٤٨	٨	٢	٣,٩٩	٠,٨٧	٩
		٪	٣٠,٣	٤٣,٤	٢١,٧	٣,٦	٠,٩			
٩	طرح أسئلة تثير انتباه الطلاب تمهيداً للدرس.	ت	٦٣	١٠٨	٣٩	١٠	٣	٣,٩٨	٠,٨٧	١٠
		٪	٢٨,٣	٤٨,٤	١٧,٥	٤,٥	١,٣			
١٠	طرح أسئلة تثير تفكير الطلاب أثناء الدرس.	ت	٧٥	٨٥	٤٤	١٤	٤	٣,٩٦	٠,٩٨	١١
		٪	٣٣,٨	٣٨,٣	١٩,٨	٦,٣	١,٨			
١٣	تنظيم صفوف مقاعد الطلاب في الفصل.	ت	٧٢	٧٤	٥٤	١٦	٦	٣,٨٦	١,٠٤	١٢
		٪	٣٢,٤	٣٣,٣	٢٤,٣	٧,٢	٢,٧			
٥	استخدام الطُّرْفَة من حين لآخر، وفي الموقف المناسب.	ت	٥٥	٧٨	٧٣	١٥	١	٣,٧٧	٠,٩٢	١٣
		٪	٢٤,٨	٣٥,١	٣٢,٩	٦,٨	٠,٥			
٤	استخدام الوسائل التعليمية في التدريس.	ت	٥٠	٧٥	٧٢	٢١	٣	٣,٦٧	٠,٩٧	١٤
		٪	٢٢,	٣٣,	٣٢,	٩,٥	١,٤			
المتوسط الحسابي❖ العام للبعد								٤,٠٥		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لهذا البُعد تقع ما بين (٣.٦٧- ٤.٤١)، حيث إن العبارات (٧، ١٢، ١٤)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية جداً)، بينما بقية العبارات (٦، ١، ٣، ٨، ٢، ١١، ٩، ١٠، ١٣، ٥، ٤)، على التوالي، كانت درجة ممارستها (عالية)؛ مما يؤكد حرص أفراد العينة على ممارستهم مهارات الاتصال التدريسي في واقع اتصالهم مع المتعلمين. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ودراسة برتلو (Bartelo, 2014)، ولم يتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة (الحجايا، ٢٠١٣).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما معوقات ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ورتّبها تنازلياً وفقا لاستجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (٩) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي

م	المعوّق		درجة وجود معوّق لممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٦	ازدحام جدول الحصص اليومي للمعلم.	ت	٩٨	٦٧	٣٩	١٤	٤	٤,٠٩	١,٠١	١
		٪	٤٤,١	٣٠,٢	١٧,٦	٦,٣	١,٨			
٧	ضيق الوقت أمام المعلم ؛ بسبب طول محتوى المنهج الدراسي.	ت	٧٢	٧٥	٤٩	١٩	٧	٣,٨٤	١,٠٧	٢
		٪	٣٢,٤	٣٣,٨	٢٢,١	٨,٦	٣,٢			
٩	النقص في توافر الوسائل التعليمية المساعدة للمعلم في تدريسه.	ت	٧٨	٦١	٥٢	٢١	٨	٣,٨٢	١,١٣	٣
		٪	٣٥,٥	٢٧,٧	٢٣,٦	٩,٥	٣,٦			
١٠	ازدحام الفصول بالأعداد الكبيرة من الطلاب.	ت	٨٨	٥١	٤٠	٢٦	١٧	٣,٧٥	١,٣٠	٤
		٪	٣٩,٦	٢٣,٠	١٨,٠	١١,٧	٧,٧			
٨	تكليف المعلم بتكليفات غير تدريسية.	ت	٦٢	٦٥	٥٩	٢٣	١٠	٣,٦٧	١,١٣	٥
		٪	٢٨,٣	٢٩,٧	٢٦,٩	١٠,٥	٤,٦			
١١	ضعف الاهتمام ببيئة الفصل المادية واحتياجاتها، من نظافة ؛ وإضاءة ؛ وكراسي ؛ وسبورة ؛	ت	٧٩	٤٥	٤٥	٢٧	٢٦	٣,٥٦	١,٣٨	٦
		٪	٣٥,٦	٢٠,٣	٢٠,٣	١٢,٢	١١,٧			
٢	قصور تدريب المعلم – قبل	ت	٤٤	٥٠	٦٤	٤١	٢٤	٣,٢٢	١,٢٦	٧
		٪	١٩,٧	٢٢,٤	٢٨,٧	١٨,٤	١٠,٨			

م	المعوّق		درجة وجود معوّق لممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	الخدمة - على مهارات الاتصال الصفي.									
١	محدودية امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الصفي.	ت	٢٧	٥٩	٧٤	٣٩	٢٢	٣,١٤	١,١٥	٨
		٪	١٢,٢	٢٦,٧	٣٣,٥	١٧,٦	١٠,٠			
٣	قصور تدريب المعلم – أثناء الخدمة - على مهارات الاتصال الصفي.	ت	٣٩	٤٩	٦٤	٤٧	٢٤	٣,١٤	١,٢٤	٨
		٪	١٧,٥	٢٢,٠	٢٨,٧	٢١,١	١٠,٨			
٥	ضعف الاهتمام بتقييم ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي، ضمن تقييم أدائه التدريسي السنوي.	ت	٢٣	٥٠	٧٧	٤٧	٢٤	٣,٠٠	١,١٤	١٠
		٪	١٠,٤	٢٢,٦	٣٤,٨	٢١,٣	١٠,٩			
٤	ضعف اهتمام المشرف التربوي بتقييم ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي.	ت	٢٧	٣٨	٧١	٤٨	٣٧	٢,٨٦	١,٢٤	١١
		٪	١٢,٢	١٧,٢	٣٢,١	٢١,٧	١٦,٧			
المتوسط الحسابي ❖ العام								٣,٤٦		
الانحراف المعياري								٠,٨٣		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول (٩) أن أفراد العينة يرون وجود معوقات لممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية)؛ بمتوسط حسابي للمحور ككلّ

(٣,٤٦) ؛ وهذا يؤكد وجود معوقات بدرجة تعيق المعلمين عن ممارسة مهارات الاتصال الصفي في اتصالهم مع المتعلمين. وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحور ما بين (٢,٨٦- ٤,٠٩)، حيث إن العبارات (٦، ٧، ٩، ١٠، ٨، ١١)، على التوالي، كانت درجة وجودها كمعوقات (عالية)؛ بمعنى وجود هذه المعوقات بدرجة تعيق المعلمين عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي في اتصالهم مع المتعلمين، بينما بقية العبارات (٢، ١، ٣، ٥، ٤)، على التوالي، كانت درجة وجودها كمعوقات (متوسطة). ويلحظ أن درجة وجود معوقات لممارسة المعلمين مهارات الاتصال الصفي (عالية)؛ رغم أنه كانت درجة ممارستهم للمهارات (عالية)؛ وقد يرجع عدم التناسب بين وجود معوقات لممارسة المعلمين مهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية، وأن تكون ممارستهم للمهارات بدرجة (عالية)، إلى تأثر المعلمين بذاتيتهم أثناء إجابتهم عن عبارات محور ممارستهم، بعكس إجابتهم عن عبارات محور معوقات ممارستهم. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (نصر الدين، ٢٠٠٤)، ودراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014، ٢٠١٠)، ودراسة مزر وآخرين (Mazer, et al., 2014).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ما مقترحات تطوير ممارسة معلمي المدرسة الثانوية العامة في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي من وجهة نظرهم؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ورتّبها تنازليا وفقا لاستجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (١٠) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وترتيبها تنازلياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي

م	المقترح		درجة أهمية مقترح تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي ❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١٠	تحسين ببيئة الفصل المادية واحتياجاتها، من نظافة؛ وإضاءة، وكراسي، وسبورة،	ت	١٣٧	٥٦	٢١	٥	٤	٤.٤٢	٠.٨٩	١
		٪	٦١.٤	٢٥.١	٩.٤	٢.٢	١.٨			
٨	توفير الوسائل التعليمية المساعدة للمعلم في تدريسه.	ت	١٢٩	٦٠	٢٢	٨	٣	٤.٣٧	٠.٩٠	٢
		٪	٥٨.١	٢٧.٠	٩.٩	٣.٦	١.٤			
٩	وضع العدد المناسب من الطلاب داخل الفصل.	ت	١٣٧	٤٧	٣٠	٣	٦	٤.٣٧	٠.٩٥	٢
		٪	٦١.٤	٢١.١	١٣.٥	١.٣	٢.٧			
٦	تناسب محتوى المنهج الدراسي مع الزمن المخصص لتدريسه.	ت	١١٤	٦٤	٣٢	٨	١	٤.٢٩	٠.٨٨	٤
		٪	٥٢.١	٢٩.٢	١٤.٦	٣.٧	٠.٥			
٥	تخفيف جدول الحصص اليومي للمعلم.	ت	١٢٢	٥٦	٣٠	٩	٤	٤.٢٨	٠.٩٧	٥
		٪	٥٥.٢	٢٥.٣	١٣.٦	٤.١	١.٨			
١	إدراج مهارات الاتصال الصفي	ت	١٠٨	٧٤	٣٢	٤	٤	٤.٢٥	٠.٩٠	٦
		٪	٤٨.٦	٣٣.٣	١٤.٤	١.٨	١.٨			

م	المقترح		درجة أهمية مقترح تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي					المتوسط الحسابي❖	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	ضمن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة.									
٢	إدراج مهارات الاتصال الصفي ضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.	ت	١٠٦	٧٥	٣٤	٥	٣	٤,٢٤	٠,٨٩	٧
		٪	٤٧,٥	٣٣,٦	١٥,٢	٢,٢	١,٣			
٣	اهتمام المشرف التربوي بتقييم ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي.	ت	١٠١	٧٨	٣٥	٨		٤,٢٣	٠,٨٤	٨
		٪	٤٥,٥	٣٥,١	١٥,٨	٣,٦				
٧	عدم تكليف المعلم بتكليفات غير تدريسية.	ت	١١١	٦٠	٤٠	٧	٣	٤,٢٢	٠,٩٤	٩
		٪	٥٠,٢	٢٧,١	١٨,١	٣,٢	١,٤			
٤	زيادة درجة ممارسة المعلم لمهارات الاتصال الصفي، ضمن الدرجة الكلّية لتقييم أداء المعلم السنوي.	ت	٧٤	٨٦	٥١	٩	٢	٤,٠٠	٠,٩٠	١٠
		٪	٣٣,٣	٣٨,٧	٢٣,٠	٤,١	٠,٩			
المتوسط الحسابي❖ العام								٤,٢٦		
الانحراف المعياري								٠,٦٧		

❖ المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

يتضح من الجدول (١٠) أن أفراد العينة يرون أهمية مقترحات تطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية جداً) ؛ بمتوسط حسابي

للمحور ككلّ (٤.٢٦)؛ وهذا يؤكد أهمية تلك المقترحات، والحاجة إليها لتطوير ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي في اتصالهم مع المتعلمين. وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحور ما بين (٤.٠٠- ٤.٤٢)، حيث إن العبارات (١٠، ٨، ٩، ٦، ٥، ١، ٢، ٣، ٧)، على التوالي، كانت درجة أهميتها (عالية جداً)، بينما العبارة (٤) كانت درجة أهميتها (عالية)؛ وهذه الأهمية العالية لهذه المقترحات - من وجهة نظر المعلمين - تتناسب مع وجهة نظرهم بوجود معوقات لممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة (عالية). ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (مندورة، ٢٠١٠)، ودراسة (القرني، ٢٠١٢)، ودراسة جوكسي (Göksoy, 2014).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث، وفقاً لمتغيّرات البحث (تصنيف المدرسة، تخصص مؤهل البكالوريوس، نوع مؤهل البكالوريوس، عدد سنوات الخبرة)؟.

لإجابة السؤال، قام الباحث بحساب دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغيرات البحث، وذلك باستخدام اختبار (ت)، وتحليل التباين الآحادي. والجداول التالية توضّح ذلك:

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تصنيف المدرسة

البُعد	تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	حكومية	١٤٠	٣,٩٧	٠,٦٥	٦,٤٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٤٢	٠,٤٠			
مهارات الاتصال التدريسي	حكومية	١٤٠	٣,٨٦	٠,٧٢	٦,٧٣	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٣٧	٠,٣٩			
مهارات الاتصال الإنساني	حكومية	١٤٠	٣,٩٩	٠,٧٦	٤,٧٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٣٧	٠,٤٦			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي	حكومية	١٤٠	٣,٩٣	٠,٦٦	٦,٤٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	أهلية	٨٣	٤,٣٨	٠,٣٧			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح المدارس الأهلية؛ وقد ترجع هذه الفروق إلى سعي المدارس الأهلية نحو تحسين بيئتها التعليمية وتطويرها في ضوء التنافس بينها للتميّز وجذب أولياء الأمور.

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تخصص مؤهل البكالوريوس

البُعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	نظري	١١٤	٤.٠٨	٠.٧٠	١.٤١	٠.١٦١	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.٢٠	٠.٥٠			
مهارات الاتصال التدريسي	نظري	١١٤	٤.٠٤	٠.٧٦	٠.٣٥	٠.٧٢٧	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.٠٧	٠.٥٦			
مهارات الاتصال الإنساني	نظري	١١٤	٤.٠٩	٠.٧٧	٠.٧١	٠.٤٨٢	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.١٦	٠.٦٠			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال	نظري	١١٤	٤.٠٧	٠.٧١	٠.٨٢	٠.٤١٦	غير دالة
	علمي	١٠٢	٤.١٤	٠.٥١			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف تخصصهم في مؤهل البكالوريوس - في إدراكهم لأهمية وضرورة ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وآثارها الإيجابية على

بيئة الفصل التعليمية. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨).

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف نوع مؤهل البكالوريوس

البُعد	نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	تربوي	١٦٨	٤.١٥	٠.٦٣	٠.٣٨	٠.٧٠٧	غير دالة
	غير	٥٥	٤.١١	٠.٥٤			
مهارات الاتصال التدريسي	تربوي	١٦٨	٤.٠٧	٠.٦٧	٠.٨٦	٠.٣٩٣	غير دالة
	غير	٥٥	٣.٩٨	٠.٦٤			
مهارات الاتصال الإنساني	تربوي	١٦٨	٤.١٤	٠.٦٨	٠.٤٨	٠.٦٣٥	غير دالة
	غير	٥٥	٤.٠٩	٠.٧٣			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي	تربوي	١٦٨	٤.١٢	٠.٦٢	٠.٦٣	٠.٥٢٩	غير دالة
	غير تربوي	٥٥	٤.٠٦	٠.٥٨			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون

- على اختلاف نوع مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم في لأهمية وضرورة ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وآثارها الإيجابية على بيئة الفصل التعليمية. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ويختلف مع دراسة (المرشد، ٢٠١٠).

جدول رقم (١٤)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف عدد سنوات الخبرة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات الاتصال اللُغوي	بين	٠.٠٢	٢	٠.٠١	٠.٠٣	٠.٩٧٢	غير دالة
	داخل	٨٢.٥٥	٢١٨	٠.٣٨			
مهارات الاتصال التدريسي	بين	٠.٠٢	٢	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٩٧٦	غير دالة
	داخل	٩٧.٨٦	٢١٨	٠.٤٥			
مهارات الاتصال الإنساني	بين	٠.٣٠	٢	٠.١٥	٠.٣١	٠.٧٣٢	غير دالة
	داخل	١٠٤.١٥	٢١٨	٠.٤٨			
الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي	بين	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٩٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣.١٠	٢١٨	٠.٣٨			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (مهارات الاتصال اللُغوي، مهارات الاتصال التدريسي، مهارات الاتصال الإنساني)، وفي الدرجة الكلّية لواقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات من مهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف عدد

سنوات خبرة أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف عدد سنوات خبرتهم - في إدراكهم لأهمية وضرورة ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وآثارها الإيجابية على بيئة الفصل التعليمية. ويتفق البحث في نتيجته هذه مع دراسة (ابن زعموش، ٢٠٠٨)، ودراسة (الرزقي، ٢٠١٢)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٣)، ويختلف مع دراسة (المرشد، ٢٠١٠)، ودراسة (العياصرة، ٢٠١٣).

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تصنيف المدرسة

تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	١٤٠	٣.٧٥	٠.٦٨	٧.١٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
أهلية	٨٣	٢.٩٨	٠.٨٣			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح المدارس الحكومية (أي أن المدارس الحكومية معوقاتها أعلى من المدارس الأهلية)، وقد ترجع هذه الفروق إلى سعي المدارس الأهلية نحو تحسين بيئتها التعليمية وتطويرها في ضوء التنافس بينها للتميّز وجذب أولياء الأمور.

جدول رقم (١٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تخصص مؤهل البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نظري	١١٤	٣.٤٩	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٤٣٥	غير دالة
علمي	١٠٢	٣.٤٠	٠.٨٧			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف تخصص مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم لخطورة وجود معوقات تعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وبالتالي حدوث آثار سلبية على بيئة الفصل التعليمية.

جدول رقم (١٧)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف نوع مؤهل البكالوريوس

نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٦٨	٣.٤٢	٠.٨٤	١.٥١	٠.١٣١	غير دالة
غير تربوي	٥٥	٣.٦١	٠.٧٨			

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول

معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف نوع مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم لخطورة وجود معوقات تعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وبالتالي حدوث آثار سلبية على بيئة الفصل التعليمية.

جدول رقم (١٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢.٨٩	٢	١.٤٥	٢.١٣	٠.١٢١	غير دالة
داخل المجموعات	١٤٧.٥٥	٢١٨	٠.٦٨			

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف عدد سنوات خبرتهم - في إدراكهم لخطورة وجود معوقات تعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي، وبالتالي حدوث آثار سلبية على بيئة الفصل التعليمية.

جدول رقم (١٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تصنيف المدرسة

تصنيف المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
حكومية	١٤٠	٤.١٦	٠.٧٤	٣.٢٨	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
أهلية	٨٣	٤.٤٣	٠.٤٨			

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي ، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة ، وكانت تلك الفروق لصالح المدارس الأهلية ، وقد ترجع هذه الفروق إلى سعي المدارس الأهلية نحو تحسين بيئتها التعليمية وتطويرها ؛ في ضوء التنافس بينها للتميّز وجذب أولياء الأمور.

جدول رقم (٢٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف تخصص البكالوريوس

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
نظري	١١٤	٤.٢٠	٠.٧٤	١.٢٨	٠.٢٠١	غير دالة
علمي	١٠٢	٤.٣٢	٠.٦٠			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن قيمة (ت) غير دالة ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي ، تعود لاختلاف

تخصص أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف تخصصهم في مؤهل البكالوريوس - في إدراكهم لحاجتهم إلى تحسين بيئة عملهم، وإزالة كلّ ما قد يعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي وتطويرها للأفضل.

جدول رقم (٢١) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف نوع مؤهل البكالوريوس

نوع المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	١٦٨	٤.٢٤	٠.٦٧	٠.٦٩	٠.٤٩٣	غير دالة
غير تربوي	٥٥	٤.٣٢	٠.٦٥			

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة ؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف نوع مؤهلهم في البكالوريوس - في إدراكهم لحاجتهم إلى تحسين بيئة عملهم، وإزالة كلّ ما قد يعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي وتطويرها للأفضل.

جدول رقم (٢٢) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحات تطوير ممارسة مهارات الاتصال الصفي باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٠,٤٦	٢	٠,٢٣	٠,٥٠	٠,٦٠٦	غير دالة
داخل المجموعات	٩٨,٥٨	٢١٨	٠,٤٥			

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة؛ وقد يرجع عدم وجود فروق بين المعلمين إلى أنهم يتفقون - على اختلاف عدد سنوات خبرتهم - في إدراكهم لحاجتهم إلى تحسين بيئة عملهم، وإزالة كلّ ما قد يعيقهم عن ممارستهم مهارات الاتصال الصفي وتطويرها للأفضل.

* * *

نتائج البحث وتوصياته :

توصل البحث إلى النتائج التالية :

١. ممارسة أفراد العينة مهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية (٤,١٠). وجاء البُعد الأول (مهارات الاتصال اللُغوي) أولا (٤,١٤)، والبُعد الثالث (مهارات الاتصال الإنساني) ثانيا (٤,١٣)، والبُعد الثاني (مهارات الاتصال التدريسي) ثالثا (٤,٠٥).

٢. يرى أفراد العينة وجود معوقات لممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية (٣,٤٦).

٣. يرى أفراد العينة أهمية مقترحات تطوير ممارستهم لمهارات الاتصال الصفي بدرجة عالية جداً (٤,٢٦).

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، ولصالح المدارس الأهلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع ممارستهم لتلك المهارات ؛ تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، أو لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة، أو لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، ولصالح المدارس الحكومية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات ممارستهم، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، أو لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة، أو لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات

أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم، تعود لاختلاف تصنيف مدارس أفراد العينة، ولصالح المدارس الأهلية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مقترحاتهم لتطوير ممارستهم، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، أو لاختلاف نوع مؤهل أفراد العينة؛ أو لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تضمين وزارة التعليم لمهارات الاتصال الصفي في برامج ومناهج إعداد المعلم وتدريبه؛ بما يمكّن المعلم من امتلاكه لهذه المهارات، مع قدرته على ممارسته أثناء أدائه التعليمي والتربوي داخل الفصل المدرسي.

٢. إدراج وزارة التعليم امتلاك المعلم لمهارات الاتصال الصفي وممارسته لها ضمن عناصر تقييم أدائه المهني؛ كجزء أساسي ومهم من ضمان جودة أدائه المهني وتطويره.

٣. إزالة وزارة التعليم لمعوقات ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي من البيئة التعليمية داخل المدرسة؛ مما يكون داعماً ومشجعاً للمعلمين على ممارسة مهارات الاتصال الصفي مع المتعلمين، وتحقيق أثرها الإيجابي في تعليم المتعلمين وتعلمهم.

* * *

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز؛ وحسب الله، محمد عبدالحليم (٢٠٠٥). **التفاعل الصفي: مفهومه- تحليله- مهاراته**. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.

- إبراهيم، معصومة أحمد (١٩٩٦). نحو تحقيق تفاعل أفضل بين المعلم والطالب، **مجلة التربية، الكويت، السنة ٦، العدد ١٩، أكتوبر**. ص ص ١٣٨- ١٤٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/17150

- أبو العلا، محمد علي (٢٠١٣). **نظريات الاتصال المعاصر في ضوء تكنولوجيا الاتصال والعولمة**. مصر- دسوق- شارع الشركات- ميدان المحطة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مسترجع من

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00048374-000

- إسماعيل، محمود حسن (٢٠٠٣). **مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير**. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع. مسترجع من

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00019657-001

- ابن زعموش، نادية بوضياف (٢٠٠٨). مهارات الاتصال لدى المدرس. **مجلة التربية، قطر، السنة ٣٧، العدد ١٦٧، ديسمبر**. ص ص ٢٤٨- ٢٩٣.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/76949

- أنيس، إبراهيم وآخرون (١٩٧٢). **المعجم الوسيط**. ط ٢، ج ٢. استانبول- تركيا: المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع.

- Burden، PAUL R (٢٠٠٩). **الإدارة الصفية: تكوين بيئة صفية ناجحة** (ترجمة: سلمان، محمد طالب السيد). ط ٢. غزة- فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

- جرجس، ميشيل تكلّا؛ وحنّا الله، رمزي كامل (مراجعة: يوسف، خليل يوسف) (١٩٩٨). **معجم المصطلحات التربوية (إنجليزي- عربي)**. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

- جمل، محمد جهاد؛ وهلالات، دلال (٢٠٠٨). **مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية**. العين- الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. مسترجع من

http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=819

- الحجايا، سليمان سالم (٢٠١٣). درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطفيلة التقنية للسمات المميزة للمدرس الجامعي الفعّال من وجهة نظر طلبتهم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب: عمّان- الأردن، المجلد ٢، العدد ١٢، ديسمبر**، ص ص ١٢٠٥- ١٢١٨. مسترجع من http://www.ebrary.com

- الحسيني، مشاري ظاهر؛ والشاهين، غانم عبدالله (٢٠١٠). آراء طالبات كلّية التربية الأساسية نحو أسلوب تعامل عضو هيئة التدريس معهن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٠٩، نوفمبر**، ص ص ٩٨- ١٢٨.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/66879

- خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر (إشراف علمي: عبدالفتاح، محمود أحمد) (٢٠١٣). **الاتصال اللفظي وغير اللفظي**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مسترجع من http://www.ebrary.com

- خطايبة، ماجد؛ والسلطاني، عبدالحسين؛ والطويسي، أحمد (٢٠٠٢). **التفاعل الصفي**. الشروق.

- درويش، عبد الرحيم (٢٠١٢). **مقدمة إلى علم الاتصال**. القاهرة: عالم الكتب.

- الرزقي، معيض زيدي محمد (٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة لمهارة الاتصال والتفاعل الاجتماعي الصفي في محافظة القنفذة. **عالم التربية، المجلد (١٣)، العدد ٣٩، الجزء ١، يوليو**، ص ص ١٨٩- ٢٤٠. القاهرة: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

مسترجع من http://www.ebrary.com

- الرحباني، عبير شفيق (٢٠١٣). **الإعلام رسالة ومهنة**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الزهراء، شطيبي فاطمة (٢٠١٣). مدى أداء المعلم المتربص بالمدارس العليا للأساتذة لمهارات التفاعل الصفي: دراسة ميدانية. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية- مخبر تعليم- تكوين- تعليمية، العدد ٣**، ص ص ٣٧- ٤٨. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- الجزائر.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/643673

- سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس حلمي (٢٠١٢). **الاتصال التربوي رؤية معاصرة**. مصر- دسوق- شارع الشركات- ميدان المحطة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. مسترجع من

http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15697

- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (مراجعة: عمار، حامد) (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي)**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الشريفي، شوقي السيد (٢٠٠٠). **معجم مصطلحات العلوم التربوية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

- الشناوي، فايز رشاد (١٩٩٧). العلاقة بين المعلم والمتعلم في التعليم قبل الجامعي في مصر (دراسة تحليلية). **المؤتمر العلمي الخامس (التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل)، القاهرة- مصر، كلّية التربية- جامعة حلوان، المجلد ٣، أبريل ١٩٩٧**، ص ص ١٧- ٧٣.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/43682

- الشيدية، بثينة بنت أحمد بن جمعة (٢٠١٣). **مستوى أداء الأساتذة فى الكلّيات الإنسانية لمهارات الإتصال اللغوى الشفهى اللازمة لهم** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عُمان.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/641503

- طايع، فيصل الراوي رفاعي (٢٠١٠). مهارات التعامل التربوي، **المجلة التربوية، مصر، العدد ٢٧، يناير**. ص ص ٣- ٩.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/70197

- عبد الجواد، إياد إبراهيم؛ وقنديل، أنيسة عطية (٢٠١٣). مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلّية التربية بجامعة الأقصى. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية- فلسطين، المجلد ١، العدد ٢**، ص ص ١٧٥- ٢١٢.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/459282

- عبد القادر، آدم الأمين (٢٠١٤). **مهارات الاتصال (النظرية والتطبيق)**. الدمام- المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.

- عبد اللطيف، حسن علي (١٩٩٨). مهمات المعلم وممارساته داخل غرفة الصف: ورقة نظرية، **المعلومات التربوية، البحرين، السنة ٣، العدد ١٤، ديسمبر**. ص ص ٦- ١٧.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/19587

- عبد الوهاب، محمد عبد الحميد أحمد (٢٠٠٥). نظريات الإعلام واتجاهات التأثير. ط ٣. القاهرة: عالم الكتب. مسترجع من

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00038772-001

- عبود، حارث محمود (٢٠٠٩). **الاتصال التربوي**. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

مسترجع من http://www.ebrary.com

- عدالة، أبو القاسم ونيس (٢٠٠١). التواصل كمفهوم تربوي، **التربية، البحرين، العدد ٢، سبتمبر**، ص ص ١٤٧- ١٤٩.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/23748

- عدس، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن (٢٠١٤). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. ط ١٦. عمّان- الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- علي، كريم ناصر؛ والدليمي، أحمد محمد مخلف (٢٠٠٦). **الإدارة الصفية**. عمّان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العنزي، هلال بن مزعل (٢٠١٣). درجة أداء معلم رياضيات المرحلة الابتدائية مهارات الإتصال اللفظي في الجوانب الإنسانية والإدارية والعلمية. **مجلة كلّية التربية بأسيوط- مصر، المجلد ٢٩، العدد ٢**، ص ص ٤٦٩- ٥١٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/474020

- العياصرة، محمد (٢٠١٣). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)- فلسطين، المجلد ٢٧، العدد ١١**، ص ص ٢٣٥٣- ٢٣٨٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/488389

- فرج، شعبان (٢٠٠٩). **الاتصالات الإدارية**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع. مسترجع من http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16366

- القرني، يعن الله علي يعن الله (٢٠١٢). إستراتيجية مقترحة لإكساب المعلمين مهارات الاتصالات الداعمة للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية. **العلوم التربوية، مصر، المجلد ٢٠، العدد ١، يناير**، ص ص ٢١٦- ٢٤٥.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/139803

- قنديل، شاكر (٢٠٠٢). التفاعل الإنساني كمدخل لتحسين الأداء التربوي. **المؤتمر العلمي السابع لكلّية التربية بطنطا (جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات- المعايير- الفرص)، طنطا- مصر، أبريل ٢٠٠٢م، جامعة طنطا- كلّية التربية، الجزء ١**، ص ص ١١٤- ١٣٥.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/49971

- كفافي، علاء الدين أحمد وآخرون (٢٠٠٨). **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**. (تحرير: محمد، مصطفى عبد السميع). ط ٢. الأردن- عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- المرشد، يوسف بن عقلا محمد (٢٠١٠). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال في تدريس تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلّية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد ٧٣، الجزء ١، مايو**، ص ص ٢٦٤- ٣١٧.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/65423

- المشاقبة، بسام عبدالرحمن (أ ٢٠١١). **نظريات الاتصال**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع. مسترجع من

http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15740

- المشاقبة، بسام عبدالرحمن (ب ٢٠١١). **نظريات الإعلام**. الأردن- عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

مسترجع من

http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16534

- مندورة، رقية عبداللطيف (٢٠١٠). نتائج الدراسات السابقة في الاتصال التربوي والعوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال وكيفية الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم. **مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد ١٠٦، أغسطس**، ص ص ١١٤- ١٦٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/58638

- نصر، حسني محمد (٢٠٠٨). **مقدمة في الاتصال الجماهيري المداخل والوسائل**. ط ٢. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- نصر الدين، جابر (٢٠٠٤). واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا، المجلد ٢، العدد ١، كانون الثاني**، ص ص ١٣- ٣٠.

مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/105303

- وزارة التعليم (١٤٣٦). **الأسس الإستراتيجية لوزارة التعليم**. بوابة وزارة التعليم الإلكترونية، المملكة العربية السعودية. مسترجع من

https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Plan.aspx

في ١٤٣٦/١٢/٢٨هـ.

- Barakat, D. (2009). Functional skills?. Mathematics Teaching, (216), 47. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/197422434?accountid=136546.
- Bartelo, K. A. (2014). Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment (Order No. 3640697). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1625970779). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1625970779?accountid=136546.
- Bowman, R. F. (2015). Learning in tomorrow's classrooms. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 88(2), 39-44. doi:10.1080/00098655.2014.992383.
- Bronder, M. M. (2008). Classroom ethnography: Focus on communication (Order No. 1453947). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304632815). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304632815?accountid=136546.
- Göksoy, S. (2014). Teacher candidates' (pedagogical formation students') communication skills. Creative Education, 5(14), 1334-1340. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1625887764?accountid=136546.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative

emotions. Communication Education, 63(3), 149-168.doi:10.1080/03634523.2014.904047.

- Miller, P. W. (2005). Body language in the classroom. Techniques, 80(8), 28-30. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/216134474?accountid=136546.
- Rodrigues, S., & Thompson, I. (2001). Cohesion in science lesson discourse: clarity, relevance and sufficient information. International Journal of Science Education, 23(9), 929-940, doi: 10.1080/09500690010025076.
- Van Allan, J. (2011). Improving college professors' communication skills inside the classroom: An exploratory study (Order No. 1496225). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (876292776). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/876292776?accountid=136546.

❊ ❊ ❊

- Shahāta, H. & Al-Najjar, Z. (2003). *Mu`jam al-musTalahāt al-tarbawiyya wa al-nafsiyya.* Cairo: Al-Dār Al-Masriyya Al-Lubnāniyya.
- Wazārat Al-Ta`līm (2016). *Al-usus al-isTrātījiyya li-wazārat al-ta`līm.* Saudi Arabiya: Bwābat Wazārat Al-Ta`līm Al-IlikTrūniyya.

* * *

Ma`rifa, (106), 114-160. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/58638

- Nasr, H. (2008). *Muqaddima fī `ilm al-ittisāl al-jamāhīrī*. (2nd ed.). Kuwait: Maktabat Al-Falāh Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Nasr-Alddīn, J. (2004). Wāqi` al-tafā`ul al-Saffī dākhil al-madrasa al-jazā-iriyya. *Majallat Ittihād Al-Jāmi`āt Al-'Arabiyya Lil-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs, 2*(1), 13-30. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/105303
- Qindīl, Sh. (2002). Al-tafā`ul al-insānī ka-madkhal li-tahsīn al-adā- al-tarbawī. Paper presented at Seventh Scientific Conference: Jawdat al-ta`līm fī al-madrasa al-masriyya. Tanta, Egypt: College of Education, Tanta University. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/49971
- Retrieved from https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Plan.aspx
- Sayyid, A. & Al-Jamal,'A. (2012). *Al-ittisāl al-tarbawī: Ru-ya mu`āSira.* Egypt: Dār Al-`Ilm Wa Al-Iīmān Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15697

- Ibrāhīm, M. (1996). Nahwa tahqīq-tafā`ul afDhal bayn al-mu`allim wa al-tālib. *Majallat Al-Kuwait, 6*(19), 138-140. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/17150
- Jamal, M. & Halālāt, D. (2008). Mahārāt al-ittiSāl al-insānī al-lafDhiyya wa ghayr al-lafDhiyya fī al-lugha al-`arabiyya. Ain, UAE: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī. Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=819
- Jarjas, M. & Hanna, R. (1998). *Mu`jam al-musTalahāt al-tarbawiyya.* Beirut: Maktabat Lubnān Nāshirūn.
- Kafāfī,A. et al. (2008). *Mahārāt al-ittiSāl wa al-tafā`ul fī `amaliyyatay al-ta`līm wa al-ta`allum* (2nd ed.). Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Khatābiya M. et al. (2002). *Al-tafā`ul al-Saffī.* (n.p.): Al-Shurūq.
- Khubarā- Al-Majmū`a Al-`Arabiyya Lil-Tadrīb Wa Al-Nashr. (2013). *Al-ittiSāl al-lafDhī wa ghayr al-lafDhī.* Cairo: Al-Majmū`a Al-`Arabiyya Lil-Tadrīb Wa Al-Nashr. Retrieved from http://www.ebrary.com
- Mandūra, R. (2010). Natā-ij al-dirāsāt al-sābiqa fī al-ittiSāl al-tarbawī wa al-`āwāmil al-mu'athira fī fā`iliyyat al-ittiSāl wa kayfiyyat al-istifāda minhā fī majāl al-tarbiya wa al-ta`līm. *Majallat Al-Qirā-a Wa Al-*

- Al-Zahrā-, Sh. (2013). Madā adā- al-mu`allim al-mutarabbis bil-madāris al-`ulyā lil-asātidha li-mahārāt al-tafā`ul al-Saffī: Dirāsa maydāniyya. *Majallat Al-Buhūth Al-Tarbawiyya Wa Al-Ta`līmiyya,* (3), 37-48. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/643673
- Burdun, R. (2009). *Al-idāra al-Saffiyya* (S. Al-Sayyid, Trans.). Gaza, Palestine: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī.
- Darwīsh, A. (2012). *Muqaddima ilā `ilm al-ittiSāl*. Cairo: `Aālam Al-Kutub.
- Faraj, Sh. (2009). *Al-ittiSālāt al-idāriyya*. Amman, Jordan: Dār Usāma Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16366
- Ibn-Za`mūsh, N. (2008). Mahārāt al-ittiSāl ladā al-mudarris. *Majallat Al-Tarbiya, 37*(167), 248-293. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/76949
- Ibrāhīm, I. et al. (1972). *Al-mu`jam al-waSīt* (2nd ed.). Istanbul, Turkey: Al-Maktaba Al-Islāmiyya Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Ibrāhīm, M. & Hasab-Allah, M. (2005). *Al-tafā'ul al-Saffī* (2nd ed.). Cairo: `Aālam Al-Kutub.

- Al-Qarnī, Y. (2012). IsTrātījiyyāt muqtaraha li-iksāb al-mu`allimīn mahārāt al-ittiSāl al-dā`ima lil-ibdā` fī Dhaw- wāqi` mumārasātihim al-Saffiyya. *Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 20*(1), 216-245. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/139803
- Al-Rahbānī , A. (2013). *Al-i`lām: Risāla wa mihna*. Amman, Jordan: Dār Usāma Wa Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Rizqī, M. (2012). Wāqi` mumārasat mu`allimī al-marhala al-mutawaSita li-mahārat al-ittiSāl wa al-tafā`ul al-ijtimā`ī al-Saffī fī muhāfaDhat al-Qunfudha. *`Aālam Al-Tarbiya, 13*(39), 189-240. Retrieved from http://www.ebrary.com
- Al-Shanāwī, F. (1997). Al-`alāqa bayn al-ma`allim wa al-muta`allim fī al-ta`līm qabl al-jāmi`ī fī Misr. Paper presented at the Fifth Scientific Conference: Al-ta`līm min ajl mustaqbal `arabī afDhal. Cairo: College of Education, Halwan University. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/43682
- Al-Sharīfī, Sh. (1998). *Mu`jam mustalahāt al-`ulūm al-tarbawiyya*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Al-Shīdiyya, B. (2013). *Mustawā adā- al-asātidha fī al-kulliyāt al-insāniyya li-mahārāt al-ittiSāl al-lughawī al-shafahī al-lāzima lahum* (Unpublished master's thesis). Al-Sultan Qabus University, Uman. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/641503

- Al-Husainī, M. & Al-Shāhīn, Gh. (2010). Aārā- Tālibāt kulliyyat al-tarbiya al-asāsiyya nahwa uslūb ta`āmul `uDhū hay-āt al-tadrīs ma`ahun fī Dhaw- ba`Dh al-mutaghayyirāt. *Majalla Al-Qirā-at Wa Al-Ma`rifa,* (109), 98-128. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/66879
- Alī, K. & Al-Dulaymī, Kh. (2006). *Al-idāra al-saffiyya.* Jordan: Dār Al-Shurūq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Mishāqba, B. (2011). *Nazhariyyāt al-i`lām*. Amman, Jordan: Dār Usāma Wa Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16534
- Al-Mishāqba, B. (2011). *Nazhariyyāt al-ittiSālāt*. Amman, Jordan: Dār Usāma Wa Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from http://www.noooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=15740
- Al-Murshid, Y. (2010). Madā istikhdām al-mu`allimī al-dirāsāt al-ijtimā`iyya li-mahārāt al-ittiSāl fī tadrīs talāmīth al-marhala al-mutawaSita bi-manTiqat al-jawf bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbaiya,* (73), 317-264. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/65423

www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00019657-001

- Adāla, A. (2001). Al-tawāSul ka-mafhūm tarbawī. *Al-Tarbiya,* (2), 147-149. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/23748
- Adas, Th. et al. (2014). *Al-bahth al-`ilmī: Mafhūmuh wa adawātuh wa asālībuh.* Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Al-`Anzī, H. (2013). Darajat adā- mu`allim riyādhiyyāt al-marhala al-ibtidā'iyya: Mahārāt al-ittiSāl al-lafdhī fī al-jawānib al-insāniyya wa al-idāriyya wa al-`ilmiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya, 29*(2), 469-510. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/474020
- Al-`Ayāsira, M. (2013). Istikhdām mu`allimī al-tarbiya al-islāmiyya fī saltanat Umān mahārāt al-ittiSāl al-lafDhiyya wa ghair al-lafDhiyya fī dhaw- baDh al-mutaghayyirāt. *Majallat Jāmi`at Al-Najāh Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 27*(11), 2380-2353. Retrieved from http://www.nooonbooks.com.ezp.uod.edu.sa/bookreader/OldReader/index.php?pid=4&id=16366
- Al-Hajāyā, S. (2013). Darajat imtilāk a`Dhā- al-hay-āt al-tadrīsiyya fī jāmi`āt al-tufayla al-tiqaniyya lil-simāt al-mumayyaza lil-mudarris al-jāmi`ī al-fa`āl min wijhat nazhar Talabatihim. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-MutakhaSiSa, 2*(12), 1205-1218. Retrieved from http://www.ebrary.com

List of References:

- Abbūd, H. (2009). *Al-ittiSāl al-tarbawī.* Amman: Dār Wā-il Lil-Nashr. Retrieved from http://www.ebrary.com
- Abd-Aljawād, I. & Qindīl, A. (2013). Mahārāt al-ittiSāl wa al-tawāSul al-tarbawī ladā mushrifī al-tarbiya al-`amaliyya fī kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-aqSā. *Majalla Jāmi`at Al-Quds Al-Maftūha Lil-Abhāth Wa Al-dirāsā Al-Ta`līmiyya Wa Al-Nafsiyya, 1*(2), 175-212. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/459282
- Abd-Allatīf, H. (1998). Mahārāt al-mu`allim wa mumārasātuh dākhil ghurfat al-Saf. *Al-Ma`lūmāt Al-Tarbawiyya, 3*(14), 6-17. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/19587
- Abd-Alqādir, A. (2014). *Mahārāt al-ittiSāl.* Dammam, Saudi Arabia: Maktabat Al-Mutanabbī.
- Abd-Alwahāb, A. (2005). *Nadhariyyāt al-i`lām wa ittijāhāt al-ta-thīr* (3rd ed.). Cairo: `Aālam Al-Kutub. Retrieved from www.askzad.com/Bibliographic?service=4&key=Books_Bibliographic&imageName=BK00038772-001
- Abū-Al`alā-, M. (2013). *Nazhariyyāt al-ittiSāl al-mu`āsir fī Dhaw-teknulūjiyā al-ittiSāl wa al-`awlama*. Egypt: Dār Al-`Ilm Wa Al-Īmān Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`. Retrieved from

Actual Practicing of Classroom Communication Skills among High School Teachers in Dammam (from their Point of View)

Dr. Adel S. Abu Delli
Department of Education Foundations, College of Education
Imam Abdulrahman Bin Faisal University,

Abstract:

This research work aims at identifying the actual practicing of classroom communication skills among high school teachers in Dammam in the Kingdom of Saudi Arabia. It also seeks to identify its obstacles and the proposals suggested for its improvement. The research uses the descriptive approach with its survey method. The research tool is the questionnaire, which was distributed randomly to a sample of (223) teachers.

The findings of this research show that there is a high degree of use of classroom communication skills by school teachers in spite of the presence of many obstacles. Surveyed teachers highly agreed upon the importance of the suggested proposals to improve their classroom communication skills. Data of the study show that there are statistically significant differences among the respondents, according to the school classification variable, in favor of public school teachers. However, no statistically significant differences are found among teachers according to the variables of bachelor's degree specialization, type of bachelor's degree, and years of experience. The findings are discussed and interpreted, and then some recommendations based on these findings are presented.

الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية
لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

د. يسري أحمد سيد عيسى
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك سعود

الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

د. يسري أحمد سيد عيسى
قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة الذكاء الوجداني بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية وفقاً لمتغير نوع صعوبة التعلم و الصف الدراسي، شارك في الدراسة (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع والسادس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ ذوي القدرات العالية، تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الاجتماعية وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري واختبار الدوائر ، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية، وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الصعوبة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى للصف الدراسي لصالح تلاميذ الصف السادس، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى لنوع الصعوبة لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، ووجدت فروق دالة إحصائياً في درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى للصف الدراسي لصالح تلاميذ الصف السادس.

الكلمات المفتاحية : الذكاء الوجداني ، الكفاءة الاجتماعية ، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

المقدمة:

إن الحاجة إلى بناء الإنسان في المجتمع المعاصر أصبحت ضرورة ماسة ، كما أن بناء الإنسان وتأهيله في مجال الابتكار والإبداع أكثر أهمية ؛ لتحقيق أهداف الأمة ، إذ أن متغيرات ومستجدات العصر ومتطلبات المستقبل تستدعي الاهتمام بالكفاءات المبتكرة والمبدعة في مختلف المجالات .

وشهد العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الانتباه إلى ظاهرة عكست تداخلاً ، وربما تناقضاً محيراً ،إذا بدأ التربويون في دراسة فئة من الطلاب الموهوبين شديدي التفوق العقلي ولكنهم ذوو صعوبات تعلم غير مرئية ، ومن ثم أطلق عليهم ذوى الاستثناء المزدوج Twice-exceptional بمعنى أنهم يمتلكون مستويات عالية من الطاقات والقدرات والأداءات المتميزة ولكنهم ذوو صعوبات تعلم واضحة ، وهذا ما دفع الباحثين إلى الاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة للكشف عن خصائصهم وتشخيصهم والتعرف على احتياجاتهم التربوية والتعرف على البرامج التربوية والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لرعايتهم.

وأشار بعض الباحثين إلى أن صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الطلاب على الأقل، ربما ترتبط أساساً بالموهبة (West, 1991) وأن الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم قد يكونون موهوبين ويعانون في نفس الوقت من صعوبات التعلم لا يبدو غريباً أو حالة استكشافية، على الأقل من الناحية النظرية، وعلى الرغم من ذلك فإن عدداً من القضايا والموضوعات الجدلية الشائكة قد جعلت من فهم وتحديد هذه الحالة أمراً صعباً.

وفي ظل هذا ، تلعب العوامل النفسية والوجدانية على اختلاف أشكالها دوراً متميزاً في حياة الفرد العادي ، فما بال الحال هنا بالفرد الموهوب ذوي الصعوبة وبطريقة تقديم الرعاية له ، ومدى ملاءمة التكيف مع هذه الرعاية ، لذلك فمن أهم العوامل النفسية التي قد تؤثر في الموهوب ذوي الصعوبة الذكاء الوجداني لما له من أهمية مرتفعة في النجاح في الحياة بصفة عامة وفي النجاح المهني والأكاديمي بصفة خاصة.ولقد أرجع عدد من الباحثين أسباب بعض الانحرافات لديه إلى صعوبات التعلم، وبعض مظاهر الانحراف الوجدانى.. من أمثلته : الانسحاب، الشعور بالقلق والاكتئاب، صعوبات الانتباه والتفكير، الجنوح، العدوانية، إلى الضعف فى المهارات والكفاءات الوجدانية، أو الأمية الوجدانية.

كذلك حظي مفهوم الذكاء الوجداني في خلال السنوات القليلة الماضية باهتمام كثير من الباحثين ، إذ كشف البحث في التراث السيكولوجي وجود عدد لا بأس به من الدراسات التي أجريت في مجال الذكاء الوجداني ، تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الأخرى كقدرات الإبداع (Goleman,1999) ، وتوكيد الذات والدافعية للإنجاز (أبو الديار، ٢٠٠٧).

ويعد مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة على ساحة البحث في العلوم النفسية ، وترجع بداية ظهور هذا المفهوم إلى نظرية جاردنر Gardner1983 للذكاءات المتعددة والتي قدم من خلالها رؤية جديدة للذكاء الوجداني.

وبدأ كل من ماير وسالوفي Mayer&Salovy سلسلة أبحاثها على هذا المفهوم عام ١٩٩٠ إلا أن الفضل في انتشاره يرجع إلى جولمان Goleman1995 في كتابة الذكاء الوجداني حيث قدم وصفاً ثرياً للمفهوم وأهميته ، وأوضح أن القدرات العقلية ليست وحدها كافية للنجاح في مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيله وهو ما أسماه بالذكاء الوجداني.

وأصبح الذكاء الوجداني هدفاً للبحوث والدراسات التي اهتمت في جانب منها بدراسة علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية مشيرة إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بدرجة عالية من التوافق بالإضافة إلى المهارات الوجدانية ، كما يصلحوا أن يكونوا قادة ، وهذا ما أكدته دراسة كل من بار- أون Bar-On 2000 ، و تانج Tang 2002ووانج Wang2002.

ويعد التعلم الوجدانى منهجاً فى علوم الذات والذى يتضمن : التنمية الاجتماعية، مهارات الحياة والتعلم الجتماعى والانفعالى والذكاء الشخصى، وبمقضاه تحول مصطلح التعلم الوجدانى إلى تعلم السلوك الوجدانى ذاته، ومن أمثلته : الوعى بالذات، التفهم، المشاعر نحو الآخرين، معالجة الانفعالات، المهارات الاجتماعية، والكفاءة الوجدانية، وهناك بعض المتعلمين يتدنى مستوى تحصيلهم بالرغم من قدرتهم العالية على الآداء، بسبب الشك فى القدرة والخوف من الفشل والإحساس بضعف القدرة، مما يجعلهم يقللون من الجهد المبذول وبالتالى يؤدى إلى حدوث صعوبات فى التعلم لديهم.

ويظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاضاً واضحاً في الثقة بالنفس والانطواء وعدم الإحساس بالسعادة ومنهم من يكون سلبياً أكثر من زملائه العاديين خاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون. وقد يجمع البعض بين معظم هذه الأشكال من الاضرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي (سيسالم ، ١٩٩٥).

ومن ناحية أخرى وجد أن صعوبات التعلم تؤثر في الكفاءة الاجتماعية ، فقد أشارت نتائج معظم الدراسات أن مهارات التفاعل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع التلاميذ الآخرين.

عادة ما تعكس خصائص الطفل الموهوب ذي الصعوبة التعلمية مناحي القوة أو الاهتمامات وقد يلجأ هذا الطالب لتوظيف قدراته القيادية المرتفعة ومهاراته الشخصية المميزة لتعويض تشتت انتباهه والذي يعد أحد مناحي ضعفه ومن الناحية الأخرى فإن مشكلات الإدراك ومعالجة المعلومات قد تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم المهارات الدراسية وإلى صعوبات التكيف في المواقف الجديدة، ولذلك قد يشعر الطالب بالإحباط أو القلق وانخفاض في مستوى الكفاءة الاجتماعية لديه (جابر ، ٢٠١٢).

ووفقاً لما سبق يتبين لنا أهمية دراسة الذكاء الوجداني وأهميته كمنهج تعلم ومن أهم المتغيرات النفسية ، كما يتضح لنا أيضاً إهمال وتهميش لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية فى محاولة منها للتعرف علاقة الذكاء الوجداني بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة :

اهتم العديد من الباحثين بظاهرة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم واعتبروها من أهم الظواهر التربوية والنفسية المحيرة تتعلق بمفهوم يعكس تناقضاً وتداخلاً بين محدداته ومكوناته ، وأشار جابر (٢٠١٢) إلى أن إهمال هذه الفئة يعد مشكلة مهمة جديرة بالبحث كونها مطلبا أساسيا للاستفادة من استثمار هذه الفئة بصورة سليمة اذ نحتاج الى الوقوف على الأسباب الحقيقية التي أدت إلى قلة الدراسات البحثية التي تهتم بهم فضلا عن أهمية وضع السبل العلاجية المتنوعة والملائمة لهم.

ويشير ((Coleman ، 2005 أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من التشتت وعدم التعاون ، وعدم التنظيم ، لذلك يصعب عادة تحديد مشكلاتهم الاجتماعية ، وفي الغالب يتم تشخيصهم اجتماعياً من خلال علاقاتهم بأقرانهم في الصف العادي أوبالمقارنة مع أقرانهم من ذوي الصعوبة التعلمية.

ويؤكد الزيات (٢٠٠٢) أن الاهتمام بالطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية بدأ يأخذ شكلاً رسمياً منذ عام ١٩٨١ عندما اجتمعت نخبة مشتركة من الخبراء في مجال الصعوبات التعليمية والموهوبين في جامعة (جونز هوبكنز) وناقشوا محكات تشخيصهم وسبل التعرف عليهم وبرامج رعايتهم.

وتأتى أهمية الذكاء الوجدانى فى الحياة التعليمية والدراسية من كونه له دور مهم وفعال فى تيسير ديناميات توليد الأفكار ، والموهبة ، والتفوق ، والإبداع ، والتكيف ، والتعلم الجيدين داخل المنظمات التربوية.

ولقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة الكفاءة الاجتماعية

Social Competence لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للكشف عن الذين يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية والمعرضون منهم للخطر At-Risk في محاولة للتغلب على مشكلاتهم ، وزيادة توافقهم وتكيفهم مع الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون معهم باستمرار في المواقف والأوضاع البيئية المختلفة (عوادوشريت ، ٢٠٠٤).كما يؤثر القصور في الكفاءة الاجتماعية سلباً على التحصيل الدراسي والعكس صحيح (قنطار، ٢٠٠١).

وتؤكد كثير من الدراسات السابقة وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني وكثير من المتغيرات النفسية ويتضح ذلك من دراسة كل من أبوناشي (٢٠٠٢) والبلوي (٢٠٠٤) ودراسة العلوان (٢٠١١) والتي اشتملت عينة هذه الدرسات من من طلاب الجامعة العاديين ، وبرغم ذلك لم يحظ متغير الدراسة الحالية الكفاءة الاجتماعية ببحث وافٍ من قبل الباحثين خاصة مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم حيث استنتج الباحث – على حد علمه – وجود ندرة في الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهذا مما دفع الباحث القيام بهذه الدراسة.

وفي ضوء ما تقدم تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجاتالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الصعوبة ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى للصف الدراسي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى لنوع الصعوبة ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى للصف الدراسي ؟

* * *

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- **كشف العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.**
- التعرف على الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (القراءة – الكتابة).
- التعرف على الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع- السادس).
- التعرف على الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير نوع الصعوبة (القراءة – الكتابة).
- التعرف على الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع- السادس).

أهمية الدراسة :

تتلخص أهمية الدراسة فيما يلى :

- تكمن في إنها جاءت استجابة لتوصيات ومقترحات العديد من الدراسات السابقة وتوصيات بعض المؤتمرات العلمية التي تنادي بدراسة الجوانب الإيجابية من السلوك ، كما تكمن في مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تصدت لدراسة هذا النوع من البحوث وخاصة فى

ميدان الموهبة وصعوبات التعلم ، علماً بأن هذه البحوث قليلة ومحدودة للغاية.

- لفت الأنظار إلى أهمية دراسة الذكاء الوجداني لدى فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذي لم يدرسه الباحثون بشكل كافٍ في مجال علم النفس والتربية الخاصة.

- تأتي هذه الدراسة مواكبة للاهتمام المتزايد والملحوظ على مختلف المستويات الأكاديمية والرسمية وغير الرسمية بتعليم ذوي الموهوبين ذوي صعوباتالتعلم والعمل على رعايتهم وتنمية طاقاتهم إلى أقصى ما يمكنها بلوغه.

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج إرشادية توجيهية سلوكية تهدف إلى تنمية بعض السمات والمتغيرات النفسية التي تعني بها هذه الدراسة وتحسينها بخاصة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى وضع مجموعة من التوصيات التربوية لمعلمي التربية الخاصة وغيرهم للتعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية للتخفيف من هذه الصعوبات التى يعانون منها أو محاولة علاجها.

- تفتح المجال لدراسات وبحوث مستقبلية تثري مجال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين في مراحلهم العمرية المختلفة.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسات الحالية ونتائجها بالمحددات الآتية :

الحدود البشرية :

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بالصف الرابع و السادس الابتدائي والملتحقين والمسجلين فعلياً ببرامج صعوبات التعلم بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الابتدائية ومدرسة المثنى بن حارثة الابتدائية ومدرسة قوات الأمن الخاصة الابتدائية ومدرسة حي السفارات الابتدائية بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية :

أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ الموافق (٢٠١٤- ٢٠١٥م).

الحدود الزمنية :

طبقت هذه الدراسة بغرف مصادر التعلم الملحقة بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الابتدائية ومدرسة المثنى بن حارثة الابتدائية ومدرسة قوات الأمن الخاصة الابتدائية ومدرسة حي السفارات الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة :

- **الذكاء الوجداني :**Emotional Intellgence

هومجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية ، وفي مواقف الحياة المختلفة ، إضافة إلى قدرته على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين ، وعلى تحفيز ذواتنا ، وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين (Golman,1999).

ويعّرف الباحث الذكاء الوجداني إجرائياً بإنه قدرة الفرد على الوعي التام للمشاعر والانفعالات والتعبير عنها وإدارتها وتنظيمها والتقييم المناسب لها من أجل تحقيق الذات وتحفيزها وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتعاطف معهم كما يقاس بمقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة

- **الكفاءة الاجتماعية** :Social competence

يقصد بها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الأفراد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد (المغازي ، ٢٠٠٤).

ويعرّف الباحث الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بأنه قدرة الفرد على التواصل والتفاعل مع الآخرين وضبط الذات واتقان مهارات لفظية وغير لفظية في مواقف التفاعل الاجتماعي تتيح للفرد قيام علاقات اجتماعية والمساندة والتأييد وتوكيد الذات كما يقاس بمقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة.

- **الموهوبين ذوو صعوبات التعلم** : Gifted students with learning disabilities

هم الطلاب الذين لديهم قدرات عقلية فائقة ، ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل : القراءة ، الحساب ، الهجاء ، أو التعبير الكتابي ، فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضاً انخفاضاً جوهرياً على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسباً مع

قدراتهم العقلية الخاصة ، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين (Mc Coach& et al ,2001).

ويعرّف الباحث الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بإنهم الطلاب الذين تم تشخيصهم على إنهم من ذوي صعوبات التعلم ولديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين أو أكثر (قراءة ،كتابة)ويحصلون على المئين ٩٥ في اختبار الذكاء، ودرجة معيارية فوق المتوسط في اختبار الدوائر ؛ ودرجة معيارية فوق المتوسط في قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

- **الإطار النظري للدراسة :**
- **الذكاء الوجداني :**

يعد مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً التي فرضت نفسها في الآونة الأخيرة على ساحة البحوث النفسية ، لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي Emotional Intellgence تحت مسميات الذكاء الوجداني ، وهناك من يطلقون عليه اسم الذكاء الانفعالي أو ذكاء المشاعر ، وكثيراً مايستخدم الباحثون كلمتي انفعال ووجدان كمرادفين ، فعندما يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية ، وفي تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الانفعالية ، ولكننا نفضل استخدام كلمة وجدان كمفهوم شامل يشير إلى المزاج Mood والانفعال والعاطفة ، فالذكاء الانفعالي هو جزء من الوجداني (حسين، حسين ، ٢٠٠٦).

ويعتبر الذكاء الوجداني من أهم أنواع الذكاء ويحتل مكانة بارزة بين أنواع الذكاءات المختلفة حيث توضح العديد من الدراسات أنه مسئول عن ٨٠٪ من نجاح الفرد في الحياة ، والذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأفراد من حيث مدى ودقة فهمهم للمشاعر ، وكيف أن الفهم الأكثر دقة للمشاعر يؤدي إلى مستوى أعلى لمواجهة المشكلات التي تعترض الحياة الوجدانية والاجتماعية والحياتية في الذكاء (علام ، ٢٠٠١).

لذا نجد أن الذكاء الوجداني من أهم المتغيرات التي لها تأثير واضح وفعّال في شتى مجالات الحياة ، فنلاحظ دوره الحيوي والمثمر في مجال التعليم والأسرة ، العمل ، القرآن والسنة وغيرها من المجالات التي تتطلب النجاح فيها درجة جيدة من الذكاء الوجداني ، لذا يجب علينا غرسه في أطفالنا منذ الصغر وذلك من خلال الأسرة والمدرسة.

وقد ظهر هذا المفهوم على يد سالوفي وماير(١٩٩٠) حيث عرفا الذكاء الوجداني على أنه نوع من عمليات المعلومات الانفعالية ، والذي يتضمن تقييم دقيق لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين ، والتعبير المناسب عن الانفعالات ، والتكيف المنظم لأي حدث فجائي ، وقد عدلا التعريف ليعكس بقوة فكرة أن الذكاء الوجداني مجموعة قدرات هي القدرة على الوعي التام بالانفعالات ، والتقييم المناسب لها ، والقدرة على التعبير عنها ، والقدرة على توليد مشاعر لتيسير مسار الأفكار ، والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية والقدرة على تنظيم الانفعالات للمساعدة على الرقي الانفعالي والعقلي (Mayer et al ,1999).

وقد عرف بار أون (Bar-On,1988) الذكاء الوجداني بأنه " قدرة الفرد على فهم ومعرفة ووصف نفسه ، المعرفة والفهم والارتباط بالآخرين ، التعامل مع الانفعالات القوية والتحكم في دوافعه ، والتهيؤ للتغير وحل المشكلات المختلفة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي (يوسف، ٢٠١٠).

وقد وسع بار أون (Bar-On ,1997) مفهوم الذكاء الوجداني كثيراً داخل نطاق مكونات الشخصية ، حيث اعتبر الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات غير المعرفية، وقد حدد خمسة عشر مكوناً والتي يمكن تقسيمها إلى ست مجموعات، الوعي الشخصي ، والعلاقات بين الشخصية ، وحل المشكلات ، واختبار الواقع ، وإدارة الضغوط والمزاج العام.

أما جولمان (Golman,2000)يعرف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من السمات أو الكفاءات لها أهميتها البالغة في حياتنا العاطفية وهي معرفة الفرد لانفعالاته ، وإدارة الانفعالات وتحفيز الذات واستدعاء الانفعالات عند الآخرين ، وتكوين العلاقات مثل هذه السمات تجعل الفرد قادراً على حث نفسه لمواجهة الاحباطات والتحكم في النزوات وتنظيم حالته النفسية ، ومنع الشعور بالأسى من فشل قدراته على التفكير وتجعله قادراً على التعاطف مع الآخرين ومتفائلاً ولديه أمل في المستقبل.

وتناول فوت (Foote, 2001)الذكاء الوجداني على إنه يتكون من نوعي الذكاء : داخل الشخص وبين الأشخاص، حيث يتضمن الذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence العلاقات بين أفكار ومشاعر وأفعال

الشخص ووعيه بها ، بينما الذكاء بين الأشخاصInterpersonal Intelligence يتضمن التواصل والتعاطف مع الآخرين وتحفيزهم وفهم العلاقات بينهم.

بينما يرى عيسى وخليفة (٢٠٠٨) أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين وتحفيز الذات وضبط وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم وحل النزاعات بينهم.

ويعرف هيبة وآخرون (٢٠١٣) الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته بشكل سليم ، وكذلك إدراك مشاعر الآخرين والوعي بذاته وفهم هذه الذات ، وفهم الآخرين وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين قوامها التعاطف معهم.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة للذكاء الوجداني يتضح أنها انقسمت إلى قسمين الأول منها يعرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معهم ، أما القسم الثاني فيعرف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في الحياة.

ولابد من تكامل الجانبين القدرة على فهم الانفعالات والمهارات الانفعالية والاجتماعية لكي نرتقي بالجانبين المهني والعقلي للفرد.

ثانياً : الكفاءة الاجتماعية :

لعل من أهم أولويات المجتمعات تحقيق الرعاية الاجتماعية والتربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير تنشئة اجتماعية واعية وقادرة على الأخذ بيد التلاميذ نحو النمو السليم والمتكامل.

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من الموضوعات التي تلقى اهتمام من قبل علماء التربية وعلماء النفس حيث أنها ترتبط بالمهارات والتقبل الاجتماعي.

وحظيت الكفاءة الاجتماعية باهتمام كبير من الباحثين في العقدين الماضيين نظراً لأهميتها في أماكن العمل والبيئات التعليمية (Shujja&Malik,2011). وتعد من العوامل المهمة في تحديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، فمجتمع اليوم في حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يؤدي عمله بنظام ويضطلع بواجباته ويؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من جانب شخص لآخر ، فضلاً عن أن الكفاءة الاجتماعية تؤدي إلى النجاح الاجتماعي والتكيف السليم وتدل على التوافق ، كما تعتبر معياراً للصحة النفسية للأفراد (كواسة والسيد ، ٢٠١١).

وقد تم تعريف الكفاءة الاجتماعية بأنها" استجابة الفرد بفاعلية في المواقف الاجتماعية " (Rose&kransor,1997). وتنطوي على مجموعة متنوعة من الصفات والسمات الإيجابية : مثل: التوكيدية ، وصورة الذات الاجتماعية ، والتفاعل والمهارات المعرفية والاجتماعية مع الأقران وما شابه (Mastson,2009).

وعرّفها حبيب (١٩٩٠) بإنها درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد ليحقق الرضا في العلاقات الاجتماعية والاندماج جيداً في المجموعة والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي ، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

وعـرّف داود (١٩٩٩) الكفـاءة الاجتماعيـة بأنهـا تـربتط بالمهـارات الاجتماعية وهي مهارات سلوكية محددة تستخدم في موقف اجتماعي معين وبالتقبل الاجتماعي للفرد والذي يشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق.

ويرى الغريب(٢٠٠٣) الكفاءة الاجتماعية بأنها رصيد من السلوكيات المتعلمة، والتي تستخدم لتحقيق أهداف متنوعة، والحصول على التدعيم في سياقات التفاعل مع الآخرين، وتيسير المبادرة ومواصلة التفاعل والنهوض بتحقيق الحاجة للرضا في العلاقات المهنية والنسق الاجتماعي، وتقليل العائد الاجتماعي السلبي لاتفاقها مع التوقعات المرتبطة بالسلوك الاجتماعي

ويرجع الاهتمام بمهارات الكفاءة الاجتماعية Social competence Skills إلى كونها عاملاً مهماً في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد، مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة، من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي (شوقي، ٢٠٠٢).

وتمثل الكفاءة الاجتماعية Social competence جانباً أساسياً في النمو الاجتماعي السليم في مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتسم باتساع عالم الطفل، وعلاقته الاجتماعية مع أقرانه ، والمحيطين به ، فالسلوك الاجتماعي لدى الطفل في هذه المرحلة يرتبط بالتنشئة الاجتماعية التي تشكل شخصيته وتكسبه المهارات المعرفية والوجدانية اللازمة لإعداده للمستقبل.

ويعد نمو الكفاءة الاجتماعية هدفاً أساسياً للعملية التعليمية لجميع الأطفال، غير أن البعض من ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد

هم أكثر المعرضين للخطر والفشل في مكونات الكفاءة الاجتماعية، وذلك يرجع إلى القصور الذي يعانون منه في أداء المهام والمهارات الاجتماعية في المواقف البيئية المختلفة. حيث تمثل المهارات أو الكفايات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة الضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية ، مع الأقران والمعلمين وغيرهم ، التي تعكس التفاعل مع الآخرين والحساسية الاجتماعية والانفعالية وحل كثير من المشكلات الاجتماعية (الزيات ،١٩٩٨).

ويرى المغازي (٢٠٠٤) أن الكفاءة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي حيث تعتبر مظهر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعاً داخلياً للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين فهذه القوة الاجتماعية تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات فالكفاءة الاجتماعية تعتبر أحد جوانب القوة الاجتماعية التي تمثل نواة علم الاجتماع السياسي.

وتضم الكفاءة الاجتماعية خمسة عناصر هي : القدرة على تأكيد الذات، والإفصاح عن الذات ، ومشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، وإظهارالاهتمام بالآخرين وفهم منظور الشخص (حبيب ،٢٠٠٣).

وتشير الأدلة النظرية والواقعية، إلى أن هناك حد أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي أن يتوفر لكل شخص، فإذا حرم منه يصبح أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية ويتهدد توافقه النفسي. وأن انخفاض مهارات

الكفاءة الاجتماعية يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية، وتكرار الضغوط والمشاق، وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص (جولمان، ٢٠٠٠).

وتعد الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته ،وعلاقاته الاجتماعية ، فالفرد ذو الكفاءة الاجتماعية توجد لديه قدره على اختيار المهارات المناسبة لكل موقف ، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية ، وتضم خمسة عناصر هي : تأكيد الذات، والإفصاح عن الذات، ومشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية ، وإظهار الاهتمام بالآخرين وفهم منظور الشخص الآخر (حسن، ٢٠٠٣).

ولاشك أن الكفاءة الاجتماعية هي استجابة متعلمة ، فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعّالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية وهو يتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن ويتعلم المسؤلية الاجتماعية.

ثالثا : الموهوبين ذوي صعوبات التعلم :

يعد موضوع الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقضاً وتداخلاً بين محدداته ومكوناته في التباين الواضحبين القدرة والتحصيل ،حيث وجد العديد من التربويين والباحثين صعوبة في تقبل واستيعاب فكرة حصول الطلاب الموهوبين ذوي الصعوبات التعليمية على نسب مرتفعة في اختبارات الذكاء الرسمية في الوقت الذي

يكون تحصيلهم المدرسي متوسطاً ، إذ بدا من غير المقبول أن يكون الطفل موهوباً ولديه اضطرابات تعليمية تجعله من ذوي صعوبات التعلم.

و يعّرفهم عبدالله (٢٠٠٣) بأنهم الطلاب الذين تكون لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للموهبة ، ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم ، حيث تؤدي إلى تعثرهم في التحصيل المدرسي.

وعلى الرغم من أن الموهوبين ذوي صعوبات التعليمية يبدون كطلاب عاديين ، كما أن أداءهم يبدو على نحو ملاءم وعادي ، إلا أنهم يتمكنون من توظيف قدراتهم بالقدر الذي تسمح به تلك القدرات ومع تزايد متطلبات المقررات المدرسية عند انتقالهم من مرحلة إلى أخرى ، وعلى أثر انتقالهم من صف إلى آخر وعند تلقيهم الرعاية الملاءمة في الوقت المناسب بسب عدم التعرف عليهم ، فإن الصعوبات التي يعانون منها يتزايد تأثيرها ، وتزاد تبعاً لذلك مشكلاتهم الأكاديمية والمعرفية ، بالإضافة إلى المشكلات الانفعالية والاجتماعية إلى الحد الي يضعهم في عداد ذوي الصعوبات التعليمية مع تجاهل إمكاناتهم وقدراتهم العقلية العالية والمتميزة (Hallan&Kauffman,2012).

إن الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم فئة مجهولة يصعب التعرف عليها ، وهم بحاجة إلى الكشف عنهم والاهتمام بهم ورعايتهم ، للاستفادة من إمكاناتهم واستثمار أوجه القوة لديهم ، وتعتبر الصعوبة التعليمية في إحدى المجالات الأكاديمية الأساسية والتحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين بنسبة قد تصل إلى (١٥- ٥٠٪) ، كما قد تكون الصعوبة

مقصورة على مادة دراسية بعينها أو شاملة لجميع المواد الدراسية (الإمام وآخرون ، ٢٠٠١).

ويمكن تصنيف هذه الفئة من الطلاب من خلال مظاهر ثلاثة :

المجموعة الأولى : الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ذات البعد الواحد : تتسم هذه المجموعة بارتفاع معدلات الذكاء علاوة على امتلاكهم قدرات لفظية مرتفعة والتزامهم الأكاديمي إلا أن الأداء الأكاديمي لديهم يكون في نطاق ذوي صعوبات التعلم ، وقد يعود هذا إلى انخفاض القدرة على القراءة والكتابة والتهجئة ، ويعانون من انخفاض في التحصيل كلما تقدمت فيهم الصفوف الدراسية.

المجموعة الثانية : الموهوبين ذوو صعوبات التعلم ذات الأبعاد المتعددة : هذه المجموعة تبرز صعوبات التعلم لديها من كل الاتجاهات حيث أنه من اليسير الحكم على أنهم يعانون من تلك الصعوبات ، ومن العسير التعرف على انفرادية القدرات العقلية لدى أفرادها ، ومن يتعامل مع هذه الفئة يكون مدخله مدى المعاناه التي يعانوها ولا يخطر له على بال بذور الموهبة التي يحملوها، وبالتالي فإن موهوبتهم معرضة للتبخر لعدم الرعاية والاهتمام ، مما يؤدي إلى رسوبهم الأكاديمي المتكرر ونادراً ما يتم التعرف عليهم على أنهم موهوبين.

المجموعة الثالثة : الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ذات الأبعاد الخفية : هذه المجموعة من الصعب تحديدها ويطلق عليها الفئة المحيرة ، لا هم موهوبون ولا هم من ذوي صعوبات التعلم ، يستخدمون ذكاؤهم في إخفاء معاناتهم ، فهم يحملون وجهات لعملة واحدة ، إحداهما الموهبة والأخرى ذي صعوبة

صعوبة تعليمية، لا يعلم من حوله على أي وجه تستقر، فهؤلاء لديهم صعوبات تعليمية تخفي مواهبهم ، ولديهم مواهب تخفي صعوباتهم التعليمية، ومستوى تحصيلهم يكون متوسط أو فوق المتوسط ، وأدائهم على اختبارات الذكاء ، تبرز التناقض وتخفي الحقيقة الواقعية ، وهؤلاء يتعلمون في الغرف الصفية العادية ، مما يترتب على ذلك عدم استفادتهم سواء من البرنامج المقدمة الموهوبين أو من البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم (Baum, et al.,2001).

ويرى البعض أن صعوبات التعلم والموهبة هما أمران متعارضان، على الرغم أنه يبدو شيئاً مقبولاً فيما مضي ، إلا أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير متعرف عليهم سواء في البيئة المدرسية أو المنزلية ، وإنه من الصعب على المربين التعرف على هؤلاء الطلاب لأن صعوبات التعلم غالباً ما تحجب الموهبة لديهم ، وبالمقابل قد تحجب الموهبة أيضاً صعوبات التعلم للعديد من هؤلاء الطلاب.

ومن أبرز السمات والخصائص الي تميز الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مايلي :

- لديهم قدرات ابتكارية وأنشطة عقلية متمايزة.
- امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي والموهبة.
- تميزهم في مهارات اللغة والقدرة على التحدث ، ولديهم حب استطلاع وذاكرة بصرية متوقدة ، هذا عن بعض جوانب القوة لديهم ، أما عن جوانب الضعف لديهم تتمثل في :
- ظهور بعض صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم.

- قصور واضح في تجهيز المعلومات.
- انخفاض تقديرهم لذواتهم ، وهبوط مستوى دافعية التعلم لديهم (Mills, et al.,1992).

وتتمثل احتياجاتهم في مطالب أكاديمية مثل : تقديم المادة التعليمية بأساليب متنوعة تستثير حواسهم ، كما أنهم بحاجة إلى صفوف خاصة تحقق لهم الإحساس بالمسؤولية وتنمية الابتكار والإبداع وتقييم أعمالهم ذاتياً ،بالإضافة إلى حاجاتهم إلى جلسات خاصة لمناقشة ميولهم واستعدادتهم (Maker&Jo-Udall,2002).

ويمكن القول أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم احتياجات تختلف عن أقرانهم العاديين أوالموهوبين ، فهم بحاجة إلى دعم الجانب العاطفي لديهم والدمج مع أقرانهم المتفوقين عقلياً حتى يكتسبوا منهم خبرات جديدة ومتنوعة ممايساعد على الارتقاء بمستوى المهارات الاجتماعية لديهم ، كما هم بحاجة إل تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تسمح بالإنجاز وتشجيعه.

الدراسات السابقة :

هناك العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية وعلاقتهما ببعض المتغيرات ، وكان من أهم هذه الدراساتدراسة فينلي وآخرون (Finley,et al.,2000) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج الذكاء الوجداني على ردود الفعل الوجداني من مرحلة الحضانة إلى المراهقة حيث اعتمدت برامج الأطفال على الأنشطة والألعاب والألوان والصور، وركزت برامج المراهقين على تنمية التفكير الناقد وتحليل البدائل والمناقشات،

وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية ردود الأفعال الوجدانية السارة للأطفال ، بينما تكونت ردود أفعال وجدانية ذات أفكار مركبة لدى المراهقين.

بينما بحثت دراسة جلين (Glenn,2002) في الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طفلاً ذوي صعوبات التعلم مما يعانون من الاكتئاب (٤٥)طفلاً ذوي صعوبات بدون اكتئاب و(٥٩) طفلاً لا يعانون من صعوبات تعلم أو اكتئاب ،وقد أظهرت النتائج أن الأطفال المكتئبين العاديين وذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في كل مكونات الكفاءة الاجتماعية ، وأظهر الأطفالغير المكتئبين الذي يعانون من صعوبات تعلم قصوراً في تقبل الأقران والمهارات الاجتماعية ، وإدراك الذات الأكاديمي ، ولم تظهر فروق بينهم وبين الأطفال العاديين في عدد الأصدقاء والوحدة وإدراك الذات غير الأكاديمي وتقدير الذات.

أما دراسة أبوناشي (٢٠٠٢) كان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، وشملت الدراسة عينة مكونة من (٢٠٥) ٩٣ طالباً و١١٢ طالبة من الجامعيين، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين التعاطف ، لاختبار الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مشاعر الذات ، والوعي بمشاعر الآخرين من اختبار الذكاء الوجداني والسيطرة والاتزان الانفعالي.

بينما هدفت دراسة زيندار (Zeinder,2003) إلى دراسة العلاقة التفاعلية بين الذكاء الوجداني والعوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر

على مستوى الذكاء الوجداني لدى الأطفال من خلال عمليات تفاعلية معقدة ومتداخلة، وأشارت إلى أن برامج تنمية الذكاء الوجداني يمكن أن تسهم بفاعلية في خلق بيئة ثرية ومواتية لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مختلف أعمارهم.

أما دراسة السيد (٢٠٠٣)هدفت إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت على قوامها (١٠٢٧) تلميذاً ، استخدمت الدراسة أدوات منها مقياس المصفوفات المتتابعة ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة و الكتابة والرياضيات ،وتوصلت الدراسة إلى أن (١٦٪) من أفراد العينة من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم القراءة(١٢,٣ ٪) من أفراد العينة من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ، (١٨,٥ ٪) من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ، كما توصلت أيضاً الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً لصالح التلاميذ الذكور.

وقامت فينسينت (Vincent,2003) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي- الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس (Mill Road) الأساسية في ولاية نيويورك الأمريكية ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرت البلوي (٢٠٠٤) دراسة حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية على عينة من طالبات كلية للبنات بمدينة تبوك بلغ قوامها (٢٩٠)طالبة ،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية.

ودراسة حسن (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لطلاب الصف الأول الثانوي ، وكشفت النتائج عن تحسن ملحوظ في الذكاء الوجداني ، وتأثير إيجابي للبرنامج على التوافق النفسي وفعاليةالذات والدافع للإنجاز.

بينما دراسة كوكت(Kokt,2008) هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية لدى الموهوبين ذوي صعوبات من الطلاب ، ومقارنتها بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على عينة قوامها (٧٠) طالباً ، وأسفرت النتائج عن أن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية مماثلة لتلك الموجودة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، لذا هم بحاجة إلى برامج تعويضية لعلاج المشاكل السلوكية لديهم وأهمها برامج دعم الكفاية الشخصية والمهارات الاجتماعية لديهم.

أما دراسة كينج ستون (Kingstom ,2008) (٢٠٠٨) استهدفت فحص الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى الطلاب الموهوبين من التعليم العالي ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ من طلاب الجامعة الموهوبين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط والذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين.

وبحثت دراسة كل من كاليفا وأجاليوتز(Kayva&Agaliotis,2008)في مشكلات في التواصل غير اللفظي الذي يمثل عنصر هام في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم و(٣٦) طفلاً من العاديين تمت المجانسة بينهم في العمر والجنس تم ملاحظتهم (٤٠) دقيقة أثناء الفرصة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق بين الأطفال في استجابتهم اللفظية ، لكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الأطفال الصغار في الاستجابات غير اللفظية الذي يظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر من الأطفال العاديين.

أما دراسة بدوي (٢٠٠٩) هدفت إلى التحقق من أثر منهاج قائم على نظرية دانيل جولمان للذكاء الانفعالي في تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية ،على عينة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة ، واستخدمت أدوات منها مقياس تقدير المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية، حيث توصلت الدراسة إلى فعالية وحدات ودروس وأنشطة المنهاج في تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية لدى طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها.

وأيضاً دراسة بدوي (٢٠١٠) هدفت إلى التحقق من أثر برنامج إثرائي لتنمية بعض المهارات المعرفية والوجدانية لدى الموهوبين ضمن المرحلة العمرية(٩ : ١٢)على عينة قوامها (٤٠) طالباً وطالباً ، واستخدمت أدوات منها مقياس تقدير المهارات المعرفية والوجدانية ، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج وأثره الإيجابي في تنمية المهارات المعرفية والوجدانية المستهدفة من البرنامج لدى طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها.

في حين تناولت دراسة بنويتز(Benowitz,2010) عوامل الوقاية (الصداقة ، الدعم الاجتماعي من الأسرة والأقران والمعلمين) وعوامل الوقاية الداخلية (الفعالية الذاتية الاجتماعية) التي تسهم في الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨)طفلاً ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم من المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط والخاص ، وتم تطبيق استمارة التقرير الذاتي وتقييم المعلمين للأطفال ، وأسفرت نتائج الدراسة أن التحليلات المتعددة لم توضح بالضبط مساهمة كل عام من هذه العوامل مستقلاً في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية وكان هناك تأثير لكل من العمروالعرق على الفاعلية الذاتية.

أما دراسة العلوان (٢٠١١) هدفت إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن ، ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي مقياس الذكاء الانفعالي ، ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس أنماط التعلق ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

كما هدفت دراسة لاقيسون (Laugeson,2013) إلى فحص فاعلية المهارات الاجتماعية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم استعراض ومراجعة خمس دراسات بلغ عدد المشاركين فيها (١٩٦) مشاركاً ، حيث شملت أربع دراسات لأطفال من سن (٨- ١١) عاماً بين الدراسة الخامسة من سن (١١-

١٧)عاماً ، واستمرت التدخلات (٢٠) أسبوعاً والجلسات ما بين (١٢-٥٢) جلسة ، وتم استخدام منهج ما بعد التحليل ، وأظهرت النتائج أن مجموعات التدريب على المهارات الاجتماعية أظهرت تحسناً في الكفاءة الاجتماعية وجودة الصداقة وخفض الوحدة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح مايلي :

- تناولت بعض الدراسات الذكاء الوجداني منها ما هدف إلى تنمية ردودالفعل الوجداني ويتضح ذلك من دراسة فينلي وآخرون Finly,et al,2000)والتي توصلت إلى فعالية البرنامج في تنمية ردود الأفعال الوجدانية السارة للأطفال ، بينما تكونت ردود أفعال وجدانية ذات أفكار مركبة لدى المراهقين ودراسة فينسينت (Vincent,2003) والتي هدفت إلى تقييم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي- الاجتماعي على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ، وأشارت نتائجها إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة ، ومنها ما استهدف الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات النفسية ويتضح ذلك من دراسة أبو ناشي (٢٠٠٢) والتي استهدفت التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية ، وأشارت نتائجها إلى وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين مشاعر الذات ، والوعي بمشاعر الآخرين من اختبار الذكاء الوجداني والسيطرة والاتزان الانفعالي ، ودراسة زيندار (Zeinder,2003) والتي بحثت العلاقة التفاعلية بين الذكاء الوجداني

والعوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية وتوصلت النتائج إلى أن برامج تنمية الذكاء الوجداني يمكن أن تسهم بفاعلية في خلق بيئة ثرية ومواتية لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال في مختلف أعمارهم ، ودراسة كينج ستون (Kingstom,2008) والتي استهدفت فحص الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز الضبط لدى الطلاب الموهوبين من التعليم العالي وتوصلت إلى علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط والذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين.

- اهتمت بعض الدراسات بدراسة الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ، وهذا يتضح من دراسة جلين (Glenn,2002) وقد أظهرت النتائج أن الأطفال المكتئبين العاديين وذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في كل مكونات الكفاءة الاجتماعية ، ودراسة بنويتز(Benowitz,2010)والتي تناولت عوامل الوقاية (الصداقة ، الدعم الاجتماعي من الأسرة والأقران والمعلمين) وعوامل الوقاية الداخلية (الفعالية الذاتية الاجتماعية) التي تسهم في الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم وتوصلت النتائج إلى أن التحليلات المتعددة لم توضح بالضبط مساهمة كل عام من هذه العوامل مستقلاً في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية ، ودراسة لاقيسون (Laugeson,2013) والتي هدفت إلى فحص فاعلية المهارات الاجتماعية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب طيف التوحد ، وكان من أهم النتائج أن مجموعات التدريبعلى المهارات الاجتماعية أظهرت تحسناً في الكفاءة الاجتماعية وجودة الصداقة وخفض الوحدة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

- أشارت بعض الدراسات التي تناولت الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يعانون من مشكلات سلوكية مماثلة لتلك الموجودة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلموهذا يتضح من دراسة كوكت((Kokt,2008.

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – في حدود علم الباحث- وهذا ما يميز الدراسة الحالية في إنها تركز على هذا الجانب.

- إجراءات الدراسة :

- مجتمع وعينة الدراسة ومنهجها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الملتحقين ومسجلين فعلياً ببرامج صعوبات التعلم بالصف الرابع والسادس الابتدائي بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الابتدائية ومدرسة المثنى بن حارثة الابتدائية ومدرسة قوات الأمن الخاصة الابتدائية ومدرسة حي السفارات الابتدائية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ وكان عددهم (٨٢) تلميذاً ،وقد اتبع الباحث إجراءات المنهج الوصفي (الارتباطي- المقارن) في اختيار عينة الدراسة وأدواتها وكيفية إعدادها وأساليب تقنينها، وكذلك اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات والإجابة عن الأسئلة.

- عينة الدراسة :

بلغ عدد أفراد العينة (٣٠) تلميذاً من الصف الرابع والسادس الابتدائي بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الابتدائية ومدرسة المثنى بن حارثة الابتدائية ومدرسة قوات الأمن الخاصة

الابتدائية ومدرسة حي السفارات الابتدائية بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ حيث تم تحديدهم واختيارهم من مجتمع الدراسة من خلال تطبيق اختبار الدوائر (الصورة الشكلية "ب" من بطارية تورانس(Torrance) للتفكير الإبداعي) واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وقد حققوا مستوى عالٍ في الموهبة والقدرات الإبداعية ويعانون من صعوبات في القراءة والكتابة ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المستوى الدراسي ونوع الصعوبة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

حسب متغيري الصف الدراسي ونوع الصعوبة.

الصف الدراسي / نوع الصعوبة	الرابع	السادس	المجموع
قراءة	١٠	٤	١٤
كتابة	٧	٩	١٦
مجموع	١٧	١٣	٣٠

- **أدوات الدراسة :**

١- مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث)

اعتمد الباحث في إعداد المقياس على عدد من المقاييس الأجنبية والعربية تمثلت في قائمة بار- أون Bar-on للذكاء الوجداني ١٩٩٧ ومقياس الذكاء

الانفعالي لفاروق عثمان ومحمد رزق(١٩٩٨) ومايار وسالوفي1990Mayer&Salovey و2009Narimaini&Basharpoor، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٠ عبارة روعي في صياغتها أن تكون سهلة وبسيطة وواضحة بما يتلائم مع تلاميذ المرحلة الابتدائية وتتوزع هذه العبارات على أبعاد أربعة هي : الوعي بالانفعالات و إدارة الانفعالات وتحقيق الذات و التعاطف ، ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات متدرجة من ثلاثة اختيارات وهي : نعم وتعطى (٣) درجات وأحياناً وتعطى(٢) درجتان ، ولا وتعطى (١) درجة واحدة أي (١ ، ٢ ، ٣) في الاتجاه الإيجابي ، والدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب للعبارات السلبية وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب (١٢٠) درجة بواقع (٤٠ × ٣) وأدنى درجة نظرية هي (٤٠) درجة بواقع (٤٠ × ١).

صدق المقياس :

- **صدق المحكمين** : قام الباحث بعرض المقياس على (٩) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والتربية الخاصة وذلك للتعرف على مدى ملائمة العبارات ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه وإبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠٪) كمعيار لقبول الفقرة ، وبناء على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف ست فقرات من الصورة الأولية للمقياس والبالغ عدد فقراته (٤٦) فقرة لكون نسبة الاتفاق عليها كانت متدنية ليصبح المقياس في صورته النهائية (٤٠) فقرة.

- **صدق الاتساق الداخلي** : لمعرفة صدق مفردات المقياس تم حساب درجة ارتباط عبارات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد وكذلك تم ايجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع الكلي للمقياس وطبق على عينة التقنين قوامها(٥٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦٦ ٠,٧٣ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس كالتالي :

- **إعادة التطبيق :** حيث قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على عينة تقنين الدراسة المكونة من (٥٠) تلميذاً بعد أسبوعين من التطبيق الأول فكان معامل الثبات ٠,٨٧ وهو دال عند مستوى ٠,٠١

- **التجزئة النصفية :** حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والزوجية للمقياس حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٩٧٤ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ ،ويمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

٢- مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات وعدد من المقاييس منها حبيب (٢٠٠٣) وريدل وهاجيل وبوهيلين Rydell&Hagekull&Bohlin1997 وفي ضوء ذلك ، وضع الباحث تصور لمحاور المقياس واشتقاق الفقرات وتوصل إلى أربعة محاور رئيسة هي :(فهم الآخرين ، ضبط الذات ، التواصل ، المشاركة والتعاون ، توكيد

الذت) ويندرج تحت كل بعد(١٣ (عبارة ، ليكون المقياس في صورته الأولية (٦٥) عبارة.

وتم التأكد من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة لاستطلاع آرائهم حول :

- مدى ملاءمة بنود المقياس للهدف الذي وضعت من له.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- مدى مناسبة البدائل لعبارات المقياس.

وبناءعلى آراء ومقترحات محكمى المقياس تم إجراء التعديلات المناسبة حيث تم استبعاد بعض العبارات التى رأى المحكمون عدم ملاءمتها، والإبقاء على العبارات التي حصلت على موافقة قدرها ٨٠٪ فأكثر من عددالمحكمين ليصبح عدد عبارات المقياس (٥٠) عبارة بواقع (١٠) عبارة لكل بعد من الأبعاد الخمسة.

ومن أجل الحصول على تساوى أوزان عبارات المقياسأعطيت تقديرات (٣ ، ٢ ، ١) لمقياس ثلاثي (نعم ، أحياناً، لا) في الاتجاه الإيجابي على الترتيب ، والدرجات (١ ، ٢ ، ٣) على الترتيب للعبارات السلبية ، ولما كان عدد عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية يتكون من (١٠) عبارات لذا تتراوح درجة كل بعد بين (١٠- ٣٠) درجة ،والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٥٠- ١٥٠) درجة.

- كما تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي حيث تم حساب درجة ارتباط عبارات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد وكذلك تم ايجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والمجموع

الكلي للمقياس وطبق على عينة وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦٦ ٠,٨٧ وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

- قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على عينة تقنين الدراسة بعد أسبوعين من التطبيق الأول فكان معامل الثبات ٠,٨٨ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ كما قام الباحث بحساب ثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين العبارات الفردية والزوجية للمقياس ، حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٩٦ وهو دال عند مستوى ٠,٠١ ،ويمكن القول بأن المقياس على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

٣- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (John Raven) :

يعد هذا الاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة ، ويتألف من (٦٠) مصفوفة يتكون كل منها من عدة أشكال حذف جزء منها وعلى المفحوص أن يجد الجزء الناقص من بين عدد من الاحتمالات الاختيارية يمتد بين (٦ :٨) احتمالات ،وقد صنفت مفردات الاختبار إلى خمس مجموعات ، كل مجموعة تتكون من (١٢) مفردة (مصفوفة)وتتابع المجموعات حسب الصعوبات حيث تتطلب المجموعات السهلة دقة التمييز، بينما تتطلب المجموعات الصعبة إدراك العلاقات المنطقية بين الأشكال (آمال صادق وآخرون ،١٩٩٦).

يستخدم هذا الاختبار بشكل أساسي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم في تايوان منذ عام ١٩٨٤م وقد أورد ذلك تزينج (Tzeng, 2007)، وفي جواتيمالا وقد أورد ذلك جيمنيس وكادينا(Jim´enez & Cadena, 2007)، وقام بتقنين هذا الاختبار في المملكة العربية السعودية (أبو حطب وآخرون،

١٩٧٧) وتكونت عينة التقنين من (٤٩٣٢) من الذكور والإناث في الأعمار (٨ - ٣٠)، ومن حيث صدق الاختبار لهذه الفئة فقد ارتبطت درجاتهم بزمن أداء الاختبار بمقدار ٠,٢٠ ولم يكن هذا الارتباط دالاً مما يشير إلى استقلال درجة الاختبار عن الزمن، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الأعمار المختلفة المتتالية لصالح العمر الأعلى، كما ارتبطت درجاتهم باختبار رسم الرجل بمقدار (٠,٤٨) وهو دال عند مستوى ٠,٠١. وفيما يتعلق بثبات الاختبار فقد بلغ بطريقة كيودر وريتشاردسون Kuder - Richardson (٠,٩٣).

وفى الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثباته بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بفارق زمنى ١٥ يوماً من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد كان معامل الثبات مساوياً ٠,٧٠ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.

- **اختبار الدوائر (الصورة الشكلية "ب" من بطارية تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي)**

تعد اختبارات تورانس (Torrance) أشهر الاختبارات العالمية لقياس الإبداع وتتكون من جزء لفظي (أ) و(ب)، وجزء شكلي (أ) و(ب)، وقد وجدت اهتماماً كبيراً بتقنينها في المملكة العربية السعودية، حيث قامت السليمان (١٩٨٨) بتقنين الصورة الشكلية (ب)، كما تم تقنين الصورة اللفظية (أ) على المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية في دراسة (أمير خان، ١٩٩٠)، كما تم تقنين الصورة الشكلية (ب) في دراسة (أمير خان، ١٩٩١)، وقد استخدم في الدراسة الحالية اختبار الدوائر وهو الجزء الثالث من الصورة الشكلية (ب) لبطارية تورانس Torranceللتفكير

الإبداعي، وقد ذكرت دلالات صدقه وثباته للأطفال في مدينة الرياض في الفئة العمرية (٨ - ١٢) عام في دراستي السليمان (٢٠٠٨أ، و٢٠٠٨ب)، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للأصالة والطلاقة والمرونة (٠,٦٣) (٠,٧٤) (٠,٧٨) على التوالي، كما أجرت ثبات المصححين فتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٨) إلى (٠,٩٦)، وللتحقق من الصدق أجرت الباحثة صدق المحكمين، كما حسبت الارتباط الارتباط بين أبعاد الإبداع الثلاثة وبين المجموع الكلي فتراوح بين (٠,٣٠) إلى (٠,٨٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

وفى الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثباته بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية بفارق زمنى ١٥ يوماً من تلاميذ المرحلة الابتدائية ،وقد كان معامل الثبات مساوياً ٠,٧٤ وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.

٤- قائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

وهي من إعداد الباحث والهدف من بناء هذه القائمة هو التعرف على الأطفال الموهوبين حيث يقوم بتطبيقها المعلمين على التلاميذ كأحد إجراءات الدراسة للوصول إلى عينة الدراسة النهائية (الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) وذلك في ضوء الإطار العام للاعتماد على أكثر من محك لتشخيص العينة حيث استفاد الباحث في إعدادها من القائمة المرجعية التي أعدها سوميدا (Sumida, 2010)، وتتكون من بعدين الأول بعد الخصائص المعرفية، والثاني بعد الخصائص النفسية والاجتماعية، ولإجراءات الصدق تم عرض القائمة على سبعة من اختصاصيي الموهبة وصعوبات التعلم وأفادوا

بصلاحيتها ماعدا ثلاث بنود، كما تم إيجاد معامل الارتباط بين كل بند وبعده فكانت غالبية الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وثلاثة منها دالة عند مستوى (٠,٠٥). وبلغ معامل الثبات بمعامل ألفا لكرونباخ Cronbach Alpha٠,٧٩ ، وبلغ عدد بنود القائمة في صورتها النهائية عشرون بنداً مقسمة بالتساوي على البعدين.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :**

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية فى معالجة النتائج :

١ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢ – معاملات الارتباط.

٣- اختبار مان – ويتنيMann-Whitneyلحساب فروق المتوسطات ودلالتها الإحصائية.

* * *

نتائج الدراسة ومناقشتها :

- **نتائج السؤال الأول :**

والـذي ينص علـى " هـل توجـد علاقـة بـين الـذكاء الوجـداني والكفـاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسـون بـين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الكفاءة الاجتماعية ككل وأبعادهما المختلفة لدى عينة الدراسة الموهـوبين ذوي صـعوبات الـتعلم ، ويوضـح جـدول (٢) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعادهم المختلفة

الكفاءة الاجتماعية / الذكاء الوجداني	فهم الآخرين	ضبط الذات	التواصل	المشاركة والتعاون	توكيد الذت	الدرجة الكلية
الوعي بالانفعالات	٠,٦٨٢	٠,٦٩٥	٠,٦٧٨	٠,٧٥٩	٠,٦٨٥	٠,٦٩٠
إدارة الانفعالات	٠,٧٢٨	٠,٧٨١	٠,٦٦٦	٠,٦٧٤	٠,٧٣٥	٠,٧٦٥
تحقيق الذات	٠,٨١٣	٠,٨٨٨	٠,٦١٣	٠,٦٩٠	٠,٦٣٨	٠,٦٩٢
التعاطف	٠,٦٩٧	٠,٩٥١	٠,٦٩٦	٠,٦٩٢	٠,٨٢٠	٠,٧٤٦
الدرجة الكلية	٠,٩٠٦	٠,٦٧٥	٠,٩٠٩	٠,٧٥٠	٠,٧٤١	٠,٧٩٨

يتـضح مـن الجـدول (٢) أن معامـل الارتبـاط بـين الـذكاء الواجـداني و الكفاءة الاجتماعية موجب ؛ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٧٩٨ وهـو دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الـذكاء الوجـداني والكفـاءة الاجتماعيـة إذ أن جميـع معـاملات الارتبـاط بـين أبعـاد مقيـاس الـذكاء الوجـداني ومقيـاس الكفـاءة الاجتماعيـة دالـة إحـصائياً عنـد مستوى مستوى ٠,٠١

- **نتائج السؤال الثاني:**

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الصعوبة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للتعَرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة) على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كما هو مبين بجدول (٣)

جدول (٣)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني باستخدم اختبار مان- وتني حسب متغير نوع الصعوبة

مقياس الذكاء الوجداني	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ن=١٤		الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ن = ١٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الوعي بالانفعالات	١١.٥٧	١٦٢.٠٠	١٨.٩٤	٣٠٣.٠٠	٥٧.٠٠٠	١٦٢.٠٠	- ٢.٣١٦	٠.٠٢١

مقياس الذكاء الوجداني	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ن=١٤		الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ن = ١٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
إدارة الانفعالات	١١,٣٢	١٥٨,٥٠	١٩,١٦	٣٠٦,٥٠	٥٣,٥٠٠	١٥٨,٥٠٠	- ٢,٤٥٠	٠,٠١٤
تحقيق الذات	١٠,٨٩	١٥٢,٥٠	١٩,٥٣	٣١٢,٥٠٠	٤٧,٥٠٠	١٥٢,٥٠٠	- ٢,٧٢١	٠,٠٠٧
التعاطف	٨,٢٩	١١٦,٠٠	٢١,٨١	٣٤٩,٠٠	١١,٠٠٠	١١٦,٠٠٠	- ٤,٢٦٠	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	١١,٦١	١٦٢,٥٠	١٨,٩١	٣٠٢,٥٠	٥٧,٥٠٠	١٦٢,٥٠٠	- ٢,٢٧٢	٠,٠٢٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومتوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على مقياس الذكاء الوجداني لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، و قيمة (z)بلغت (٢,٣١٦ ، ٢,٧٢١ ، ٢,٤٥٠ ، ٤,٢٦٠ ، ٢,٢٧٢) في (الوعي بالإنفعالات ، إدارة الإنفعالات ، تحقيق الذات ، التعاطف ، الدرجة الكلية) على التوالي وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

- **نتائج السؤال الثالث:**

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذكاء الوجداني تعزى للصف الدراسي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للتعَرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة (الصف الرابع ، الصف السادس) على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني كما هو مبين بجدول (٤)

جدول (٤)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني باستخدم اختبار مان- وتني حسب متغير الصف الدراسي

مقياس الذكاء الوجداني	الصف الرابع ن=١٧		الصف السادس ن = ١٣		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الوعي بالانفعالات	١٠,٢٦	١٧٤,٥٠	٢٢,٣٥	٢٩٠,٥٠	٢١,٥٠٠	١٧٤,٥٠٠	- ٣,٨٢٣	٠,٠٠٠
إدارة الانفعالات	١١,٩٤	٢٠٣,٠٠	٢٠,١٥	٢٦٢,٠٠	٥٠,٠٠٠	٢٠٣,٠٠٠	- ٢,٥٧٢	٠,٠١٠

مقياس الذكاء الوجداني	الصف الرابع ن=١٧		الصف السادس ن = ١٣		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
تحقيق الذات	١١.٩١	٢٠٢.٥٠	٢٠.١٩	٢٦٢.٥٠	٤٩.٥٠٠	٢٠٢.٥٠٠	- ٢.٦١٩	٠.٠٠٩
التعاطف	١٠.٣٢	١٧٥.٥٠	٢٢.٢٧	٢٨٩.٥٠	٢٢.٥٠٠	١٧٥.٥٠٠	- ٣.٧٤٣	٠.٠٠٠
الدرجة الكلية	١٢.٠٣	٢٠٤.٥٠	٢٠.٠٤	٢٦٠.٥٠	٥١.٥٠٠	٢٠٤.٥٠٠	- ٢.٥٥٦	٠.٠١١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس على مقياس الذكاء الوجداني لصالح تلاميذ الصف السادس ، و قيمة (z) بلغت (٢,٦١٩ ، ٢,٥٧٢ ، ٣,٨٢٣ ، ٣,٧٤٣ ، ٢,٥٥٦) في (الوعي بالإنفعالات ، إدارة الإنفعالات ، تحقيق الذات ، التعاطف ، الدرجة الكلية) على التوالي وهي دالة عند مستوى ٠,٠١

- **نتائج السؤال الرابع:**

والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى لنوع الصعوبة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للتعَرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة - الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة) على أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية كما هو مبين بجدول (٥)

جدول (٥)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية باستخدم اختبار مان- وتني حسب متغير نوع الصعوبة

مكونات مقياس الكفاءة الاجتماعية	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ن=١٤		والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ن = ١٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
فهم الآخرين	١٠،٨٢	١٥١،٥٠	١٩،٥٩	٣١٣،٥٠	٤٦،٥٠٠	١٥١،٥٠٠	٢،٧٤٩ -	٠،٠٠٦

مكونات مقياس الكفاءة الاجتماعية	الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ن=١٤		والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ن = ١٦		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
ضبط الذات	١٠,١٤	١٤٢,٠٠	٢٠,١٩	٣٢٣,٠٠	٣٧,٠٠٠	١٤٢,٠٠٠	- ٣,١٧٩	٠,٠٠١
التواصل	١٠,١١	١٤١,٥٠	٢٠,٢٢	٣٢٣,٥٠	٣٦,٥٠٠	١٤١,٥٠٠	- ٣,١٧٧	٠,٠٠١
المشاركة والتعاون	١١,٢٩	١٥٨,٠٠	١٩,١٩	٣٠٧,٠٠	٥٣,٠٠٠	١٥٨,٠٠٠	- ٢,٤٨٩	٠,٠١٣
توكيد الذات	٨,٤٦	١١٨,٥٠	٢١,٦٦	٣٤٦,٥٠	١٣,٥٠٠	١١٨,٥٠٠	- ٤,٢٠٥	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	٨,٧١	١٢٢,٠٠	٢١,٤٤	٣٤٣,٠٠	١٧,٠٠	١٢٢,٠٠٠	- ٤,١٢٧	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة و متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ، و قيمة (z) بلغت(٣,١٧٩، ٢,٧٤٩ ، ٤,١٢٧ ، ٤,٢٠٥ ، ٢,٤٨٩ ، ٣,١٧٧) في (فهم الآخرين ، ضبط الذات ،

التواصل، المشاركة والتعاون ، توكيد الذات ، الدرجة الكلية) على التوالي وهي دالة عند مستوى ٠,٠١

- **نتائج السؤال الخامس:**

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الاجتماعية تعزى للصف الدراسي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للتعَرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة (الصف الرابع - الصف السادس) على أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية كما هو مبين بجدول (٦)

جدول (٦)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية باستخدم اختبار مان- وتني حسب متغير الصف الدراسي

مقياس الكفاءة الاجتماعية	الصف الرابع ن=١٧		الصف السادس ن = ١٣		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
فهم الآخرين	١٢,٥٣	٢١٣,٠٠	١٩,٣٨	٢٥٢,٠٠	٦٠,٠٠٠	٢١٣,٠٠٠	- ٢,١٣٤	٠,٠٣٣

مقياس الكفاءة الاجتماعية	الصف الرابع ن=١٧		الصف السادس ن = ١٣		U	W	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
ضبط الذات	١١,٩٤	٢٠٣,٠٠	٢٠,١٥	٢٦٢,٠٠	٥٠,٠٠٠	٢٠٣,٠٠٠	- ٢,٥٨٢	٠,٠١٠
التواصل	١١,٧١	١٩٩,٠٠	٢٠,٤٦	٢٦٦,٠٠	٤٦,٠٠٠	١٩٩,٠٠٠	- ٢,٧٩٦	٠,٠٠٥
المشاركة والتعاون	١٢,٦٥	٢١٥,٠٠	١٩,٢٣	٢٥٠,٠٠	٦٢,٠٠٠	٢١٥,٠٠٠	- ٢,٠٦٠	٠,٠٣٩
توكيد الذات	١٢,١٥	٢٠٦,٥٠	١٩,٨٨	٢٥٨,٥٠	٥٣,٥٠٠	٢٠٦,٥٠٠	- ٢,٤٥٠	٠,٠١٤
الدرجة الكلية	١١,٩٧	٢٠٣,٥٠	٢٠,١٢	٢٦١,٥٠	٥٠,٥٠٠	٢٠٣,٥٠٠	- ٢,٩٠٨	٠,٠٠٤

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح تلاميذ الصف السادس، وقيمة (z) بلغت(٢,٩٠٨ ، ٢,٤٥٠ ، ٢,٠٦٠ ، ٢,٧٩٦ ، ٢,٥٨٢ ، ٢,١٣٤) في (فهم الآخرين ، ضبط الذات ، التواصل، المشاركة والتعاون ، توكيد الذات ، الدرجة الكلية) على التوالي وهي دالة عند مستوى ٠,٠١

* * *

مناقشة النتائج وتفسيرها :

يتضح من نتائج الدراسة في السؤال الأول وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية ، وبهذا يمكن القول أن الذكاء الوجداني إن كان عملاً معرفياً عقلياً فإنه يتأثر في جزء منه بسمات الطالب الشخصية كمهاراته الاجتماعية ، فالكفاءة الاجتماعية تمكن التلميذ من الوعي الجيد بانفعالاته وتنظيمها بشكل فعّال والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والتعبير باتزان عن مشاعره الإيجابية والسلبية ، كما تساعد التلميذ على نمو مهارات الاتصال التي تؤدي إلى تنمية مهارات الحوار والمشاركة الاجتماعية ، والتعرف على انفعالات الآخرين وإيماءاتهم وامتلاك القدرة على التصرف السليم بما يناسب المواقف المختلفة ، كما تمكن الفرد أيضاً من المشاركة والتعاون بإيجابية مع الآخرين ،وتعد هذه المهارات جميعها أبعاداً ومكونات أساسية لتنمية الذكاء الوجداني ، كما أن الكفاءة الاجتماعية تكسب الفرد الثقة بنفسه وتمكنه من مواجهة المواقف المحرجة والخروج منها بنجاح ومن ثم الشعور بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية ، مما يساعده على المشاركة الفعالة في أنشطة الآخرين بما يحقق له السعادة في الحياة والتمتع بمستوى عالٍ من التكيف النفسي والاجتماعي.

ويؤكد ماير وسالوفي Mayer&Salovey(1997) على أن الذكاء الوجداني يلعب دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكنهم من القدرة على التعامل الناجح مع المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة ، وهذا ما أشار إليه جولمان

Goleman(1997) بأن الذكاء الوجداني عامل رئيس للنجاح المدرسة والبيت والعمل ، فعلى مستوى المدرسة ، يرى جولمان بأن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني أكثر شعبية ومحبوبون من أصدقائهم ، وذوو كفاءة اجتماعية عالية ، وأقل عدوانية ويكونون أكثر انتباهاً في مواقف التعلم وبالتالي متعلمين فعّالين ، وعلى مستوى المنزل فإن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني يكونون أكثر فعالية في حياتهم ، أما على مستوى العمل ، فالطلاب ذوو الذكاء الوجداني يعززون عمل الفريق (Team work) بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فاعلية ، ويعزز هؤلاء عمل الفريق بسبب قدرة هؤلاء الطلاب على رؤية الأشياء من وجه نظر الآخرين ويشجعون التعاون أثناء انجاز المهام التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (أبوناشي ٢٠٠٢ ؛ زيندار Zeinder ٢٠٠٣ ؛ والبلوي ٢٠٠٤ ؛ والعلوان ٢٠١١) والتي أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والذكاء الوجداني ، وهذاما أكد عليه كوبروسواف (Cooper&Swaf,1997) بأن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الوجداني أكثر صحة ونجاحاً ، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية ، ويمتلكون مهارات قيادية فعّالة ونجاح مهني أكثرمقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الوجداني ، ومن هنا يمكن القول بأن الذكاء الوجداني يسهم في توجيه سلوك الفرد وتشكيل علاقاته مع الآخرين ليتعامل مع من حوله بإيجابية ومرونة حتى يستطيع في النهاية أن يمتلك القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مثمرة وبناءة مع الآخرين.

كما يتضح من نتائج الدراسة في السؤال الثاني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة و متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على مقياس الذكاء الوجداني لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ،وربما يعود ذلك إلى أن صعوبات التعلم الكتابية لا تكون ظاهرة لا يعلم بها الآخرون من زملاء وأقران وبالتالي لا تحد من القدرة على إدراك المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة المزاجية للآخرين والتحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها ، والقدرة على استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات والقدرة على تحقيق الذات والتعاطف مع الآخرين ، بينما صعوبات التعلم القرائية تظهر واضحة وجلية للآخرين مما تفقد قدرة التلميذ على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها والصعوبة في استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ، وضعف في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها وفهم العلاقة بين الأفكار والانفعالات وكذلك صعوبة في إدراك انفعالات الآخرين والاندماج معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم ، فالذكاء الوجداني يعد مفتاح النجاح في الحياة بشكل عام، وهذا ما أشار ماير وسالوفي Mayer&Salovey(1997) بأن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات والتحكم في الاندفاعات وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالة المزاجية والحفاظ على

الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جيد.

كما يتضح من نتائج الدراسة في السؤال الثالث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس على مقياس الذكاء الوجداني لصالح تلاميذ الصف السادس ، وربما يعود ذلك إلى الفارق الزمني بين الصفين حيث إنه من الطبيعي يمتلك تلاميذ الصف السادس العديد من الخبرات والمعارف التي اكتسبوها من المواقف التي مروا بها وقد لا يتوفر ذلك لدى تلاميذ الصف الرابع ، حيث أن مستوى الذكاء والنضج يرتبط بمستوى العمر.

كما يتضح أيضاً من نتائج الدراسة في السؤال الرابع أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القراءة و متوسطات رتب درجات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة ،وقد يعزى ذلك كما تم توضيحه سابقاً أن صعوبات التعلم الكتابية لا يعلم بها الآخرون ولا تكون واضحة وظاهرة بالنسبة لزملاءه في حجرة الدراسة بالتالي لا تحد من كفاءة التلميذ الاجتماعية والقدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين وعلى فاعلية العمل معهم ، وفهم مشاعر الآخرين والقدرة على ضبط وتأكيد الذات ومشاركة الآخرين في نشاطاتهم وإظهار الاهتمام بهم ، والإحساس بشعور الآخرين والتركيز على مايهتمون به ، بينما صعوبات التعلم القرائية تكون ظاهرة وجلية للمحيطين حوله مما يفتقر التلميذ إلى

المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانه وإلى الحساسية للآخرين والحديث معهم وإقامة علاقات اجتماعية صحيحة مع الآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعي وفي بعض الأحيان يعاني من الرفض الاجتماعي وانخفاض في مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي ، فالكفاءة الاجتماعية تمثل جانباً أساسياً في النمو الاجتماعي السليم في مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتسم باتساع عالم الطفل و وعلاقاته الاجتماعية مع أقرانه والمحيطين به ، فالسلوك الاجتماعي لدى التلميذ في تلك المرحلة يرتبط بالممارسات والتنشئة الاجتماعية التي تشكل شخصيته وتكسبه المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية اللازمة لإعداده للمستقبل وهذا ما أكدعليه (حسن (٢٠٠٣) بأن الكفاءة الاجتماعية مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وتحقيق مستويات مرتفعة من التكيف النفسي والاجتماعي.

كما يتضح أيضاً من نتائج الدراسة في السؤال الخامس أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس على مقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح تلاميذ الصف السادس ، وقد يعزي ذلك إلى العديد من الخبرات والمهارات الاجتماعية التي اكتسبوها طلاب الصف السادس من المواقف التي مروا بها وقد لا يتوفر ذلك لدى تلاميذ الصف الرابع ، حيث أن مستوى النضج الاجتماعي يرتبط بمستوى العمر فكلما تقدم الفرد في العمر تنمو لديه المهارات الاجتماعية بالتدريج ، وهذا ما أشار إليه حبيب(١٩٩٠) بأن الكفاءة الاجتماعية هي استجابة متعلمة فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعَّالة مع الآخرين ، فهو يكتسب

الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية ،وهويتعلم التفاعلالاجتماعي مع رفاق السن ويتعلم المسئولية الاجتماعية.

* * *

توصيات ومقترحات :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ومناقشتها وفي ضوء إطارها النظري ودراساتها السابقة يوصي ويقترح الباحث بما يلي :

١- الاهتمام بدمج مهارات ومكونات الذكاء الوجداني في الخطة التدريسية بصورة واضحة مما يساعد التلاميذ على تحسين قدرتهم على الوعي والضبط الذاتي ومن ثم تحسين كفاءتهم وممارساتهم حول عمليات التعلم ومن ثم إيجاد جيل من المبدعين المهرة.

٢- ضرورة تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال البحث والاهتمام بتصميم البرامج التدريبية والإرشادية تعتمد على تحسين التكيف النفسي والاجتماعي والدافعية.

٣- تصميم وتهيئة البيئة الصفية بما يشجع اكتساب وتوظيف مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال دمجها بالأنشطة المناسبة داخل وخارج حجرة الدراسة ، والحرص على استخدام استراتيجيات تعلم تتحدى قدرات التلاميذ والتي بدورها تعمل على تحسين دافعيتهم نحو عملية التعلم و تشجعهم على المشاركة الفعّالة.

٤- تشجيع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على اكتساب المهارات الاجتماعية وتوظيف ما يمتلكون من قدرات ومهارات الذكاء الوجداني في جميع أنشطتهم الحياتية وفي القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التي تواجههم.

٥- عقـد دورات تدريبيـة للمعلمـين تـساعدهم في تـصميمم الأنـشطة التعليمية الهادفة والتي تركزعلى توجيه وإرشـاد المتعلمين واسـتثمار قـدراتهم الوجدانية والاجتماعية بشكل هادف وفعّال.

٦- العمل على إجراء دراسـات مقارنـة للتعـرف علـى الفـروق في الـذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية لدى عينات أخرى من ذوي الإعاقة.

* * *

المراجع :

- أبـو الـديار، مـسعد.(٢٠٠٧). بعـض المـتغيرات النفـسية المنبئـة بالـذكاء الوجداني.**مجلة علم النفس المعاصر** ، ١٨ (٤) ، ٢٢١- ٢٥٦.
- أبو ناشي ، منسي.(٢٠٠٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية دراسة عاملية.**المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ١٢ ، (٣٥) ، ١٤٥- ١٨٨.
- الإمـام، محمـد صـالح والجوالـده ، فـؤاد دعيـد.(٢٠٠١). **الفـروق في بعـض المتغيرات العقلية وغير العقلية لـدى عينـة مـن الطلبـة ذوي صـعوبات التـعلم والعاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية**. جامعة عمان العربية ، عمّان ، الإردن.
- أمير خان، محمـد.(١٩٩٠). تقـنين اختبـار تـورانس للـتفكير الابتكـاري اللفظي النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، ٣**(٢)، ١٧٥ – ٢٦٩.
- أمير خان، محمـد.(١٩٩١). تقـنين اختبـار تـورانس للـتفكير الابتكـاري المصور النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، ٤**(١)، ٢٤١ – ٣١٧.
- بـدوي ، عبـدالرحمن (٢٠٠٩). أثـر منهـاج للـتعلم الاجتمـاعي والعـاطفي في تنمية المهارات الاجتماعية والكفايات العاطفية لـدى تلاميـذ المرحلة الابتدائية وتلميـذاتها بمـدارس الملـك عبـدالعزيز النموذجية بتبـوك.**المؤتمر العلمـي العربـي الـسادس لرعايـة الموهـوبين والمتفـوقين** ، الدراسـات والبحـوث المحكمـة ج١ ، عمان من ٢٨ : ٢٦ يوليو ص ص ٢٧٤- ٣٢٢.

- بدوي، عبد الرحمن. (٢٠١٠). أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض المهارات المعرفية والوجدانية اللازمة لعملية التعلم لدى الموهوبين والمتفوقين من الجنسين ضمن الفئة العمرية من (٩- ١٢).**المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين**، الدراسات والبحوث المحكمة ج١ ، عمان من (٢٨-٢٩) يوليو.
- البلوي ، خولة.(٢٠٠٤).الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك.**رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- جابر، وصال محمد (٢٠١٢). الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم وكيفية استراتيجياتهم التعليمية، **مجلة دراسات تربوية** ، عدد (١٧) ، ١٨٥- ٢١٦.
- جروان ، فتحي عبدالرحمن.(١٩٩٩) **تعليم التفكير... مفاهيم وتطبيقات**. عمان ، الأردن : دار الكتاب الجامعي.
- جروان ، فتحي عبدالرحمن.(٢٠٠٢). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. عمان ، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر.
- جولمان، دانيل.(٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عدد (٢٦٢).
- حبيب ، مجدي عبد الكريم.(١٩٩٠). الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية :دراسة ميدانية.**مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا ، ١٠ ، ١٨٠-٢٤٤.
- حبيب ، مجدي عبد الكريم.(٢٠٠٣). **اختبار الكفاءة الاجتماعية** ، النهضة العربية: القاهرة.

- حسن ، حسن مصطفي.(٢٠٠٣). **الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة ، الأسباب – التشخيص – العلاج**. دار الفكر : القاهرة.
- حسن ، أماني عبد التواب.(٢٠٠٤).فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات.**رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات الإسلامية ، جامعة الأزهر.
- حسين، سلامة عبد العظيم وحسين ، طه عبد العظيم.(٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**. الأردن ، عمان ، : دار الفكر.
- داود ، نسيمة. (١٩٩٩). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسيى لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن.**مجلة دراسات العلوم التربوية**- عمان المجلد (٢٦) ، العدد (١) ، ٦٧- ١٠٤.
- الزيات، فتحي. (١٩٩٨).**صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السليمان، نورة.(١٩٨٨). القدرات الإبداعية لدى الإناث وعلاقتها بالذكاء والإبداع والتحصيل الدراسي والأداء الفني. **رسالة ماجستير**، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السليمان، نورة.(٢٠٠٨أ). تطور القدرات الإبداعية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الابتدائية. **رسالة التربية وعلم النفس، ٣٠**، ٩٣ – ١١٢.

- السليمان، نورة.(٢٠٠٨ب). قدرات التفكير الابتكاري الإبداعي كما تقاس بالاختبارات الشكلية واللفظية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للتربية الخاصة، ١٣**، ٤٣ – ٧٨.
- السيد، تغريد. (٢٠٠٣). مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت " دراسة استكشافية.**رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الخليج العربي : البحرين.
- سيسالم ، كمال سالم (١٩٩٥). **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**. الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- شوقي، طريف.(٢٠٠٢). المهارات الاجتماعية والاتصالية. دراسات وبحوث نفسية، القاهرة: دار غريب.
- صادق، آمال والسيد ، عبد الحليم وعلام ، صلاح الدين وفاطمة، محمد ومعاوية، عبدالله والسويسي ، نجاة ، الحمداني، موفق ورسول ، خليل والعجيلي ، صباح (١٩٩٦). نتائج الدراسة الميدانية في جمهورية العراق ، دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأساسي ، تونس : **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**.
- عبدالله، عادل عبدالله.(٢٠٠٣). **الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات**. القاهرة : دار الرشاد.
- عثمان ، فاروق ؛ ورزق ، محمد. (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي : مفهوم وقياسه.**مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة** ، ٣٨(١)، ٧- ٣٩.

- علام ، سحر فاروق عبدالمجيد.(٢٠٠١).تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة.**رسالة دكتوراه** ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، قسم علم نفس ، جامعة عين شمس.
- العلوان ، أحمد.(٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب.**المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، مجلد (٧). عدد (٢) ، ٩٣- ١٤٣.
- عواد، أحمد أحمد وشريت، أشرف محمد عبد الغني.(٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى الأطفال المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. **دراسات طفولة**. المجلد ٧. العدد ٢٣ ، ١٤٣- ١٨٦.
- عيسى ، مراد علي و خليفة ، وليد السيد.(٢٠٠٨). **كيف يتعلم المخ ذوي الاضطرابات السلوكية والوجدانية**. الإسكندرية : دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الغريب، أسامة.(٢٠٠٣). اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين.**رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- قنطار، فايز.(٢٠٠١). تطور سلوك الاتصال عند الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، الكويت.**الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**.
- كواسة ، عزت عبدالله والسيد ، خيري حسان.(٢٠١١). المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة.**مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر ٣، ١٥٣ ،- ١٩٥.

- المغازي ، إبراهيم محمد.(٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.**دراسات نفسية** – القاهرة ، المجلد (١٤) ، العدد (٣) ، ٢١٥- ٢٦٦.
- هيبة ، حسام إسماعيل وعبدالحليم ، أشرف محمد و هدية ، ابتسام همام كامل. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.**مجلة الإرشاد النفسي** ، مركز الإرشاد النفسي ، العدد (٣٥) – ٢ ، ١٨٠- ٢٤٥.
- يوسف ، سليمان عبد الواحد.(٢٠١٠). **المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفية.** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

-Bar-On,R.(1997). Bar-On Emotional quotient inventory (Eq-1)Ameasure of Emotional Intelligence, Toronto,Ontario,Canada: Multi-Health-Systems.

-Bar-On. R. (2000).Emotional Expression and implication Stress.An application of emotional quote inventory.Personality&individual differences. 28, o (6),.1107-1118.

-Baum,S,M,Cooper,C.R.,& Neu,T,W.(2001).Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities psychology in the Schools,38,477-490.

-Benowitz ,A.(2010). Social Competence of Students with Learning disabilities Using a Risk-Resilience Model.Dissertations/Theses –Doctoral Disserations.

-Coleman,D,(1999). Emotional intelligence, Leadership.Health Progress,80(2).

Coleman –M.R.(2005).Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities.Teaching exceptional children

-Cooper,R,&Swaf,A.(1997).Executive EQ: Emotional Intelligence in leadership and organizations, New York:Grosser Putnam.

-Finley,D.Pettinger,A,Timmes,V.(2000).Developing Emotional intelligence in Multiag.Classroom.http://orders. Edrs.com.

-Foote,D.(2001).What is your " Emotional Intelligence"? Computer World,35(7),28-30.

-Glenn,J,E.(2002). Learning disabilities.Depression and Social Competence an Exploration of the comorbidity Hypothesis.MA.Uinversity of Toronto.Canada (0779)..41-01 of Dissertation Abstract Internatonal..316.

-Goleman,D.(1997). Emotional Intelligence in Context In P Salovey& D.J Sluyter (Eds). Emotional development and Emotional Intelligence:Education implications (p.Xii-Xvi) New York: Basic Books.

-Goleman,D.(1999).Emotional Intelligence.New York:Butam Books.

-Hallan,D.P,&Kauffman,J.M.(2012).ExceptionalChildren:Introductiont Special Education.Boston,MA:Allyn&Bacon.

- Jim´enez, J., & Cadena, C.(2007). Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross-National Study of the Prevalence and Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 22(3), 161–169

-Kalyva,E,Agaliotis,I,(2008).Nonverbal Social Insteraction Skills of Childern with Learning disabilities.Research in Developmental disabilities A Multidisciplinary Journal. 29l l-10 Jan Feb.

-Kingston,E.(2008).Emotional Competence and Drop-Out Rates in Higher Education.Education & Training,50(2).128-139.

-Kokot,S.(2003).Heterogeneity with in Gifted : Higheriq Boy Exhibit Behaviors Resembling boys with Learning disabilities.Journal of Gifted Child Quarterly, (45), (1), 16:23.

-Laugeson ,E,A.(2013).Review : Social Skills Groups May Improve Social Competence in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder Evidence-Based Mental Health ،Evid Based Mental Health, 16 (1).Published by group.bmj.com.

-Maker,C.&Jo.Udall,A.(2002).Gifitedness and Learning disabilities (ERIC Diges.#427),National Institute of Education Document. N I E 400840010.

-Matson,J,L.(2009).Social Behavior and Skills in Children. New York: Springer Dordrecht Heidelberg London.

-Mayer,J,&Salovey,p.(1997).What is Emotional Intelligence.In p Salovey& D.J Sluyter (Eds). Emotional Intelligence(pp.3-31).New York: Basic Books.

-Mayer,J,&Salovey,p.&Coruso,D.(1999). Emotional Intelligence.Meel Standard for a Traditional intelligence. Intelligence,27,267-298.

-Mc Coach,D.B,Kehle,T.J,Bray,M.A&Siegle,D.(2001).Best Practices in the indentification of Gifted Students with learning disabilities.Psychology in the Schools, 38, (5), 403:411.

-Mills,C.&Durden,W.(1992).Cooperative Learning and Ability Grouping:A NIssue of Choice. Gifted Child Quarterly 36,(1), 11.16.

--Narimai,M ,&Basharpoor,S. C.(2001).Comparison of attachment styles Emotional Intelligence between athlete women and non-athlete women.Research Journal of Biological science ,4(2),216-221.

-Norman,K,&Richardson,C.(2001). Emotional Intelligence and Social Skills: necessary Components of hands-on learning in science classes.Journal of Elmentary science education,13(2),12-25.

-Rose-krasnor,L(1997).The Nature of Social Competence : A Theoretcal Review.Social Development, 6(1),111-135.

-Rydeel,A.M.,Hagekull,B.,&Bohlin,G.(1997).Measurement of Tow Social Cometence Aspects in Childhood. Developmental Psychology ,33(5),824-833.

-Shujj,S,& Malik,F.(2011).Cultural prespective on Social Competence in Children : Development and Validation of an Indigenous Scale for Childern in Pakistan.Journal of Behavioral Sciences,21(1),13-32.

-Tang,J.M.(2002).Towards understanding the role of Emotional Intelligence in cross-cultural adaptability in adults. Dissertation Abstracts international :. 62 (b), 10.4807.

- Tzeng, S.(2007). Learning Disabilities in Taiwan: A Case of Cultural Constraints on the Education of Students with Disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 22(3), 170–175

-Vincent,D.(2003).The Evaluation of a Social Emotional Intelligence program :effect of fifth graders prosocial and problem behaviors. Unpublished Doctoral Dissertation ,University of Albany,U.S.A.

-Wang,C.(2000). Emotional Intelligence ,general Self-efficacy and coping Style of juvenile delinquents.Chinese Mental Health Journal ,.163,.(8).566-567.

-West, T. G. (1991). In the minds eye: Visual thinkers, Gifted people with the learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity. Buffalo, NY: Prometheus Books.

-Zeinder.k,(2003).Development of Emotional intelligence : Tow Multi-level inverstment Model.Human Development,46(2-3),69

❊ ❊ ❊

- Uthmān, F. & Rizq, M. (1998). Al-dhakā- al-infi`ālī: Mafhūmuh wa qiyāsuh. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Jāmi`at Al-Mansūra, 38*(1), 7-39.
- Yūsuf, S. (2010). *Al-mukh wa su`ūbāt al-ta`allum: Ru-ya fī itār `ilm al-nafs al-`asabī al-ma`rifiyya.* Cairo: Maktabat Al-Anglū Al-Masriyya.

* * *

- Hasan, H. (2003). *Al-idhTirābāt al-nafsiyya fī al-Tufūla wa al-murāhaqa: Al-asbāb – al-tashkhīS – al-`ilāj.* Cairo: Dār Al-Fikr.
- Hayba, H. et al. (٢٠١٣). Fā`iliyyat barnāmaj irshād li-tanmiyat al-dhakā- al-wijdānī ladā `ayyina min al-aTfāl dhawī su`ūbāt al-ta`allum bil-marhala al-i`dādiyya. *Majallat Al-Irshād Al-Nafsī, 2*(35), 180-245.
- Husain, S. & Husain, T. (2006). *Al-dhakā- al-wijdānī lil-qiyāda al-tarbawiyya.* Amman, Jordan: Dār Al-Fikr.
- Isā, M. (2008). *Kayfa yata`allam al-mukh thawī al-idhTirābāt al-sulūkiyya wa al-wijdāniyya.* Alexandria: Dār Al-Wafā- Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Jānbir, W. (2012). Al-Talaba al-mawhūbūn dhawū su`ūbāt al-ta`allum wa kawfiyyat isTrātījiyyātihim al-ta`līmiyya. *Majallat Dirāsāt Tarbawiyya,* (17), 185-216.
- Jarwān, F. (1999). *Ta`līm al-tafkīr: Mafāhīm wa taTbīqāt.* Amman, Jordan: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī.
- Jarwān, F. (2002). *Asālīb al-kashf `an al-mawhūbīm wa ri`āyatihim.* Amman, Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Kawāsa, 'I. & Al-Sayyid, Kh. (2011). Al-manākh al-uSarī kamā yudrikuhu al-abnā- wa `alāqatuh bil-kafā-a al-ijtimā`iyya ladā `ayyina min Tullāb al-jāmi`a. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Jāmi`at Al-Azhar,* (3), 153-195.
- Qintār, F. (2001). Tatawur sulūk al-aTfāl `ind al-Tifl fī marhalat mā qabl al-madrasa. Kuwait: Al-Jam`iyya Al-Kuwaitiyya Li-Taqaddum Al-Tufūla Al-`Arabiyya.
- Sādiq, A. et al. (1996). *Natā-ij al-dirāsa al-maydāniyya fī jumhūriyyat al-`Irāq: Dalīl asālīb al-kashf `an al-mawhūbīn fī al-ta`līm al-asāsī.* Tunisia: Al-Munazhama Al-`Arabiyya Lil-Tarbiya Wa Al-Thaqāfa Wa Al-`Ulūm.
- Shawqī, T. (2002). *Al-mahārāt al-ijtimā`iyya wa al-ittisāliyya: Dirāsāt wa buhūth nafsiyya.* Cairo: Dār Gharīb.
- Sīsālim, K. (1995). *Al-furūq al-fardiyya ladā al-`ādiyyīn wa ghayr al-`ādiyyīn.* Riyadh: Maktabat Al-Safahāt Al-dhahabiyya.

- Awwād, A. & Sharbat, A. (2004). Al-kafā-a al-ijtimā`iyya wa al-tawāfuq al-madrasī ladā al-aTfāl al-mutafawiqīn wa al-`adiyyīn wa dhawī su`ūbāt al-ta`allum. *Dirāsāt Tufūla, 7*(23), 143-189.
- Badawī, A. (2009). Athar minhāj lil-ta`allum al-ijtimā`ī wa al-`ātifī fī tanmiyat al-mahārāt al-ijtimā`iyya wa al-kifāyāt al-`ātifiyya ladā talāmīth al-maDhala al-ibtidā-iyya wa talāmīthihā bi-madāris al-malik `Abdul`azīz al-namūthajiyya bi-Tabūk. Paper presented at Sixth Arab Scientific Conference for Fostering Talented and Outstanding Students. Amman: Al-Dirāsāt Wa Al-Buhūth Al-Muhkama.
- Badawī,A. (2010). Athar barnāmaj ithrā-ī fī tanmiyat ba`Dh al-mahārāt al-ma`rifiyya wa al-wijdāniyya al-lāzima li-`amaliyyat al-ta`allum ladā al-mawhūbīn wa al-mutafawiqīn min al-jinsayn dhimn al-fi-a al-`umriyya min 9-12. Paper presented at Seventh Arab Scientific Conference for Fostering Talented and Outstanding Students. Amman: Al-Dirāsāt Wa Al-Buhūth Al-Muhkama.
- Daniel, G. (2000). *Al-dhakā- al-`ātifī* (L. Al-Jibālī, Trans.). Kuwait: `Aālam Al-Ma`rifa.
- Dā-ūd, N. (1999).Alāqat al-kafā-a al-ijtimā`iyya wa al-sulūk al-ijtimā`ī al-madrasī bi-asālīb al-tanshi-a al-wālidiyya wa al-tahSīl al-dirāsī ladā `ayyina min Talabat al-sufūf al-sādis wa al-sābi` wa al-thāmin. *Majallat Dirāsāt Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 26*(1), 67-104.
- Habīb, M. (1990). Al-khaSā-iS al-nafsiyya li-dhawī al-kafā-a al-ijtimā'iyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya,* (10), 180-244.
- Habīb, M. (2003). *Ikhtibār al-kafā-a al-ijtimā`iyya.* Cairo: Al-Nahdha Al-`Arabiyya.
- Hasan, A. (2004). *Fā`iliyyat barnāmaj irshādī li-tanmiyat al-dhakā- al-wijdānī `alā ba`Dh al-mutaghayyirāt al-nafsiyya ladā al-murāhiqāt.* (Doctoral dissertation). College of Islamic Studies, Azhar University, Egypt.

bidawlat al-Kuwait (Unpublished master's thesis). Arabian Gulf University, Bahrain.

- Al-Sulaymān, N. (1988). *Al-qudurāt al-ibdā`iyya ladā al-ināth wa `alāqatuhā bil-dhakā- wa al-ibdā` wa al-tahSīl al-dirāsī wa al-adā- al-fannī* (Master's thesis). King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Sulaymān, N. (2008). Qudurāt al-tafkīr al-ibtikārī al-ibdā`ī kamā tuqās bil-ikhtibārāt al-shakliyya wa al-lafzhiyya ladā `ayyina min Tullāb wa Tālibāt al-marhala al-thānawiyya. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Lil-Tarbiya Al-Khāssa,* (13), 43-78.
- Al-Sulaymān, N. (2008). Tatawur al-qudurāt al-ibdā`iyya ladā `ayyina min al-Tālibāt. *Risālat Al-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs,* (30), 93-112.
- Al--Ulwān, A. (2011). Al-dhakā- al-infi`ālī wa `alāqatuh bil-mahārāt al-ijtimā`iyya wa anmāT al-ta`alluq ladā Talabat al-jāmi`a fī dhaw-mutaghayyiray al-takhassus wa al-naw`al-ijtimā`ī lil-Tālib. *Al-Majalla Al-Urduniyya fī Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 7*(2), 93-143.
- Al-Zayyāt, F. (1998). *Su`ūbāt al-ta`allum: Al-usus al-nazhariyya wa al-tashkhīSiyya wa al-`ilājiyya.* Amman, Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi`āt.
- Al-Zayyāt, F. (2002). *Al-mutafawiqūn `aqliyyan dhawū su`ūbāt al-ta`allum: Qadhāyā al-ta`rīf wa al-tashkhīS al-`ilāj.* Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi‘āt.
- Amīr-Khān, M. (1990). Taqnīn ikhtibār Torāns lil-tafkīr al-ibtikārī al-lafzhī al-nuskha alif `alā al-mantiqa al-gharbiyya min al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Majallat Jāmi`at Umm Al-Qurā Lil-Buhūth Al-`Ilmiyya, 3*(2), 175-269.
- Amīr-Khān, M. (1991). Taqnīn ikhtibār Torāns lil-tafkīr al-ibtikārī al-musawar al-nuskha alif `alā al-mantiqa al-gharbiyya min al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Majallat Jāmi`at Umm Al-Qurā Lil-Buhūth Al-`Ilmiyya, 4*(1), 241-317.

List of References:

- Abdullah, A. (203). *Al-aTfāl al-mawhūbīn dhawī al-i`āqāt.* Cairo: Dār Al-Rashād.
- Abū-Aldiyār, M. (2007). Ba'Dh al-mutaghayyirāt al-nafsiyya al-munabbi-a bil-dhakā- al-wijdānī. *Majallat `Ilm Anafs Al-Mu`āsir, 18*(4), 221-256.
- Abū-Nāshī, M. (2002). Al-dhakā- al-wijdānī wa `alāqatuh bil-dhakā- al-`ām wa al-mahārāt al-ijtimā`iyya wa simāt al-shakhSiyya: Dirāsa `āmaliyya. *Al-Majalla Al-MaSriyya Lil-Dirāsāt Al-Nafsiyya, 12*(35), 145-188.
- Al-Blūwī, Kh. (2004). *Al-dhakā- al-infi`ālī wa `alāqatuh bil-tawāfuq al-nafsī wa al-mahārāt al-ijtimā`iyya ladā `ayyina min Tālibāt kulliyyat al-tarbiya bi-madīnat Tabūk* (Unpublished master's thesis). College of Education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Gharīb, U. (2003). *IdhTirābāt mahārāt al-kafā-a al-ijtimā`iyya ladā dhawī al-ta'ātī al-muta`addid wa al-kuhūliyyīn.* (Unpublished doctoral dissertation). College of Arts, Minia University, Egypt.
- Al-imām, M. & Al-Jawāda, F. (2001). Al-Furūq fī ba`Dh al-mutaghayyirāt al-`aqliyya wa ghayr al-`aqliyya ladā `ayyina min al-Talaba dhawī su`ūbāt al-ta`allum wa al-`ādiyyin wa al-mawhūbīn dhawī su`ūbāt al-ta`allum fī al-marhala al-asāsiyya. Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Allām, S. (2001). *Taqyīm fā`iliyyat barnāmaj tadrībī li-tanmiyat al-dhakā-al-wijdānī ladā `ayyina min Tālibāt al-jāmi`a.* (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.
- Al-Maghāzī, I. (2004). Al-kafā-a al-ijtimā`iyya wa `alāqatuhā bil-tahSīl al-dirāsī ladā al- Tullāb kulliyyat al-tarbiya. *Dirāsāt Nafsiyya, 14*(3), 215-266.
- Al-Sayyid, T. (2003). *Madā shuyū`su`ūbāt al-ta`allum al-akādīmiyya ladā al-mutafawiqūn `aqliyyan bayn talāmīth al-saf` al-thānī al-mutawassit*

Emotional Intelligence and its Relationship to Social Competence Among Gifted Students with Learning Disabilities

Dr. Yossri A. Essa
Associate Professor of Special Education
Department of Special Education
Faculty of Education - King Saud University

Abstract:

The present study aims at identifying the relationship between emotional intelligence and social competence among gifted students with learning disabilities as well as the differences in emotional intelligence and social competence according to the variable of type of learning difficulty and grade. The population of the study includes (30) gifted students from the fourth and sixth grade, enrolled in the programs of learning difficulties in Riyadh, during the academic year 1435-1436 AH. Emotional intelligence scale, social competence scale, list of teacher's assessment of behavioral characteristics of gifted children with learning disabilities, standard progressive matrices test (SPM) and circles test were applied.

The study reveals that there is a statistically significant positive correlation between emotional intelligence and social competence. Also, there are statistically significant differences in the means of ranks scores of the gifted students with learning disabilities on the emotional intelligence scale attributed to the type of difficulty in favor of students with learning disabilities in writing. There are statistically significant differences in the means of ranks scores of the gifted students with learning disabilities on the emotional intelligence scale attributed to grade in favor of sixth grade students. There are statistically significant differences in the means of ranks scores of the gifted students with learning disabilities on the social competence scale attributed to the type of difficulty in favor of students with learning disabilities in writing. There are statistically significant differences in the means of ranks scores of the gifted students with learning disabilities on the social competence scale attributed to grade in favor of sixth grade students.

Keywords: Emotional intelligence, Social competence, gifted students with learning disabilities

واقع المرشحين للإرشاد الطلابي وفقا لنتائج الاختبار المهني لمرشدي الطلاب وتقويم مدى مواءمته مع الاتجاهات الحالية للتعيين

د. عبدالله بن صالح السعدوي

قسم علم النفس –كلية التربية - جامعة الملك سعود

المركز الوطني للقياس والتقويم

مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للكفايات التعليمية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

د. عبدالله بن صالح السعدوي

قسم علم النفس – كلية التربية - جامعة الملك سعود

المركز الوطني للقياس والتقويم

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الكفاية المهنية في الإرشاد الطلابي للمتقدمين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب، ومدى اختلاف أدائهم تبعًا لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة التربوية، والتحقق من مدى دعمها للاتجاهات القائمة حاليًا لشغل مهنة الإرشاد الطلابي من غير المتخصصين. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على تحليل نتائج (٣٣٩٠) مرشحا ممن أدوا الاختبار المهني لمرشدي الطلاب الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح وزارة التعليم كأحد اشتراطات الترشح للإرشاد الطلابي. وقد أظهرت النتائج تدني المستوى العام لأدائهم، مع وجود فروق دالة بين أداء المتقدمين تبعًا لتخصصاتهم، كما أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى الأداء والتدريب، فيما لم تظهر النتائج فروقاً دالة بين الجنسين على درجات الاختبار.

المقدمة:

تزايد اهتمام النظم التربوية في السنوات الأخيرة بالإرشاد الطلابي، جراء التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، وتأثيراتها المباشرة على تكيف الطلاب وتوافقهم الاجتماعي والنفسي. وفي هذا السياق، يشير العديد من الباحثين (البار، ١٩٩٧؛ القحطاني، ٢٠٠٨) إلى أن الحاجة للإرشاد الطلابي باتت ملحة في ضوء تزايد مستويات القلق وتزايد الاضطرابات النفسية والانحرافات الاجتماعية، مثل: تعاطي المخدرات والسلوك العدواني والانتحار، فضلاً عن حاجة الطلاب للتوجيه للمجالات الدراسية والمهنية المناسبة. بناء على ذلك زادت الحاجة إلى مرشدي طلاب على درجة عالية من الكفاية المهنية قادرين على التعامل مع تلك الحالات لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب والرفع من مستوياتهم التحصيلية ومساعدتهم على اتخاذ الاختيارات الدراسية والمهنية المناسبة**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**.

وقد ارتبط التوسع في الخدمات الإرشادية في المدارس بازدياد الحاجة إلى تمهين عمل المرشد الطلابي لحصره على المرشدين المتخصصين الأكفاء من جهة، ولتحديد هوية العمل الإرشادي في المدارس من جهة أخرى، لتتلاءم مع محددات المهنة التي حصرها ميرز وسويني (Myers & Sweeney, 2001) في التالي:

- تخصص علمي محدد.
- برامج أكاديمية وتدريبية معتمدة.
- هيئة مهنية.
- ترخيص مهني.

- معايير أخلاقية.
- اعتراف نظامي أو قانوني.
- معايير للتميز.

وفي ضوء هذه المحددات تمحورت معظم جهود إصلاح الإرشاد الطلابي لجعله مهنة تخصصية لها هويتها المستقلة ومتطلباتها التي تميزها عن بقية المهن التربوية الأخرى. وقد تمحورت تلك الجهود في عدد من الجوانب، منها إقرار نظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإرشاد الطلابي، وفرض نظم الترخيص المهني بما تتضمنه من اشتراطات تأهيلية وبناء معايير مهنية وتطبيق أدوات تقويم متنوعة.

الاعتماد الأكاديمي لبرامج الإرشاد الطلابي

يستند الاعتماد الأكاديمي على تطبيق المعايير على الأقل بالحد الأدنى الذي ينبغي للبرنامج الأكاديمي أو التدريبي الوفاء به، فلكي يصبح البرنامج معتمدًا يجب أن يستوفي مجموعة من الاشتراطات أو المعايير التي ترتبط بالتنظيم المؤسساتي، ورسالة البرنامج وأهدافه، ومحتواه، والخبرات العملية، وطرق اختيار الطلاب وتوجيههم، والمؤهلات، وحوكمة البرنامج، والعبء التدريسي، بالإضافة إلى الدعم التدريسي والتقويم الذاتي. وقد نوقش الاعتماد الأكاديمي في الأدبيات باستفاضة، من ذلك ما أوردته هيئة المعتمدين والمتخصصين الأمريكية (Association of Specialized and Professional Accreditors, 2002)، من أن الاعتماد الأكاديمي يهدف إلى التحقق من أن التربية التي تقدمها المؤسسات والبرامج في التعليم العالي تحقق المستوى المقبول من الجودة. وفي إشارة إلى تزايد أهمية الاعتماد الاكاديمي تشير بيانات هيئة

الاعتماد في التعليم العالي الأمريكية Council for Higher Education Accreditation إلى أن أكثر من ٧٤٠٠ مؤسسة في التعليم العالي في الولايات المتحدة اعتمدتها أكاديميًا في عامي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ مؤسسات اعتماد، تضم حوالي ٢٣٧١٠١٠ طلاب، فيما جرى اعتماد ٢١٠٦٧ برنامج أكاديمي في عام ٢٠٠٩ (cited in Urofsky, 2013).

ويؤكد ترافيزن (Trevisan, 2000) أهمية الاعتماد الأكاديمي في تعزيز الكفايات المهنية لمرشدي الطلاب، مدللاً على ذلك بدور هيئة الاعتماد للإرشاد والبرامج التربوية ذات العلاقة Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs التي أصبحت هيئة اعتماد وطنية ترخص لبرامج الإرشاد الطلابي وتتبنى الاتجاهات الحديثة في المعارف والمهارات الضرورية للكفاية في الإرشاد الطلابي. كما يؤكد ريتشي (Ritchie, 1990) بعد مراجعة المحكّات المهنية والتأهيل المهني للمرشدين أهمية الاعتماد الأكاديمي في التأهيل المهني، والتي لا تقل أهمية عن عمليات الترخيص المهني والانتماء لعضوية جمعية مهنية.

وتهتم هيئات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي بقضايا ضمان الجودة والتحسين المستمر لمستوى الخدمات والنواتج، وتؤكد هيئة اعتماد التعليم العالي الأمريكية Council for Higher Education Accreditation على أن الاعتماد يقدم للجمهور والطلاب مؤشرات ثابتة عن قيمة وجودة المؤسسات والبرامج التربوية، والتي يكون من الصعب ضمان جودة التربية دونها أو الثقة في أن البرامج تقدم ما وعدت بتقديمه وأعدت الخريجين فعليًا على النحو المطلوب (Urofsky, 2013).

وتجرى عمليات الاعتماد الأكاديمي وفقاً لمعايير تمثل الإطار المرجعي لعمليات التقويم، وتتناول في الغالب الجوانب التي ذكرت سابقًا، مثل: المنهج، والمصادر، والخدمات التي تقدمها المؤسسة أو البرنامج. وتستند المعايير على الجمع بين نتائج الأبحاث العلمية في مجال الإرشاد الطلابي وأفضل ممارسات الإرشاد الطلابي، مما أعطى لإطارها ميزة خاصة لتطوير برامج التدريب لإعداد مرشدي طلاب على مستوى من الكفاية المهنية (Branthoover, Desmond, & Bruno, 2010).

وتعد هيئة الاعتماد للإرشاد والبرامج التربوية ذات العلاقة Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs(CACREP) من أهم هيئات اعتماد برامج الإرشاد بالولايات المتحدة التي تعترف بها هيئة الإرشاد الأمريكية American Counseling Association، ووزارة التربية الأمريكية U.S. Department of Education. وتقوم الهيئة بمهام مراجعة وتقويم البرامج الأكاديمية في مجالات الإرشاد للتحقق من مدى مراعاتها للمعايير الوطنية التي تتناول ثمانية معايير عامة، ورخصت لأكثر من (٥٠) برنامجًا أكاديميًا في الجامعات الأمريكية (Hughes, 2014). وبالمثل تقوم هيئة اعتماد برامج الإرشاد التربوية Council on Accreditation of Counsellor Education Programs (CACEP) في كندا باعتماد برامج الإرشاد لمرحلة الماجستير ويتضمن ذلك وضع الإجراءات وبناء المعايير والإشراف على البرامج وتقويمها على نحو دوري، فضلا عن تقديم الاستشارة وتقديم المعلومات المتعلقة بالتطبيق لرئيس المؤسسة، وتطوير

سياسات التسويق للجامعات الراغبة في اعتماد برامجها(Canadian Counselling and Psychotherapy Association, 2014).

الترخيص المهني لمرشدي الطلاب

ينظر للإرشاد الطلابي على أنه عمل مهني متخصص يتطلب إعداداً أكاديمياً وتدريباً مهنياً، لذلك يعد الترخيص المهني حجر الزاوية للإرشاد الطلابي وأحد مقومات هويته المهنية (Geisler, 1995)، وينظر المستفيدون لمرشد الطلاب الذي يحمل ترخيصًا مهنيًا على أن لديه المعرفة والخبرة اللازمة لممارسة عمله (Davis, 1981). ويؤكد ميلسوم وإكوس (Milsom & Akos, 2007) على أن الترخيص يضفي مصداقية للعمل المهني في الإرشاد، ويحمي المستفيدين من الممارسين غير المهنيين. ويشير بلوم(Bloom, 1996) إلى أن الترخيص المهني يهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. تعزيز الهوية المهنية للإرشاد الطلابي، والمحاسبية على المستوى الوطني.

٢. تحديد المرشدين الذين حققوا المعايير المهنية للإرشاد الطلابي.

٣. تطوير التعاون بين النظام التربوي والهيئات المهنية وكذلك هيئات الاعتماد والتطوير المهني.

٤. تشجيع النمو المهني لمرشدي الطلاب.

وتتخذ الأنظمة التربوية على المستوى الوطني أو المحلي في الكثير من الدول إجراءات مختلفة لترخيص مرشدين الطلاب، تتضمن في الغالب المؤهلات والخبرات فضلاً عن اجتياز اختبارات الترخيص المهني. وسوف يتم في الموضوع التالي استعراض تجارب خمس دول تقع ضمن أعلى عشر دول

أداء على الاختبار الدولي للعلوم والرياضيات TIMSS لعام ٢٠١١ (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012).

نماذج من إجراءات الترخيص لمهنة الإرشاد الطلابي:

تنبَّه عدد من الدول المتقدمة إلى أهمية المشتغلين بالإرشاد الطلابي، ولتحقيق ذلك، فقد اشترطت الحصول على ترخيص لممارسة هذه المهنة للتأكد من توفر الكفايات اللازمة في من يقوم بها. فعلى سبيل المثال: بدأ التوجيه والإرشاد مهنيا **في فلندا** عام ١٩٣٩م باستحداث وظائف للأخصائيين النفسيين في مكتب التوظيف بهيلسنكي، وكانت مهامهم إعطاء التوجيه للطلاب والآخرين ممن يبحث عن خدمات التوجيه المهني، شهد بعدها التوجيه والإرشاد تطورات كبيرة، وطور الإرشاد الطلابي تحت مظلة التربية الفنلندية ليعمل المرشدون في المدارس الفنلندية ويتحملوا مسؤولية توجيه الطلاب مهنيا وإرشاد المراهقين (Nummenmaa & Sinisalo, 1997). ويوجد مساران للترخيص لمرشدي الطلاب في فلندا، ومن يختار أحدهما لا يحق له الالتحاق بالآخر. يكون الأول من خلال المجلس الوطني للمعايير المهنية للمعلمين، ويتطلب هذا المسار ثلاث سنوات من الخبرة والعمل بمتطلبات الترخيص، ويتضمن ذلك استخدام ملف أعمال لمراجعة العمليات وتحديد امتلاك المرشح مستوى عالياً من الكفاءة. ويتضمن المسار الثاني المضي عبر المجلس الوطني للترخيص للمرشدين ويتطلب ذلك أخذ اختبار مرشدي الطلاب. وللحصول على ترخيص المجلس يجب أن يكون المرشد حاصلاً على الشهادة الوطنية في الإرشاد، وهذا المسار متاح فقط لمرشدي الطلاب الذين أكملوا برنامجًا عاليًا في الإرشاد بما لا يقل عن (٤٨) ساعة (Metsola, 2012).

وفي تايوان، بدأت وزارة التربية التايوانية في تقديم خدمات التوجيه في مدارس نظام التعليم العام في خمسينيات القرن الميلادي الماضي، حيث عمدت في ذلك الوقت إلى إرسال المعلمين إلى الولايات المتحدة لدراسة برامج التوجيه والإرشاد المدرسي. وعلى الرغم من التطور الكبير فيها خلال العقود الماضية، فقد حدث التطور الحقيقي كما يراه جيو وآخرون (Guo, Wang, Combs, Lin, & Johnson, 2012) بعد إقرار نظام الترخيص المعروف باسم قانون الأخصائيين النفسيين في عام ٢٠٠١، والذي أحدث تأثيراً إيجابياً مباشراً على الإرشاد في مجال الصحة العقلية والإرشاد المدرسي. وقد حدد القانون مجال الممارسات الصحية العقلية ومحكّات الترخيص لنوعين من الممارسين في الصحة العقلية والمرشدين النفسيين. ويرخص حالياً للمرشدين المهنيين تحت مسمى المرشدين النفسيين Counseling Psychologist على أن يكونوا حاصلين على الماجستير في الإرشاد، والتدريب لمدة سنة، واجتياز الاختبار الوطني للمرشدين النفسيين) Guo et al., 2012) . وقد عزز نظام الترخيص الاعتراف مهنياً بالمرشدين في المجتمع التايواني، ويُعد المرشدون النفسيون المرخص لهم ضمن المجالات المهنية للإرشاد المهني أسوة بالإخصائيين النفسيين والعاملين بمجال الخدمة الاجتماعية، ويحق لهم بذلك تقديم خدمات الإرشاد للطلاب ومعالجة مشاكلهم السلوكية. وقد واجه مرشدو الطلاب الذين يعملون في المدارس بدرجة البكالوريوس تحديات جراء تطبيق قانون الأخصائيين النفسين، حيث يمنع ترخيص المعلمين من حملة البكالوريوس الذين يعملون مرشدي طلاب، مع أنهم غير ملزمين رسمياً بالترخيص المهني، إلا أنهم مع ذلك تحت ضغط شديد للتقيد بالمحكّات

الضرورية للترخيص المهني. وقد أثر نظام الترخيص ومحكّات اختبار الترخيص المهني للمرشدين على تصميم برامج إعداد المرشدين في تايوان، وتتضمن المحكّات: النمو والتطور الإنساني، نظريات التعلم، التقويم، الصحة العقلية والسلوك الشاذ (Guo et al., 2012).

وفي سنغافورا، يعود تاريخ خدمات الإرشاد الطلابي إلى عام ١٩٦٥م، وهو تاريخ استقلالها عن بريطانيا، إلا أن السنوات العشر الأخيرة شهدت تطورات كبيرة في إعداد مرشدي الطلاب وترخيصهم، ففي عام ٢٠٠٥م شرعت وزارة التربية السنغافورية في تنفيذ مشروع لإحلال المرشدين الذين يعملون بالنظام الجزئي بمرشدين بدوام كامل بعد تلقيهم تدريبًا لمدة (٦) أشهر على مهارات التخطيط والتنفيذ لنظام الإرشاد المدرسي وتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب المحتاجين للدعم الاجتماعي والانفعالي. وعلى الرغم من أن معظم الملتحقين بالبرنامج التدريبي كانوا من المعلمين، إلا أنه تضمن خريجين جددًا. وقد أدى هذا التدريب المكثف إلى تغطية جميع المدارس بمرشدي طلاب بحلول عام ٢٠٠٨م. ولمزيد من الدعم وتعزيز جودة التدريب على الإرشاد، طرح معهد التربية الوطني برنامج الماجستير في الإرشاد والتوجيه المدرسي والمجتمعي. وفي عام ٢٠١١م جرى توظيف المرشدين تحت مشروع Allied Educator Scheme بمسمى "مرشد مدرسي". ولتقديم مزيد من الخدمات الإرشادية المتقدمة في المدارس أُقر نظام الإحالة المتدرجة التي قد تتطلب إشراك المعلمين والمرشدين وفقاً لطبيعة الحالة الطلابية. ويحمل مرشدو الطلاب حاليا في سنغافورا درجة الماجستير في الإرشاد - علم النفس التطبيقي، أو الخدمة الاجتماعية، ويتطلب من مرشدي الطلاب الأعضاء في

هيئة المرشدين السنغافورية تحقيق (٥٠) ساعة تدريبية كل سنتين (Yeo & Lee, 2014).

وفي اليابان، وفقاً لقرارات وزارة التربية والعلوم والحضارة اليابانية، يعمل بالإرشاد الطلابي كل من المتخصصين في علم النفس الإكلينيكي مع ترخيص من هيئة علم النفس العيادي اليابانية، وأطباء أمراض نفسية، وأعضاء هيئة التدريس مع خلفية مهنية ترتبط بعلم النفس العيادي والممارسة المهنية مع الأطفال والمراهقين. إضافة إلى ذلك يمكن أن يعمل بصورة مكافئة لمرشد الطلاب من لديه درجة الماجستير مع سنة خبرة أو أكثر في إرشاد الأطفال والمراهقين أو الخبرات الأخرى في علم النفس العيادي، أو من يحمل درجة البكالوريوس مع خمس سنوات خبرة في إرشاد الأطفال والمراهقين أو أي خبرات مشابهه في علم النفس العيادي، أو من يحمل شهادة الطب مع خبرة سنة أو أكثر في إرشاد الأطفال والمراهقين أو خبرات مشابهه في علم النفس العيادي(Ito, 2014). وقد فوضت وزارة التربية والعلوم والحضارة في عام ١٩٩٠ مؤسسة مجلس الترخيص لعلم النفس العيادي اليابانية التي تأسست عام ١٩٨٨ بإعداد برنامج الترخيص المهني لمرشدي الطلاب المعتمَد وفقاً لمحددات منها المنهج، وعدد الأساتذة، وفرص التدريب العملي، والشراكة مع معاهد عيادية للتدريب. وقد بلغت نسبة الاجتياز ٦٠٪ في عام ٢٠٠٩، وبلغ عدد الحاصلين على الترخيص حتى عام ٢٠١٢ (٢٦٣٢٩) متقدم. ويرخص للمرشد الطلابي الهيئات غير الربحية عند الانتهاء من فترة التدريب، وتتضمن المتطلبات الانتهاء من سنتي خبرة في الإرشاد الطلابي واجتياز اختبار تحريري(Ito, 2014).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، ينظر للإرشاد على أنه –نسبياً- من المهن الجديدة، مع أن بدايته ترجع إلى أواخر تسعينيات القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر الميلادي، حيث كانت وظائفه أو بعض منها من مهام مهن أخرى (Gladding, 2012). كما أشار بلوم (Bloom, 1996) إلى أن الإرشاد الطلابي يعد من الناحية المهنية في مرحلة مبكرة، ويؤكد أهميته بقوله: "الجيل الأول لأي مهنة لا يمكنه الاستمرار دون توجيه، فالمعايير الوطنية وليس القرارات الإدارية تمثل القلب النابض لاستمرار الإرشاد الطلابي كعمل مهني متخصص" (Bloom, 1996, p 10). وتضطلع عدد من الهيئات المهنية في الولايات المتحدة بإعداد المعايير المهنية لمرشدي الطلاب وفرض اشتراطات الترخيص المهني التي يعد بعضها اختيارية والبعض الآخر إجبارية بحسب السياسات المتبعة في كل ولاية. ومن ذلك الهيئة الوطنية للترخيص للمرشدين الطلابيين National Certified School Counselor التي تمنح الترخيص المهني في الإرشاد الطلابي إذا تحققت المعايير الوطنية للإرشاد الطلابي، واجتياز اختبار الترخيص، والحصول على درجة الماجستير حداً أدنى للقبول. ويرتبط الترخيص المهني لمرشدي الطلاب في الولايات المتحدة بالاعتماد الأكاديمي لبرامج الإرشاد، ويعطى خريج البرامج المعتمدة مميزات إضافية تتمثل في منحه ساعات إضافية ضمن اشتراطات الترخيص. كما تشترط بعض الولايات على المتقدم للترخيص أن يكون خريج برنامج معتمد. فعلى سبيل المثال، تشترط ولاية ألباما في المتقدم للترخيص المهني في الإرشاد الطلابي اجتياز اختبار الهيئة الوطنية للشهادات والترخيص، وتقويم المهارات الأساسية، واختبار براكسس ٢ (Willis, 2010). وتعد هيئة

ترخيص مرشدي الطلاب الأمريكية National Certified School Counselor من أكثر الهيئات الدولية التي تمنح الترخيص المهني في الإرشاد الطلابي عند تحقيق المعايير الوطنية للإرشاد الطلابي واجتياز اختبار الترخيص.

وتعتمد محكّات ترخيص المرشد الطلابي على مستوى الولايات المختلفة على ما تعتقد كل ولاية بأنه مهم دون الأخذ بالضرورة بما توصي به الهيئات المهنية للإرشاد، مما أدى إلى تباين متطلبات الترخيص بها (Sweeney,1995). فعلى سبيل المثال: تشترط ٤٢ ولاية حصول المتقدم على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد. وتتراوح ساعات التدريب المطلوبة للحصول على الترخيص بين ١٨ إلى ٤٨ ساعة، فيما تتطلب ولايات أخرى ساعات إضافية للعمل في مجالات محددة مثل الإعاقات. أما فيما يتعلق بالخبرة فتشترط ٢١ ولاية وجود خبرة سابقة للمتقدم في الإرشاد أو التدريس، وتشترط ٢٢ ولاية على المتقدم اجتياز اختبار مقنن في التوجيه والإرشاد الطلابي (Milsom & Akos, 2007)، منها الاختبار المهني للمرشد الطلابي professional School Counselor الذي تعده خدمات الاختبارات التربوية ETS.

وعلى المستوى المحلي تعود خدمات رعاية الطلاب وتوجيههم في المملكة العربية السعودية إلى عام ١٣٧٤هـ مع إنشاء إدارة التربية والنشاط الاجتماعي، التي طورت لاحقا في عام ١٣٨١هـ لتصبح الإدارة العامة لرعاية الشباب. وفي العام ١٤٠١ أنشئت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد الطلابي بموجب القرار الوزاري رقم٣٢/ ٧/ ١/ ٤٢٨/ ٤٦ في ١٠/ ١٢/ ١٤٠١هـ (الصائغ، ١٤١٣). وكان ينظر للإرشاد الطلابي على أنه مهنة متخصصة تتطلب إعداداً علمياً وتأهيلاً مهنياً، لذلك وضعت وزارة المعارف

خططاً طموحة لتأهيل المرشدين المتخصصين، تضمنت التنسيق مع الجامعات السعودية لإقامة برامج دبلوم عام في التوجيه والإرشاد وابتعاث عدد من المعلمين إلى الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد، والاختبارات والمقاييس (بار، ١٩٩٧). ونظرا لقلة البرامج المتاحة واقتصارها على ثلاث جامعات، وهي: جامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الملك سعود، وجامعة أم القرى، فقد كان عدد الخريجين محدودا، فعلى سبيل المثال: كان يلتحق ببرنامج الدبلوم بجامعة الإمام سنويا حوالي ٣٠ دراسة (التويجري، ١٤٢٠). وبازدياد الاحتياج إلى المرشدين بدأ التوسع في قبول غير المتخصصين في العلوم الإنسانية، مثل: علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، والتنازل عن شرط التقدير في المرحلة الجامعية من جيد جدا إلى جيد للالتحاق بدبلوم التوجيه والإرشاد. وقد أشارت دراسة (التويجري، ١٤٢٠) أن برامج التوجيه والإرشاد عانت من مشكلات عدة أثرت على فاعليتها، منها: انخفاض ساعات التدريب العملي واختلاف تخصصات الدارسين لتشمل بالإضافة إلى التخصصات التي سبق ذكرها تخصصات بعيدة عن طبيعة الإرشاد، مثل: الجغرافيا واللغة والرياضيات، إلا أن المشكلة الحقيقية كانت في عدم قدرة هذه البرامج على تغطية الاحتياج المتزايد من المرشدين الطلابيين، وإيقاف قبول المتخصصين، مما دعى وزارة المعارف إلى قبول تحويل المعلمين غير المتخصصين للعمل الإرشادي دون تهيئتهم للقيام بالمهام الإرشادية على أن يلتحقوا ببرنامج التوجيه والإرشاد في حال توافر الإمكانية لذلك (القحطاني، ٢٠١٤). وقد مثل هذا التوجه منعطفا ليس فقط في جودة العمل الإرشادي ومهنيته ولكن

أيضا في مسار اهتمامات المتخصصين والباحثين حيث توجه الاهتمام من تحليل برامج الإرشاد وتطويرها واقتراح نماذج إرشادية (محروس، ١٩٩٠؛ محروس والتويجري، ١٩٩٦) إلى تتبع انعكاس هذا التحول على الميدان التربوي وتقويم الممارسات الإرشادية التي بدأ يتكشف ضعفها وفقدانها للهوية المهنية. وتعد دراسة (الدليم، ٢٠٠٠) من أوائل الدراسات التي رصدت آثار هذا التحول حيث أشارت نتائجها إلى أن معظم الممارسات الإرشادية محدودة وغير كافية ويغلب عليها الطابع التوجيهي الوقائي، وعزت ذلك إلى الأساليب المتبعة في اختيار المرشدين وتدريبهم. ونتيجة لهذا الضعف في الممارسات الإرشادية بدأت الدراسات تعقد المقارنات بين المتخصصين الذين يمثلون أقلية والأغلبية من غير المتخصصين، وكانت نتائج أغلبية تلك الدراسات تؤكد على ضعف كفاءة غير المتخصصين في القيام بالأدوار المنوطة بهم مقابل المتخصصين. ونتيجة ذلك بدأت الدراسات تعيد الاهتمام بالكفاية المهنية للمرشدين الطلابيين ودورها في إعادة الهوية المهنية للإرشاد الطلابي ومواجهة التحديات (القحطاني، ٢٠٠٨؛ الأحمري، ٢٠١٢؛ الربدي ٢٠١٤). وفي ضوء هذا التوجه شرعت مؤخرا وزارة التعليم في بناء معايير مهنية للمرشدين الطلابي لتحسين جودة الخدمات الإرشادية تتسق مع التجارب والخبرات العالمية (وزارة التعليم، قرار تعميمي ٣٣٢٩٦٣٩٢، ١٤٣٤)، تتضمن ستة مجالات، شملت:

١. **أسس التوجيه والإرشاد ونظرياته ومناهجه**: يتناول أهم المفاهيم والأسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد، وأهم النظريات الإرشادية، بالإضافة إلى أساليب التوجيه والإرشاد ومناهجه.

٢. **خصائص النمو ومطالبه**: يتناول المعرفة بخصائص النمو ومطالبه في المراحل العمرية المختلفة، وكيفية تطوير برامج إرشادية وفقا لتلك الخصائص، بالإضافة إلى كيفية مراعاة الحساسية لدى بعض الطلبة المترتبة على خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وبيان دورها في تشكيل شخصياتهم.

٣. **أدوات جمع المعلومات**: يغطي كيفية إعداد أو اختيار أدوات ووسائل متعددة لتقويم شخصية الطالب، وتطبيق أنواع مختلفة من الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة بالعمل الإرشادي، فضلا عن المعرفة بكيفية تصميم الدراسات وتحليل وتوظيف نتائجها.

٤. **البرامج الإرشادية**: يتناول كيفية مساعدة الطلبة على الاستفادة من برامج وخدمات الإرشاد التربوي والمهني والنفسي.

٥. **النمو المهني**: يتناول الأساليب والاستراتيجيات لتطوير وتحسين مهاراته وأدائه الإرشادي، واستثماره للفرص المتاحة للنمو المهني.

٦. **المسؤوليات الأخلاقية والمهنية**: يتناول مدى إلمام المرشد الطلابي باللوائح والأنظمة المتعلقة بالتربية والتعليم، ومستوى تمثله لخلق المربي المسلم، والتزامه بالميثاق الأخلاقي لمهنة الإرشاد والتوجيه.

ولتوظيف المعايير في اختيار المرشدين المحولين من التدريس أو المتقدمين الجدد فقد أُعِدَّ اختبار مهني لمرشدي الطلاب يقيس المجالات السابقة، وفرض اجتيازه بناء على التعميم الوزاري رقم ٣٣٢٩٦٣٩٢/ ٣١ في ٢٤/ ١/ ١٤٣٤هـ شرطا أساسيا للترشح للعمل بالإرشاد الطلابي بمدارس التعليم العام.

وانطلاقاً من المعطيات السابقة تحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى ملاءمة الكفاية المهنية للمتقدمين على الاختبار المهني للمرشدي الطلاب لتعيينهم على وظيفة مرشد طلابي، ومدى تأثر أدائهم ببعض المتغيرات كالتخصص والجنس والتدريب، وذلك في محاولة للاستفادة من نتائجها في رسم خطة تقوم على معايير لاختيار المرشدين الأكثر كفاية وقدرة على أداء المهام المتوقعة منهم.

مشكلة الدراسة

أدى ازدياد الحاجة لمرشدي الطلاب إلى قبول غير المتخصصين مع التخطيط لإخضاعهم تدريجياً للتطوير المهني والالتحاق لمدة عام ببرنامج في دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي. ونظرا لقلة البرامج التأهيلية مقارنة بأعداد المحولين غير المتخصصين للإرشاد الطلابي فقد تضاعفت أعداد المرشدين غير المتخصصين وأصبح المتخصصون يمثلون قلة مقابل أكثرية من غير المتخصصين، حيث يشغل التوجيه والإرشاد حاليًا بمدارس البنات (٧٧٧٥) مرشدة منهن (٦٥٤٩) مرشدة غير متخصصة، مقابل (١٧٥٥) مرشدة متخصصة، وبمدارس البنين (٨٩٤١) مرشد منهم ٢٠٪ فقط من المتخصصين (الإدارة العامة للإرشاد والتوجيه للبنين والبنات، وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦)، ويبين جدول (٢) تفصيل هذه الإحصاءات.

جدول (١): أعداد المرشدين والمرشدات بوزارة التربية والتعليم

التخصص	بنين	بنات	التخصص	بنين	بنات
علم نفس	٦٨٩	٤٢٨	**التربية الخاصة**		٨
علم اجتماع	٧٢٤	٦٤٧	**علوم إدارية**		١٣
خدمة اجتماعية	٢٨٨	٧٨٣	**رياضيات**		٣٥٥
التربية الإسلامية	٣١٠٩	١٣٧٤	**علوم**		٥٠٨
اللغة العربية	١٧٩١	١١٣١	**لغة إنجليزية**		٤٠٦
التاريخ		٤٠٦	**مكتبة وبحث**		١١
الجغرافيا		٣٢٧	**حاسب آلي**		٣٤
التربية الفنية		٦٥	**أخرى لم تذكر**	٢٣٤٠	٨٦٧
الاقتصاد المنزلي		٣٨٥			

المصدر: (الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد للبنين والبنات، ١٤٣٦هـ)

وقد أثار قبول غير المؤهلين للعمل بالإرشاد الطلابي سواء لعدم التخصص أو لضعف أو انعدام التدريب المهني اهتمام الكثير من الباحثين الذين ربطوا بين هذين العاملين وتدني مستوى الخدمات الإرشادية خلال العقود الثلاثة الماضية، فقد أظهرت دراسة الدليم (٢٠٠١) إلى وجود فروق في الممارسات الإرشادية بين المرشدين الطلابيين لصالح المرشدين المؤهلين في علم النفس والخدمة الاجتماعية مقارنة بنظرائهم من المؤهلين في تخصصات أخرى، كما عزت نتائج دراسة الرشود (٢٠٠٤) وجود الفجوة بين واقع الخدمات الإرشادية والمستوى المأمول إلى عدم الاعتماد على التخصصات المناسبة لمهنة التوجيه والإرشاد وارتباط ذلك بضعف التدريب وضعف الإمكانات المناسبة لإنجاحه. كما دعمت دراسة القحطاني(٢٠٠٩) هذه النتائج حيث أشارت إلى أن ضعف الخبرة الإرشادية وتدني مستوى التأهيل المهني من المعوقات المهنية والفنية التي تحد من فعالية التوجيه والإرشاد الطلابي. وفي سياق المقارنة بين أداء مرشدي الطلاب المتخصصين وغير

المتخصصين أوضحت دراسة المشيقح (٢٠٠٥) إلى أن الاختلاف بين الفئتين لا يقتصر على مستوى الأداء بل يتجاوز ذلك إلى مدى الاستفادة من التدريب المهني، حيث أشارت النتائج أن المتخصصين أفضل أداء وأكثر إلمامًا بفنيات العمل المهني ومهاراته، وأن الأثر الإيجابي للتدريب المهني كان بصورة أكبر وأوضح وأسرع في المرشدين المتخصصين. وهذا ما أكدته دراسة خواجي (١٤٢٥) حيث بينت نتائجها أن معظم المرشدين رغم قلتهم مقارنة بأعداد الطلاب هم من غير المتخصصين في التوجيه والإرشاد أو التخصصات ذات العلاقة، مع ضعف البرامج التدريبية المقدمة لهم مما أدى إلى عدم تحقيق البرامج الإرشادية مهامها.

ومع أهمية الخطوة التي قامت بها وزارة التعليم في إعداد معايير مهنية للمرشد الطلابي واشتراط اجتياز الاختبار المهني للالتحاق بالمهنة لما تمثله من نقطة تحول في تاريخ تطور الإرشاد الطلابي بالمملكة والرفع من مستوى الخدمات الإرشادية فضلا عن إعادة تشكيل الهوية المهنية للمرشد الطلابي، إلا أن عدداً من التساؤلات سوف تظل قائمة حول الغالبية العظمى ممن يعمل حاليا بالإرشاد الطلابي من التخصصات التي ذكرت سابقا ومدى فعالية السياسة التربوية التي انتهجت سابقا لقبولهم في الإرشاد الطلابي وما كان يتبع من تفضيل المحولين من بعض التخصصات مع افتقارهم للخلفية النظرية للإرشاد الطلابي والتدريب اللازم على الممارسات الإرشادية، لاسيما أن نتائج الدراسات التقويمية والمسحية التي تناولت واقع الإرشاد ومرشدي الطلاب، لا يمكن النظر لنتائجها أكثر من كونها مؤشرات مبدئية غير قابلة للتعميم، إما لصغر العينات التي طبقت عليها، أو لمحدوديتها المكانية، أو

لضعف الأدوات التي قامت عليها، فضلا عن ما يعتري بعضها من قصور منهجي. لذلك فإن الإجابة عن عدد من الفروض مبنية على ما سبق إيضاحه وتعتمد على بيانات عينة ممثلة للمرشحين للعمل الإرشادي بمختلف مناطق المملكة وتشمل معظم التخصصات يتوقع أن تقدم تغذية راجعة حول الاتجاهات السابقة في اختيار المرشدين والمرشدات، في ضوء ما تطرحه الدارسة الحالية من الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين تعزى لتخصصاتهم العلمية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين على أبعاد الاختبار تعزى لمتغير التخصص.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين تعزى لمتغير الجنس

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ($\alpha \leq$ 0.05) في متوسطات درجات المختبرين تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص

٥. لا يوجد اختلاف بين القدرة التنبؤية لكل من الخبرة والتدريب بدرجة المختبر على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مستوى الكفاية المهنية في الإرشاد الطلابي للمتقدمين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم.

٢. التعرف على مدى اختلاف أدائهم في الاختبار تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة التربوية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تناولت الدراسة توصيف خصائص الراغبين للعمل بالإرشاد الطلابي ممن تقدموا للاختبار المهني لمرشدي الطلاب، وتحليل بيانتهم باستخدام تحليل التباين الأحادي وتحليل التغاير والانحدار الخطي للإجابة على فروض الدراسة.

أفراد الدراسة

يمثل أفراد الدراسة جميع المرشحين للعمل بالإرشاد الطلابي لعام ١٤٣٥هـ ممن هم على رأس العمل بوزارة التعليم أو حديثي التخرج الذين أدوا الاختبار المهني لمرشدي الطلاب وبلغ عددهم (٣٣٩٠) مختبر. وتتكون عينة الدراسة من (٢٣٦٤) ذكر و(١٠٢٦) أنثى. ويبين الجدول (٢) خصائص عينة الدراسة وفقا لتخصصاتهم.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة

تخصص	ذكور	إناث	تخصص	ذكور	إناث
لغة عربية	٧١٥	١٣٣	اقتصاد منزلي	٠	٤٦
أحياء	٦٢	٣٤	دراسات إسلامية	٥٧٧	١٤٠
كيمياء	٤٢	٢٣	رياضيات	٢٣٥	٦٥
حاسب	٥٤	٥	أخرى	٧٥	٤٠
لغة إنجليزية	١٠٧	٧٩	فيزياء	٥٧	١٩
جغرافيا	٤١	٢٨	علم نفس	٦٢	٨٥
علم اجتماع	١٠٤	٢٧٥	علوم	١٢٥	٢
تاريخ	٥٠	٣٢	توجيه وإرشاد	٥٨	٢٠

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في الاختبار المهني لمرشدي الطلاب الذي يطبقه المركز الوطني للقياس والتقويم. ويتكون الاختبار من (٧٥) سؤالاً من نوع أسئلة اختيار من متعدد تتناول ستة أبعاد رئيسة، وهي: أسس التوجيه والإرشاد ونظرياته ومناهجه، خصائص النمو ومطالبه، أدوات جمع المعلومات، البرامج الإرشادية، النمو المهني، المسؤوليات الأخلاقية والمهنية.

جرى التحقق من صدق الاختبار المهني لمرشدي الطلاب وفقا للنموذج المعتمد على البناء الموحد Unified Construct-based Model الذي يعزى لميسيك (Messick,1989)، حيث عرف الصدق بأنه "حكم تقويمي تكاملي يستند على مدى دعم وملاءمة الشواهد التجريبية والمنطلقات النظرية للاستدلالات والإجراءات المترتبة على درجات الاختبار أو أنواع أخرى من أدوات التقويم"(p. 13). ويعكس هذا التعريف الاتجاه الذي تبنته معايير الاختبارات التربوية والنفسية Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 1999)، في تعريفها للصدق بأنه "يشير إلى مدى دعم الشواهد والنظرية لتفسيرات درجة الاختبار

التي ينطوي عليها الاستخدام المقترح للاختبار"(p. 9). ويتضمن هذا الاتجاه تناول العديد من الجوانب منها ما يتعلق بالبناء، وهو ما تناوله الباحث لدراسة صدق الاختبار مستخدماً التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من أن الاختبار يقيس مفهومًا نظريًا واحدًا وفقاً لما تناولته المعايير المهنية للمرشد الطلابي unidimensional، وهذا ما دعمته مؤشرات حسن المطابقة المبينة في جدول (٣)، والتي تمثل قيمًا مقبولة وفقاً لبعض المحكّات (Marsh, Wen, & Hau, 2004).

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للصدق التكويني للاختبار المهني لمرشدي الطلاب

مؤشر توكر- لويس Index: TLI Tucker-Lewis	٠.٨٩
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI)	٠.٨٩١
الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠.٠١٢
بواقي الجذر الموزون لمربع المتوسطات Weighted root mean square residual: WRMR	١.٢٠

ثبات الاختبار

جرى حساب ثبات الاختبار المهني لمرشدي الطلاب باستخدام نمذجة المتغير الكامن latent variable modeling (LVM) مع الأخذ بعين الاعتبار ثنائية الدرجة على أسئلة الاختبار(صفر/١)، وقد حسبت بالمعادلة التالية باستخدام برنامج Mplus:

$$\rho = \frac{(\lambda_1 + \lambda_2 + \cdots + \lambda_p)^2}{(\lambda_1 + \lambda_2 + \cdots + \lambda_p)^2 + \mathrm{VAR}(\varepsilon_1) + \mathrm{VAR}(\varepsilon_2) + \cdots + \mathrm{VAR}(\varepsilon_p)}$$

حيث يبين البسط تباين الدرجة الحقيقية ، ويبين المقام التباين الكلي والذي يمثل مجموع التباين الحقيقي وتباين الخطأ) Dimitrov, 2012(. وقد استخدمت هذه الطريقة لعدم تحقق افتراضات معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي ، وخاصة فيما يتعلق بافتراض تساوي عوامل التشبّعات لأسئلة الاختبار على العامل العام(tau-equivalency) بحيث تكون : ($\lambda 1 = \lambda 2 = \ldots = \lambda p$). حيث بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٠)، فيما بلغ بطريقة LVM (٠,٨٦).

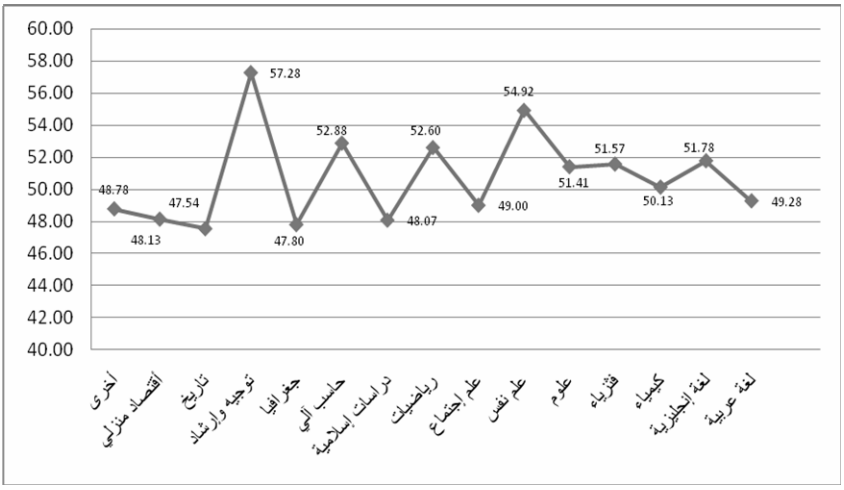
* * *

نتائج الدراسة

(١) نتائج الفرضية الأولى:

لاختبار الفرضية الأولى والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين متوسطات درجات المختبرين لاختلاف تخصصاتهم العلمية، أظهرت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية للمختبرين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب يساوي (٥٦) درجة بانحراف معياري قدره (٩,٤٧). ولاختبار الفرضية اعتمد الباحث على الدرجة الحقيقية لأداء عينة الدراسة في الاختبار وتحويلها لدرجة تائية (سوف يشار لها لاحقا بدرجة الاختبار). وتشير البيانات الوصفية التي يوضحها شكل (٢) إلى وجود تباين في متوسط درجات المختبرين بحسب التخصصات، وقد كانت أدنى المتوسطات لتخصصات التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية حيث بلغت على التوالي (٤٧,٥٤)، (٤٧,٨٠)، ٤٨,٠٧)، فيما كان أعلى المتوسطات لتخصصي التوجيه والإرشاد وعلم النفس بقيم (٥٧,٢٨)، (٥٤,٩٢) على التوالي.

شكل (٢) متوسطات المختبرين وفقا للتخصص



ولحساب الفروق بين المجموعات من تخصصات مختلفة، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. وتشير نتائجه الموضحة بجدول (٣) إلى وجود فروق دالة بين المجموعات من تخصصات مختلفة، حيث بلغت قيمة ف (١٥,٣٣٧٤) وهي قيمة دالة عند مستوى ثقة (٠,٠١). وبلغ حجم الأثر effect size (٠,٠٤٧)، مما يشير إلى أن ٤,٧٪ من التباين الكلي يمكن تفسيره منفردًا بمتغير التخصص.

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي للمجموعات على الاختبار وفقا للتخصص

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	١٥٩٤٢,٣٣٣	١٥	١٠٦٢,٨٢٢	١١,١٠٤	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢٢٩٥٧,٦٦٧	٣٣٧٤	٩٥,٧٢٠		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٨٩			

ولدراسة مواطن الفروق الدالة بين المجموعات، استخدم الباحث اختبار توكي Tukey Test أحد اختبارات المقارنات البعدية المتعددة، الموضحة نتائجه بجدول (٤)، حيث تشير إلى وجود فروق دالة بين متوسطات متخصصي التوجيه والإرشاد ومتوسطات بقية التخصصات عدا علم النفس والحاسب الآلي لصالح مجموعة التوجيه والإرشاد.

جدول (٤) اختبار توكي لتبيان اتجاه الدلالة الإحصائية بين المجموعات على متغير التخصص

تخصص (أ)	تخصص (ب)															
	دلالة الفرق بين المتوسطات (أ- ب)															
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
١. لغة عربية		-١,٤٧	-٠,٨٥	-٣,٦٠	-٢,٥٠	١,٤٨	٠,٢٨	١,٧٤	١,١٥	١,٢١	-٣,٣٩*	٠,٥٠	-٢,٢٩	-٥,٦٤*	-٢,١٣	-٨*
٢. أحياء			٠,٦٧	-٢,١٣	-١,٠٣	٢,٩٥	١,٧٥	٣,٢١	٢,٦٢	٢,٦٨	-١,٨٥	١,٩٧	-٠,٨٢	-٤,١٧	-٠,٦٦	-٦,٥٣*
٣. كيمياء				-٢,٧٤	-١,٦٥	٢,٣٤	١,١٣	٢,٥٩	٢,٠٠	٢,٠٦	-٢,٤٧	١,٣٦	-١,٤٤	-٤,٧٩	-١,٢٨	-٧,١٥*
٤. حاسب					١,١٠	٥,٠٨	٣,٨٧	٥,٣٤	٤,٧٤	٤,٨٠*	٠,٢٧	٤,١٠	١,٣٠	-٢,٠٤	١,٤٧	-٤,٤٠
٥. لغة إنجليزية						٣,٩٨	٢,٧٨	٤,٢٤	٣,٦٥	٣,٧١*	-٠,٨٢	٣,٠٠	٠,٢١	-٣,١٤	٠,٣٧	-٥,٤٩*
٦. جغرافيا							-١,٢٠	٠,٢٦	-٠,٣٤	-٠,٢٧	-٤,٨٠*	-٠,٨٩	-٣,٧٧	-٧,١٢*	-٣,٦١	-٩,٤٧*
٧. علم اجتماع								١,٤٦	٠,٨٧	٠,٩٣	-٣,٦٠*	٠,٢٣	-٢,٥٧	-٥,٩٢*	-٢,٤١	-٨,٢٧*

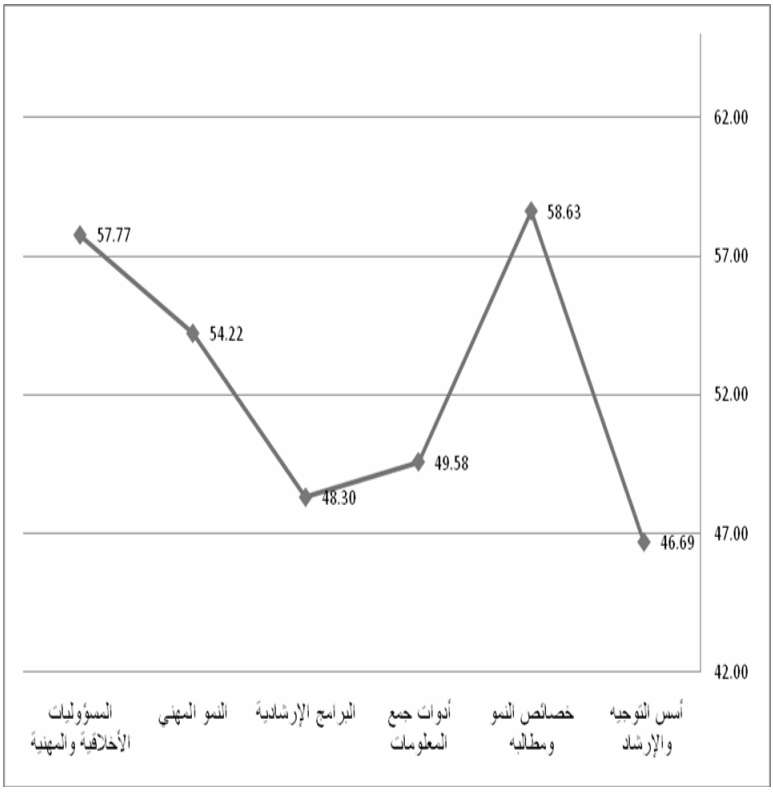
تخصص (أ)	تخصص (ب)															
	دلالة الفرق بين المتوسطات (أ- ب)															
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
٨. تاريخ									٠,٦٠-	٠,٥٣-	*٥,٠٦-	١,٢٤-	٤,٠٣-	*٧,٣٨-	٣,٨٧-	*٩,٧٤-
٩. اقتصاد منزلي										٠,٠٦	٠,٤٧-	٠,٦٤-	٣,٤٤-	*٦,٧٩-	٣,٢٧-	*٩,١٤-
١٠. دراسات إسلامية											*٤,٥٣-	٠,٧٠-	٣,٥٠-	*٦,٨٥-	*٣,٣٤-	*٩,٢١-
١١. رياضيات												*٣,٨٣	١,٠٣	٢,٣٢-	١,١٩	*٤,٦٧-
١٢. أخرى													٢,٨٠-	*٦,١٤-	٢,٦٣-	*٨,٥٠-
١٣. فيزياء														٣,٣٥-	٠,١٦	*٥,٧٠-
١٤. علم نفس															٣,٥١	٢,٣٦-
١٥. علوم																*٥,٨٦-
١٦. توجيه وإرشاد																-

• دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

(٢) نتائج الفرضية الثانية :

لاختبار الفرضية الثانية والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين المتقدمين من تخصصات مختلفة في متوسطات درجاتهم المتحصلة على أبعاد الاختبار المختلفة، يتبين كما يوضح شكل (٣) متوسطات المختبرين على الأبعاد الستة للاختبار المهني لمرشدي الطلاب، أن أدنى متوسطات الأداء كانت في بُعْد أسس التوجيه والإرشاد، يليه بُعْدا البرامج الإرشادية، وأدوات جمع البيانات بمتوسطات بلغت على التوالي (٤٦.٦٩)، (٤٨.٣٠)، (٤٩.٥٨)، فيما كان أعلى متوسط على بُعْد خصائص النمو ومطالبه.

شكل (٣) متوسطات المختبرين على أبعاد الاختبار



ولاختبار الفرضية استخدم الباحث تحليل التغاير (ANCOVA) الذي تشير نتائجه الموضحة بجدول (٥) وجود فروق دالة بين المختبرين عند مستوى ثقة (٠,٠١) على الأبعاد الستة للاختبار المهني لمرشدي الطلاب تعزى لمتغير التخصص.

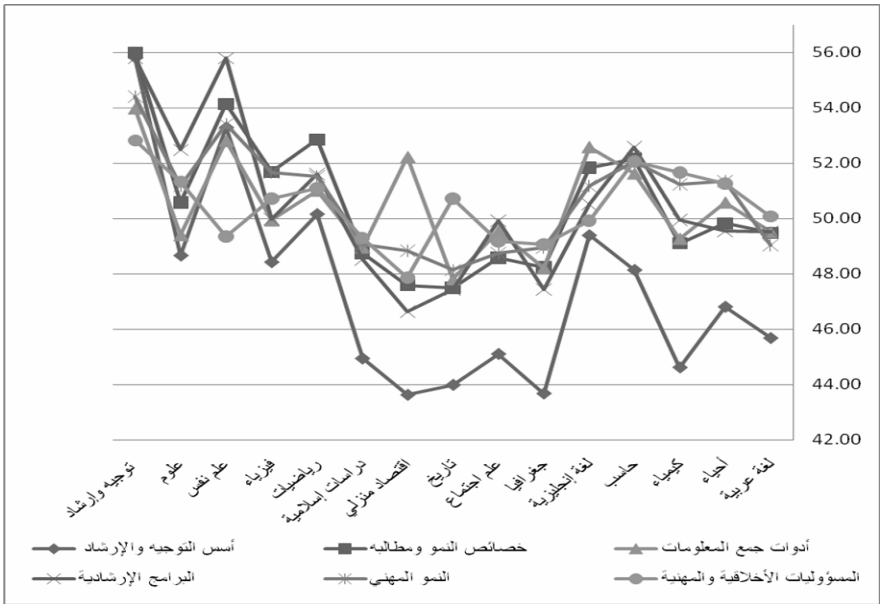
جدول (٥) تحليل التغاير على أبعاد الاختبار وفقا لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أسس التوجيه والإرشاد	١٢٤٤٥,٢٧	١٥	٨٢٩,٦٨	٨٢٩,٦٨	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢٦٤٥٤,٧٣	٣٣٧٤	٩٦,٧٦		
خصائص النمو ومطالبه	٦١٣٤,٤٠	١٥	٤٠٨,٩٦	٤٠٨,٩٦	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣٢٧٦٥,٦	٣٣٧٤	٩٨,٦٣		
أدوات جمع المعلومات	١٣٤٧٣,٩٩	١٥	٨٩٨,٢٧	٨٩٨,٢٧	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٢٥٤٢٦	٣٣٧٤	٩٦,٤٥		
البرامج الإرشادية	٧٦٩٩,١٠	١٥	٥١٣,٢٧	٥١٣,٢٧	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣١٢٠٠,٩	٣٣٧٤	٩٨,١٦		
النمو المهني	٣٠١٢,٩٩	١٥	٢٠٠,٨٧	٢٠٠,٨٧	٠,٠١١
الخطأ	٣٣٥٨٨٧	٣٣٧٤	٩٩,٥٥		
المسؤوليات الأخلاقية والمهنية	٥٢٩٧,٩٣	١٥	٣٥٣,٢٠	٣٥٣,٢٠	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٣٣٦٠٢,٠٧	٣٣٧٤	٩٨,٨٧		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٩٠			

ولمزيد من التحليل لاتجاهات مستويات الأداء على أبعاد الاختبار وفقا للتخصص، يشير شكل (٤) إلى أن أدنى أداء للمجموعات كان على بعد أسس التوجيه والإرشاد لجميع المجموعات عدا مجموعتي علم النفس والإرشاد والتوجيه، فيما تفاوتت مستويات أداء المجموعات على بقية الأبعاد. كذلك يتضح من بيانات شكل (٤) أن أداء كل مجموعة على أبعاد الاختبار

يمثل نمطا مختلفاً عن أداء بقية المجموعات سواء من حيث تباين مستويات الأداء بين المجموعات على كل بعد أم التباين داخل كل مجموعة على أبعاد الاختبار. فالأداء المرتفع لأحد الأبعاد في بعض المجموعات يقابله أداء منخفض في مجموعات أخرى. فعلى سبيل المثال، الأداء المرتفع على بعد البرامج الإرشادية في مجموعة علم النفس يقابله أداء متدنٍّ على نفس البعد لمجموعة الاقتصاد المنزلي ومجموعة الجغرافيا. ومن الأمثلة على التباين داخل كل مجموعة، ما يمكن ملاحظته على مجموعات الكيمياء والاقتصاد المنزلي والتاريخ من تباين كبير في أداء أفراد كل مجموعة على أبعاد الاختبار وبشكل خاص كنتيجة لانخفاض درجاتهم في مجال أسس التوجيه والإرشاد، فيما اتسم أداء مجموعة علم النفس والتوجيه والإرشاد وعلم الاجتماع واللغة الإنجليزية بتباين محدود على أبعاد الاختبار المختلفة.

شكل (٤) أداء مجموعات الدراسة على أبعاد الاختبار



(٣) نتائج الفرضية الثالثة :

لاختبار الفرضية الثالثة والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين المتقدمين من الجنسين في متوسطات الدرجات المتحصلة على الاختبار. وللكشف عن مدى دلالة الفروق، قام الباحث بتحليل التغاير. ويلخص الجدولان (٦ ، ٧) نتائج التحليل :

جدول(٦) متوسطات عينة الدراسة وفقا للجنس

الجنس	عدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	٢٣٦٤	٥٦.١٩	٩.٥٤
أنثى	١٠٢٦	٥٥.٥٥	١٠.٢٦

جدول (٧) تحليل التغاير على درجة الاختبار وفقا لمتغير الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٣.٧٦٦	١	٣.٧٦٦	٠.٠٤٢	٠.٨٣٧
الخطأ	٢٩٨٧٥٥.٣٩٢	٣٣٥٧	٨٨.٩٩٥		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٩٠			

وقد تبين من نتائج تحليل التغاير (ANCOVA) كما يظهر من النتائج بالجدول (٧)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المختبرين تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يعني تكافؤ الأثر لكل من الذكور والإناث على درجات المختبرين. هذا التقارب يظهر جلياً في الإحصاءات الوصفية للبيانات كما تظهر في الجدول (٦) حيث بلغ متوسط الذكور(٥٦.١٩)، وبلغ متوسط الإناث (٥٥.٥٥).

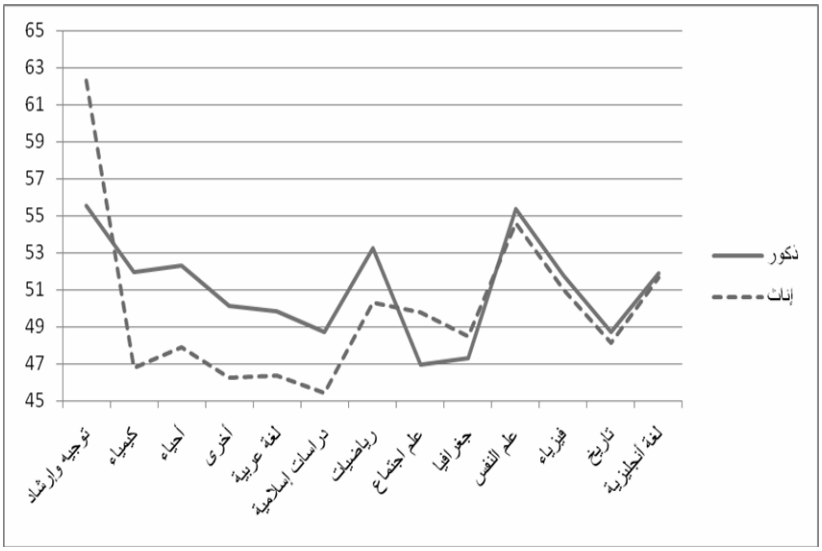
(٤) نتائج الفرضية الرابعة:

لاختبار الفرضية الرابعة والمتعلقة بالفروق الدالة المحتملة بين المتقدمين كنتيجة للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق ذلك فقد حُسِبت الخصائص الإحصائية للبيانات وفقا للمتغيرين (المتوسطات والانحرافات المعيارية)، كما يظهرها الجدول (٨)، كما جرى تمثيل المتوسطات الحسابية في شكل (٥)، كما تم توظيف تحليل التغاير لتحديد مدى دلالة أثر التفاعل بين المتغيرين على متوسطات أداء المختبرين.

جدول (٨) متوسطات درجات المختبرين وفقا للتخصصات والجنس

التخصص	إناث		ذكور	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
لغة عربية	٤٦.٣٨	٩.٦١	٤٩.٨٢	٩.٨٣
أحياء	٤٧.٨٧	١٠.٤٨	٥٢.٣٣	١٠.٢٦
كيمياء	٤٦.٧٨	٩.٥٥	٥١.٩٧	٨.٩٥
الحاسب الآلي❖	٤٤.٦٣	٤.١١	٥٣.٦٤	٧.٥٣
لغة إنجليزية	٥١.٦٥	٨.٧٣	٥١.٨٧	٩.٩٥
جغرافيا	٤٨.٥٠	١١.٢٠	٤٧.٣٢	١٠.٩٦
علم اجتماع	٤٩.٧٨	٩.١٧	٤٦.٩٤	٩.٠٧
اقتصاد منزلي	٤٥.٦٨	٩.٢٦	٠.٠٠	٠.٠٠
تاريخ	٤٨.١٣	٨.٩٢	٤٨.٧٣	٨.٢٨
دراسات إسلامية	٤٥.٤٥	٩.٥٣	٤٨.٧١	٩.٧٥
رياضيات	٥٠.٣٠	٧.٨٩	٥٣.٢٤	١٠.٥٨
أخرى	٤٦.٢٥	١٠.١٤	٥٠.١٣	١٠.٨١
فيزياء	٥١.٠١	١٠.٤٩	٥١.٧٦	٩.٢٦
علم نفس	٥٤.٥٩	٩.٢٥	٥٥.٣٧	١١.٥٢
علوم❖	٥٦.٢٢	١٧.٦١	٥١.٣٣	٩.٨٠
توجيه وإرشاد	٦٢.٢٨	٦.٧٢	٥٥.٥٥	١٠.٤٥
● أعداد مجموعة الإناث صغيرة جدًا				

شكل (٥) متوسطات عينة الدراسة على الاختبار بحسب التخصص والجنس



جدول (٩) تحليل التغاير للمختبرين لقياس أثر التفاعل بين الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس ❖ التخصص	٤٢٢٤,٦٨٩	١٤	٣٠١,٧٦٤	٣,٣٩١	٠,٠٠٠
الخطأ	٢٩٨٧٥٥,٣٩٢	٣٣٥٧	٨٨,٩٩٥		
المجموع	٨٨١٣٩٠٠	٣٣٩٠			

وتشير النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات عينة الدراسة من الجنسين في بعض التخصصات، وبلغ أعلى فرق بين الجنسين في تخصص التوجيه والإرشاد (٦,٧٢) لصالح الإناث، و(٥,١٩)، (٤,٤٦) في تخصصي الكيمياء والأحياء على التوالي لصالح الذكور، فيما تقلصت الفروق بين الجنسين في عدد من التخصصات، منها: اللغة الإنجليزية والتاريخ والفيزياء.

وللتحقق من دلالة أثر التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص، استخدم الباحث تحليل التغاير الذي تشير نتائجه الموضحة بجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى ثقة (٠,٠١) لصالح مجموعة الذكور.

(٥) نتائج الفرضية الخامسة:

لاختبار الفرضية الخامسة، قارن الباحث مباشرة بين القدرة التنبؤية لكل من التدريب والخبرة بدرجة المختبرين على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب. وقد تبين من نتائج تحليل الانحدار الموضحة بجدول (١٠) وجود ارتباط بين القيمة المتنبأ بها والقيم الملاحظة للمتغير التابع (درجة الاختبار)، حيث بلغت قيمة R (٠,٢٤٥)، غير أن بيانات المتغيرات المستقلة أشارت إلى عدم دلالة القدرة التنبؤية لمتغير الخبرة على درجة الاختبار المهني لمرشدي الطلاب، فيما كانت القدرة التنبؤية للتدريب دالة إحصائيا عند مستوى ثقة (٠,٠١). كما بلغ مربع الفرق R^2 (٠,٠٦) وهو ما يعني أن ٦٪ من التباين يحدث نتيجة للتدريب.

جدول (١٠) معامل الانحدار الخطي للتنبّؤ بالدرجة في الاختبار المهني لمرشدي الطلاب

المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٤٨,١٠٥	٠,٣١٠		١٥٥,٢٨٨	٠,٠٠٠
التدريب	٠,٤٣٩	٠,٠٣٠	٠,٢٤٥	١٤,٦٦٤	٠,٠٠٠
الخبرة	٠,٠٣٩	٠,٠٢٨	٠,٠٢٣	١,٣٧٧	٠,١٦٩
ن=٥٨٦٢	ر = ٠,٢٤٥	ر٢ = ٠,٠٦٠			

ولكون متغير التدريب له قدرة تنبؤية دالة على مستوى التخصصات، فيمكن إجراء مزيد من التحليل للكشف عن القدرة التنبؤية للتدريب بحسب التخصصات. ويبين جدول (١١) الفترات التدريبية للمختبرين الذين خضعوا

للتدريب قبل ترشحهم ويمثلون (٣٦٪) من مجموع عينة المختبرين، تلقَّى (١٩٪) منهم تدريبًا لفترة (٦) أشهر أو أقل، فيما تلقَّى (٧٨٪) تدريبًا لفترة تمتد من (٧- ١٢) شهرا.

جدول (١١) فترة التدريب للمختبرين بحسب التخصص

التخصص	غير متدرب	متدرب			المجموع
		سنة شهور فأقل	من ٧- ١٢ شهر	أكثر من سنة	
لغة عربية	٥١٤	٤٤	٢٨٥	٥	٨٤٨
أحياء	٦١	٩	٢٦	٠	٩٦
كيمياء	٤٨	٣	١٤	٠	٦٥
حاسب	٣١	١	٢٧	٠	٥٩
لغة إنجليزية	١٢٤	١٤	٤٦	٢	١٨٦
جغرافيا	٤٨	٢	١٨	١	٦٩
علم اجتماع	٣١٦	٤٠	١٨	٥	٣٧٩
اقتصاد منزلي	٥٨	٢	٢٢	٠	٨٢
تاريخ	٣٣	٤	٨	١	٤٦
دراسات إسلامية	٤٥٣	٤٧	٢١٠	٦	٧١٧
رياضيات	١٥٧	١٢	١٢٨	٣	٣٠٠
أخرى	٧٩	١٠	٢٥	١	١١٥
فيزياء	٤٣	١	٣١	١	٧٦
علم نفس	١٠٩	٢٥	١٠	٣	١٤٧
علوم	٦٥	٤	٥٥	٣	١٢٧
توجيه وإرشاد	٤٢	١٠	٢١	٥	٧٨
المجموع	٢١٨١	٢٢٨	٩٤٤	٣٦	٣٣٩٠

وللتعرف على أثر التدريب في أداء المختبرين بحسب التخصص، يشير جدول (١٢) إلى أن التدريب له قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا بأداء المتدربين من غالبية التخصصات، وذلك بدلالات تدرجت بين (٠,٠١) و (٠,٠٥). ولم

يخرج عن هذه النتيجة سوى قلة من التخصصات التي أظهر التدريب فيها أثراً أضعف، وقد شملت خمسة تخصصات من مجموع ستة عشر تخصصًا كان بعضها قريبًا من الدالة، وقد شملت: الكيمياء، وعلم الاجتماع، والاقتصاد المنزلي والتاريخ، والعلوم، وأخرى.

جدول (١٢) معامل الانحدار الخطي للتنبّؤ بالدرجة في الاختبار المهين لمرشدي الطلاب بحسب التخصص

التخصص	المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	R	R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
لغة عربية	الثابت	٤٧,٥٨	٠,٤٠٩	٠,٢٣٤	[a]٠,٢٣٤	٠,٠٥٥	١١٦,١٩٦	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٤٢	٠,٠٥٩				٧,٠١٣	٠,٠٠٠
أحياء	الثابت	٤٨,١٩	١,٠٩٧	٠,٥٢٣	[a]٠,٥٢٣	٠,٢٧٣	٤٣,٠٢٢	٠,٠٠٠
	التدريب	١,٠٧	٠,١٧٩				٥,٩٤٧	٠,٠٠٠
كيمياء	الثابت	٤٨,٨٠	١,٣٠٤	٠,٢٢٩	٠,٢٢٩	٠,٠٥٢	٣٧,٥٥٤	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٤٥	٠,٢٤٣				١,٨٦٤	٠,٠٦٧
حاسب	الثابت	٤٩,٢٣	١,١٨٦	٠,٥١٤	٠,٥١٤	٠,٢٦٤	٤١,٥١٨	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٩	٠,١٥٣				٤,٥٢١	٠,٠٠٠

التخصص	المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	R	R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
لغة إنجليزية	الثابت	٥٠,٣٩	٠,٧٨٥	٠,٢٤٥	٠,٢٤٥	٠,٠٦٠	٦٤,١٧٤	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٤٤	٠,١٢٨				٣,٤٢٥	٠,٠٠١
جغرافيا	الثابت	٤٥,٦٩	١,٥١١	٠,٣٠١	٠,٣٠١	٠,٠٩٠	٣٠,٢٣٣	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٢	٠,٢٤٠				٢,٥٨٢	٠,٠١٢
علم اجتماع	الثابت	٤٨,٨٦	٠,٤٩١	٠,٠٥٦	٠,٠٥٦	٠,٠٠٣	٩٩,٤٣٧	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,١٢	٠,١١٥				١,٠٨٥	٠,٢٧٩
اقتصاد منزلي	الثابت	٤٦,٤٢	١,١١	٠,٢١	٠,٢١	٠,٠٤٥	٤١,٧٠٠	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٦	٠,١٨٦				١,٩٣٥	٠,٠٥٧
تاريخ	الثابت	٤٦,٩٦	١,٤٣٧	٠,٢٦٣	٠,٢٦٣	٠,٠٦٩	٣٢,٦٧٣	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٩	٠,٢١٢				١,٨١١	٠,٠٧٧
دراسات إسلامية	الثابت	٤٥,٧٧	٠,٤٠٨	٠,٣٥٩	٠,٣٥٩	٠,١٢٩	١١٢,١٦	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٤	٠,٠٦٢				١٠,٢٩٢	٠,٠٠٠

التخصص	المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعياري Beta	R	R^2	قيمة ت	مستوى الدلالة
رياضيات	الثابت	٤٩,٩٦	٠,٧٥٣	٠,٢٩١	٠,٢٩١	٠,٠٨٥	٦٦,٣٤١	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٥٠	٠,٩٦٠				٥,٢٤٦	٠,٠٠٠
أخرى	الثابت	٤٧,٨٣	١,١٣٣	٠,١٦٠	٠,١٦٠	٠,٠٢٦	٤٢,٢٢٣	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٣	٠,١٩٠				١,٧٢٤	٠,٠٨٨
فيزياء	الثابت	٤٨,٤٨	١,٣٠٩	٠,٣٩٥	٠,٣٩٥	٠,١٥٦	٣٧,٠٣١	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٦٢	٠,١٦٨				٣,٧٠٤	٠,٠٠٠
علم نفس	الثابت	٥٤,٢٧	٠,٨٨٠	٠,١٨٥	٠,١٨٥	٠,٠٣٤	٦١,٦٦٠	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,٣٦	٠,١٥٦				٢,٢٧٠	٠,٠٢٥
علوم	الثابت	٥٠,٧٤	١,١٦٤	٠,٠٧٨	٠,٠٧٨	٠,٠٠٦	٤٣,٦١٠	٠,٠٠٠
	التدريب	٠,١٢	٠,١٤٠				٠,٨٧٢	٠,٣٨٥
توجيه وإرشاد	الثابت	٥٨,٨٤	١,٣٤٧	- ٠,٢٣	[a] - ٠,٢٣	٠,٠٥٣	٤٣,٦٩٣	٠,٠٠٠
	التدريب	- ٠,٣٤	٠,١٦٣				-٢,٠٦٤	٠,٠٤٢

مناقشة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة انخفاض متوسط مستوى أداء المرشحين للإرشاد الطلابي على الاختبار المهني لمرشدي الطلاب، حيث بلغ (٥٦٪) وتعد درجة متدنية نسبيًا، وهو ما يشير إلى ضعف كفاءاتهم المهنية للقيام بمهام المرشد الطلابي. ويعزى هذا الضعف إلى فتح باب القبول للعمل بالإرشاد الطلابي لجميع التخصصات، فقد تقدم مختبرون من أكثر من (١٦) تخصصًا من الجنسين دون تلقي التدريب المهني الكافي. ويعد هذا التنوع في التخصصات امتداداً للتوجه المتبع في وزارة التعليم بقبول غير المتخصصين على نحو عام مع إعطاء أفضلية لتخصصي التربية الإسلامية واللغة العربية كما تشير إلى ذلك بيانات جدول (١).

كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية على سلبيات القرار الذي اتخذته وزارة التعليم منذ أكثر من عقدين بإيقاف قبول المتخصصين للعمل في مجال الإرشاد الطلابي، وفتح باب القبول لغير المتخصصين من جميع التخصصات على افتراض تساوي الخلفية النظرية أو المهارية بين غير المتخصصين، فقد كان أداء المتقدمين للاختبار المهني لمرشدي الطلاب متباينا على نحو دال بحسب التخصص. ليس ذلك فحسب بل إن التخصصات التي كان يعتقد ملاءمتها أكثر من غيرها للعمل بالإرشاد الطلابي وتمثل النسبة الأعلى لمن يعمل بالإرشاد حالياً كان متخصصوها أقل أداء في الاختبار مقارنة ببقية المجموعات التخصصية. وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة (الرشود، ١٤٢٥؛ خواجي ١٤٢٥؛ القحطاني، ١٤٢٩؛ الطلحي، ١٤٣٣) من ربط تدني مستوى الخدمات الإرشادية بممارسة غير المتخصصين وضعف أو انعدام

تدريبهم. وكذلك ما كشفت عنه دراسة (القحطاني، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن مهام ومهارات المرشد تختلف وفقا لتقييم المشرف باختلاف التخصص وأن المرشد المتخصص في علم النفس والخدمة الاجتماعية أو علم الاجتماع أفضل أداءً ومهارياً من المرشدين غير المتخصصين. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الربدي، ٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها توفر الكفايات المهنية الإرشادية وأبعادها الفرعية على مقياس الكفايات المهنية الإرشادية الذي أعده الباحث بدرجة عالية.

وكان الأداء الأضعف للمتقدمين للإرشاد الطلابي وخاصة غير المتخصصين منهم على أبعاد الاختبار المهني لمرشدي الطلاب في بُعْد أسس التوجيه والإرشاد، ثم بُعْدَيْ البرامج الإرشادية وأدوات جمع المعلومات، فيما كان الأداء الأعلى على بُعْد خصائص النمو ومطالبه، ويعزى ذلك إلى أن دراسة خصائص النمو من الجوانب المشتركة بين برامج إعداد المعلمين وبرامج إعداد مرشدي الطلاب، فيما تمثل الأبعاد الثلاثة الأولى جوهر تخصص الإرشاد الطلابي الذي يصعب ممارسة العمل الإرشادي دون الإلمام بها. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة (الشناوي، ١٩٩٠) من أن نصف عينة الدراسة تقريبا لا يمتلكون مهارة استخدام الاختبارات النفسية، وكذلك مع توصلت إليه دراسة (الدليم، ٢٠٠٠) التي تشير إلى تركيز الممارسات الإرشادية لغير المتخصصين على الجانب التوعوي، وكذلك دراسة (العنزي، ٢٠٠٩) التي أوضحت أن أكثر الأبعاد إدراكا من قبل مديري المدارس لدور المرشد كان بعد التوجيه والإرشاد الديني وأقلها إدراكا بعد التوجيه والإرشاد المهني، ولكن لا ينبغي الفهم من هذا أن مديري المدارس

يؤيدون عمل غير المتخصصين بالإرشاد الطلابي، فقد أشارت دراسة (السميح، ٢٠٠٤) أن مديري المدراس يرون أن عمل غير المتخصصين بالإرشاد كان من أهم المعوقات التي تحول دون أداء المرشدين لأدوارهم.

ومما أسهم في تباين مستويات المتقدمين بحسب التخصص على أبعاد الاختبار المهني لمرشدي الطلاب اختلاف خلفياتهم النظرية، مع عدم خضوع معظمهم (ن= ٢١٨٢) للتدريب اللازم في الإرشاد الطلابي. وهذا الاتجاه في التحويل للإرشاد الطلابي دون تلقّي تدريب سابق يتماشى مع السياسات التربوية التي كانت تنتهجها وزارة التعليم في السماح لغير المتخصصين عديمي التدريب الالتحاق بالإرشاد الطلابي، مما يفضي في النهاية إلى مستويات أداء مختلفة للمحولين للإرشاد الطلابي تعكس خلفياتهم وخبراتهم التربوية أكثر من تلبيتها لمتطلبات العمل الإرشادي باعتباره تخصصا مهنيا يقتضي الإعداد والتدريب الكافي على مهاراته وفنياته. وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار للقيمة التنبؤية للتدريب على درجات الاختبار تصنيف المختبرين إلى فئتين أساسيتين، الأولى استفادت من التدريب وفقا لما أظهرته نتائجها، والفئة الثانية لم تستفد من التدريب وكانت مستويات الأثر غير دالة أو ضعيفة إما لبعد متخصصيها عن طبيعة العمل الإرشادي، مثل: متخصصي التاريخ والاقتصاد المنزلي، أو لصلة تخصصاتهم الوثيقة بالعمل الإرشادي، مثل: متخصصي علم النفس، وهذه الفئة بطرفيها لم تستفد من برامج التدريب لكونها أعلى من مستوى المتدربين (غير المتخصصين) وأدني من مستوى المتدربين(المتخصصين)، ومن ذلك يمكن الاستنتاج أن برامج التدريب المقدمة في الإرشاد الطلابي لا تراعي الفروق بين مستويات المتدربين

وخلفياتهم العلمية، وتؤيد هذه النتائج ما ذهبت إليه دراسة (التويجري، ١٤٢٠) من أن تعدد تخصصات المقبولين لبرامج التوجيه والإرشاد يعد من المعوقات الفعلية لبرامج الإرشاد والتوجيه.

كما أوضحت النتائج أن الخبرة التربوية ليس لها تأثير دال على درجات المختبرين مما يؤكد أن الخبرة التدريسية أو الإدارية لا تفضي بالضرورة إلى معرفة جيدة بالإرشاد الطلابي أو إتقان المهارات اللازمة لممارسته، وهذا يتفق مع معظم الدراسات والاتجاهات التي ترى أن الإرشاد الطلابي تخصص له استقلاليته الأكاديمية والمهنية (Brott & Myers, ; Alvarez & Lee, 2012 1999). وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين على درجات الاختبار لم تكشف الدراسة عن فروق دالة بين المجموعتين، غير أن نتائج التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص أظهرت على نحو عام فروقاً دالة لصالح مجموعة الذكور، وإن كانت الفروق على مستوى التخصصات كانت في تخصص علم النفس لصالح الإناث. وتتفق هذه النتائج مع بعض ما كشفت عن دراسة (الرعود، ٢٠٠٧) التي هدفت التعرف على درجة امتلاك المرشدين التربويين للكفايات الإرشادية ، حيث أبانت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجال الاستعداد المهني لصالح الذكور، ولكنها تختلف معها على مستوى التخصصات حيث تشير دراسة الرعود وجود تفاعل دال بين متغيري النوع والتخصص في مجال إدارة الجلسة الإرشادية لصالح الذكور في تخصص الإرشاد، وكذلك تتعارض النتائج الحالية مع دراسة (الربدي، ٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على الكفايات المهنية الإرشادية لصالح الإناث، وهذا التعارض في النتائج يمكن تفسيره في

ضوء حجم العينة واختلاف أدوات الدراسة حيث اعتمدت الدراستين على أدوات تقوم على تقدير المبحوثين لمدى امتلاكهم للكفايات المستهدفة.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من تدني في مستويات المرشحين للعمل بالإرشاد الطلابي من غير المتخصصين وما قد يفضي إليه ذلك من استمرار تدهور مستوى الخدمات الإرشادية في التعليم العام، تقدم الدراسة التوصيات التالية:

أولا: صياغة إطار وطني لمهنة الإرشاد الطلابي يحدد الهوية المهنية للمرشد الطلابي ومهامه والظروف الملائمة للقيام بواجباته، ومعايير إعداده الأكاديمي، ويعين الاشتراطات اللازمة لبرامج الإعداد ومنها الاعتماد الأكاديمي من مؤسسة عالمية متخصصة، ويقر نظام للترخيص المهني.

ثانيا: إعداد خطة لتحديد الاحتياج المدرسي من المرشدين لعشر سنوات قادمة والتنسيق مع الجامعات لفتح برامج الإعداد والتدريب ضمن مسارين، أحدهما لخريجي التخصصات ذات العلاقة بالإرشاد، مثل: علم النفس والخدمة الاجتماعية ويغطي ٦٠٪ من الاحتياج، والآخر لغير المتخصصين.

ثالثا: حصر التوظيف المباشر للعمل في الإرشاد الطلابي على المتخصصين في علم النفس، والخدمة الاجتماعية على أن يحصلوا على الأقل على دبلوم عالٍ في الإرشاد الطلابي.

رابعا: إخضاع المعلمين غير المتخصصين الراغبين في التحويل للإرشاد الطلابي لاختبار قبلي للكشف عن استعداداتهم واتجاهاتهم نحو تخصص الإرشاد الطلابي والعلوم التي يقوم عليها والقبول المبدئي بناء على ذلك

لأعلى ٢٥٪ منهم، وبذلك سوف يتم استبعاد على نحو موضوعي ذوي التخصصات البعيدة عن طبيعة عمل الإرشاد الطلابي.

خامسا: الحاق المقبولين من غير المتخصصين قبل ممارستهم للعمل الإرشادي لمدة عامين لبرنامج إرشاد طلابي معتمد أكاديميا مع التركيز على المحاور الثلاثة التي بينت نتائج الدراسة عن ضعف شديد فيها، وهي: أسس التوجيه والإرشاد، والبرامج الإرشادية، وأدوات جمع المعلومات.

سادسا: تفعيل نظام الترخيص المهني للإرشاد الطلابي فور إقراره من خلال نشر آلية الترخيص المهني والأدوات اللازمة لتطبيقه ومن ذلك اجتياز الاختبار المهني لمرشدي الطلاب واجتياز مقابلة شخصية، مع خضوع المرشح لمدة عام للتجربة قبل القبول النهائي.

سابعا: تطبيق الاختبار المهني لمرشدي الطلاب على جميع مرشدي الطلاب والمرشدات ممن هم على رأس العمل حاليا لتحديد احتياجاتهم التدريبية وتصميم برامج تلبي تلك الاحتياجات، وإعادة من يفشل مرتين في اجتياز الاختبار بعد التدريب للتدريس.

ثامنا: تجديد الترخيص المهني كل خمس سنوات مع إعطاء من يفشل في اجتياز متطلبات الترخيص فرصة أخرى خلال عام.

* * *

المرجع العربية:

- الأحمري، سعيد علي (٢٠١٢). الضغوط النفسية المهنية لدى المرشدين الطلابيين المتخصصين وغير المتخصصين بمنطقة عسير التعليمية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. عدد (١٤٧)، ج(١)، ١٨٩- ٢٢٣.
- بار، عبدالمنان ملا (١٩٩٧). آراء المرشدين الطلابيين المتخرجين في بعض الجامعات السعودية في متطلبات برنامج التوجيه والإرشاد الطلابي وخصائص المرشد ومهاراته. مجلة كلية التربية، عدد(٢١)، ج(٣)، ١٣٧- ١٧٨.
- التويجري، محمد عبدالمحسن (١٤٢٠). دراسة تحليلية لبرنامج إعداد المرشدين الطلابيين الذي تنفذه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من عام ١٤٠٣ إلى عام ١٤١٩هـ. مجلة جامعة الإمام، عدد(٢٧)، ٤٤١- ٤٩٦.
- خواجي، عبدالعزيز محمد (١٤٢٥). تقويم العملية الإرشادية في تحقيق أهدافها في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الدليم، فهد عبدالله (٢٠٠١). الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – مجلة جامعة الملك سعود العدد الثاني – المجلد ١٣.
- الربدي، سفيان إبراهيم (٢٠١٤). الكفايات المهنية الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمنطقة القصيم التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية ببنها، عدد (٩٧) يناير ج(١)، ٩٩- ١٤١.
- الرشود، سعد محمد (١٤٢٥). التوجيه والإرشاد الطلابي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول: دراسة مسحية مطبقة

على المرشدين الطلابيين في مدارس مدينة الرياض. بحث غير منشور. الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

- الرعود، فاطمة عيد (٢٠٠٧). درجة امتلاك المرشدين التربويين للكفايات الارشادية في مدارس ميدريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- السميح، عبدالمحسن محمد(٢٠٠٤). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة: دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. مجلد(١٦)، عدد(١)، ٧٥- ١١٩.
- الشاماني، معوض عوض (١٤٣٢). مدى إلمام المرشد الطلابي بأسلوب دراسة الحالة في مجارس التعليم العام بالمدينة المنورة من وجهة نظر مشرفي التوجيه والارشاد والمرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٠). تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي: دراسة في منطقة الرياض. ورقة مقدمة للقاء السنوي الثاني للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.
- الشناوي، محمد محروس؛ التويجري، محمد عبدالمحسن(١٩٩٦). الإرشاد وتحديات العصر. المؤتمر الدولي الثالث لمركز الارشاد النفسي بجامعة عين شمس، القاهرة.
- الصائغ، محمد حسن (١٤١٣). التوجيه والإرشاد الطلابي: دراسة لنماذج من التجارب العالمية. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ٢٩.

- الطلحي، مساعد ساعد (١٤٣٣). الحاجة إلى الإرشاد النفسي ودرجة ممارسته في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف كما يدركه المرشد والمعلم. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القحطاني، ناصر محمد (١٤٢٩). معوقات التوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام بمحافظة القويعية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

l 1025\ BIBLIOGRAPHY

- القحطاني، يحيى جابر(٢٠٠٨). الكفايات المهنية للمرشد الطلابي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة تونس، تونس.
- **العنزي، خالد (٢٠٠٩). دور المرشد الطلابي كما يدركه مديرو المدارس المتوسطة والثانوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية.مجلة كلية الاداب ، المجلد رقم٢٢ العدد (٥٠)، ١٢٩- ١٧٧.**
- **المشيقح، مازن محمد(١٤٢٥). دراسة تقويمية للمقارنة بين أداء المرشدين الطلابيين المختصين وغير المختصين: مدينة الرياض نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.**
- الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد للبنين والبنات (١٤٣٦). إحصاءات بأعداد المرشدين والمرشدات. تواصل شخصي مع المدراء العاميين للتوجيه والإرشاد بوزارة التعليم.

l 1025\ BIBLIOGRAPHY

المرجع الأجنبية:

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

- Alvarez, C. M., & Lee, S. (2012). An International Perspective on Professional Counselor Identity. Journal of Professional counselling: practice, Theory, and Research, 39(1), 42-54.
- Association of Specialized and Professional Accreditors. (2002). Accreditation in the United States Retrieved from http://www.aspa-usa.org/sites/default/files/inserts/Accreditation%20in%20the%20United%20States_0.pdf
- Bloom, J. W. (1996). Credentialing Professional Counselore for 21st Century. ed 399 498.
- Branthoover, H., Desmond, K. J., & Bruno, M. L. (2010). Strategies to Operationalize CACREP Standards in School Counselor Education. Journal of Counselor Preparation and Supervision, 2(1), 37-47.
- Brott, P. E., & Myers, J. E. (1999). Developing of Professional School Counselor Identity: A Ground Theory. Professional School Counseling, 2(5), 339-348.

- Canadian Counselling and Psychotherapy Association. (2014). Accreditation Manual Retrieved December 6, 2014, from http://www.ccpa-accp.ca/en/accreditationmanual/
- Dimitrov, D. M. .(٢٠١٢) Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gladding, S. T. (2012). Counseling: A Comprehensive Profession, CourseSmart eTextbook: Pearson.
- Guo, Y. -J., Wang, S.-C., Combs, D. C., Lin, Y.-C., & Johnson, V. (2012). Professional Counseling in Taiwan: Past to Future. Journal of Counseling & Development, 91, 331-336.
- Harris, B. (2014). Journal of Counselling in the Asia-Pacific Region: Locating School Counseling in the Asian-Pacific Region in a Global Context. Brief Reflections on a Scoping Review of School Counseling Internationally. Journal of Asia Pacific Counseling, 4(2), 217-245.
- Hughes, K. (2014). What is CACREP Accreditation? Retrieved December ٦، ٢٠١٤، from http://www.bestcounselingdegrees.net/faq/what-is-cacrep-accreditation/
- Ito, A. (2014). School Counselor Roles and Challenges in Japan. Journal of Asia Pacific Counseling, 4(2), 113-129.

- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. Psychological Methods, 9, 275-300.
- Metsola, L. (2012). Guidance and Counseling Practices in Finilad. Retrieved from http://www.buf.kristianstad.se/leonardo/Texter/Results/The_Case_of_Finland.pdf
- Milsom, A., & Akos, P. (2007). National Certification: Evidence of a Professional School Counselor? Professional School Counseling, 10(4), 346-351.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). TIMSS 2011 International Results in Mathematics: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2001). Specialties in counseling. In D. C. Locke, J. E. Myers & E. L. Herr (Eds.), The handbook of counseling (pp. 43 .(٥٤ -CA: Sage.
- Nummenmaa, A. R., & Sinisalo, P. (1997). Career Counseling and Counselor Training in Finland. JOURNAL OF EMPLOYMENT COUNSELING, 34.
- Ritchie, M. H. (1990). Counseling is not a profession yet. Counselor Education and Supervision, 29, 220-22 .٧

- Suh, S., Darch, E., Huffman, S., & Hansing, K. (2014). School Counseling Practice in the United States and Its Implications for Asia-Pacific Countries. Journal of Asia Pacific Counseling, 2(4), 131-145.
- Sweeney, T. J. (1995). Accreditation, credentialing, professionalization: The role of specialties. Journal of Counseling & Development, 74, 117-125.
- Trevisan, M. S. (2000). The Status of Program Evaluation Expectations in State School Counselor Certification Requirements. American Journal of Evaluation 21(1), 81-94.
- Urofsky, R. I. (2013). The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs: Promoting Quality in Counselor Education. Journal of Counseling & Development, 91, 6-14.
- Willis, B. (2010). Obtaining Counseling Licensure in Alabama. The Alabama Counseling Association Journal, 35(1), 14-18.
- Yeo, L. S., & Lee, B.-O. (2014). School-Based Counseling in Singapore. Journal of Asia Pacific Counseling, 4(2), 159-167.

❊ ❊ ❊

Border Region. Journal of college of Arts, Volume 22 issue (50), 177-129.

- ALRaud, Fatima Eid. (2007). The extent to which school counselors possess counseling skills in schools of Karak Governorate. Unpublished master's thesis, Mu'tah University, Jordan.
- Samih, Abdulmohsen Mohammed. (2004). School counselor tasks between importance and practice; A field study on school principals and counselors in schools of the general directorate of education in Riyadh. Al-Imam University Journal for educational and social sciences and humanities. Volume 16 issue (1), 119-75.
- Shenawy, Mohammed Mahrous. (1990). Professional analysis of the work of a school counselor: a study in Riyadh region. Presented paper at the second annual meeting of the Saudi society for educational and psychological sciences, Riyadh.
- Shenawy, Mohammed Mahrous; Al Tuwaijri, Mohammed Abdulmohsen. (1996). School counseling and the challenges of the modern era. Third International Conference of the psychological counseling center at Ain Shams University, Cairo.

* * *

Unpublished master's thesis. College of Education, King Saud University.

- Mushayqih, Mazen Mohammed. (2004). An evaluation study to compare the performance of the specialist and non-specialist school counselor-Riyadh. Unpublished master's thesis. College of Education, King Saud University.
- Al Qahtani, Yahya Jaber. (2008). Professional competence of school counselors. Unpublished PhD Thesis. Tunis University. Tunisia.
- Rabdi, Sofyan Ibrahim. (2014). Professional competence among school counselors at Qassim educational region in light of some variables. Journal of College of Education. Benha University. Issue (97) January, 141-99.
- Al Ahmari, Saeed Ali. (2012). Professional psychological pressure among the specialist and non-specialist school counselors at Asir educational region in Saudi Arabia. Journal of College of Education. Al-Azhar University. Issue (147), 223-189.
- Al Tuwaijri, Mohammed Abdulmohsen. (1999). Analytical study of the school counseling development program provided by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from 1983 – 1998. Journal of Al-Imam University, Issue (27), 496-441.
- Bar, Abdul Mannan Mullah. (1997). Views of Saudi universities graduates on school counseling programs requirements and the characteristics and skills of a school counselor. Journal of College of Education, issue (21), 178 – 137.
- Alenazi, Khalid. (2009). The role of the school counselor as understood by schools principals in the general directorate of education in Northern

List of References:

- Al-Dulaim, Fahd Abdullah. (2001). The prevailing school counseling
- practices in the work of school counselors. Journal of Educational Sciences and Islamic Studies - Journal of King Saud University The Second Issue-Volume 13.
- Al Rashoud, Saad Mohammed.(2004). School counseling and guidance at the Ministry of Education in Saudi Arabia, "the reality and the future," a survey on a sample of school counselors in Riyadh. Unpublished study. The General Directorate of Education in Riyadh.
- Khawaji, Abdulaziz Mohamed. (2004). Evaluating the school counseling process in achieving its objectives in primary school-Riyadh. Unpublished master's thesis. Social Science College, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Al Sayegh, Mohammed Hassan. (1993). School counseling and guidance: Study of international experiences samples. Educational and Psychological Sciences Research Centre, Umm Al-Qura University.
- Al Talhi, Musaed Saed. (2012). The need for psychological counseling and the degree of its practice in primary school-Taif. Unpublished master's thesis. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Alshmani, Mouawad Awad. (2011). School counselor's extent of knowledge regarding the case study style in the boards of public education- Madina El Monawara. Unpublished master's thesis. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Qahtani, Nasser Mohammed.(2008). The obstacles of school counseling and guidance in public education schools- Quwaiya.

The Status quo of candidates for student counseling according to the results of the professional test of the student guides and evaluate their suitability with the current trends of recruitment

Dr. Abdallah bin Saleh ALsadawy
Department of Psy Chology
National Center for Assessment
King Saud University College Of Education

Abstract:

The present study aimed to detect the level of professionally in school counselor based on the Counselor Professional Test, and how did their performance differ on such variables as gender, specialization and educational experience. It also, aimed to ascertain to what extent the existing policy that is employed by the Ministry of Education for transferring non-specialists into counseling fulfills the new trends in school counselor. The current study was based on analysis of (3390) examinees' data on the Counselor Professional Test, which was implemented by the National Center for Assessment as one of the requirements to run for school counselor. The results showed law performance at the general level, with a significant difference between the performances of the applicants according to their specialties, also it was noted that a correlation between the performance and the level of training. However, test scores did not show significant difference between genders.

المعوقات التي تواجه معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

د. خالد إبراهيم المطرودي

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية

جامعة الملك سعود

المعوقات التي تواجه معلم التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

د. خالد إبراهيم المطرودي
قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هَدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الاسلامية بالمرحلة المتوسطة، ولتحقيق ذلك تم اعتماد المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وتصميم استبانة مكونة من (٤٩) فقرة موزعة على أربعة محاور، طبقت على عينة الدراسة وعددهم (١٦٩) معلماً و(٤٠) مشرفاً، وكان من أهم نتائجها: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أن معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية كانت متوافرة بدرجة (متوسطة)، وجاء محور المعوقات المرتبطة بالطالب في المرتبة الأولى بدرجة (كبيرة)، وجاءت العبارة " الأعباء الملقاة على عاتق المعلم لا تساعده في ابتكار أنشطة خارج المنهج " في المرتبة الأولى من بين فقرات محور المعوقات المرتبطة بالمعلم وبدرجة (كبيرة)، بينما جاءت العبارة " تركيز الطالب على حفظ المعلومات من أجل النجاح " في المرتبة الأولى من بين فقرات محور المعوقات المرتبطة بالطالب وبدرجة (كبيرة)، كما جاءت العبارة " اعتماد أساليب التقويم المتضمنة في الكتاب المدرسي على قياس مهارة الحفظ " في المرتبة الأولى من بين فقرات محور المعوقات المرتبطة بالمنهج وبدرجة (متوسطة)، وفقرة " ازدحام الفصول بالطلاب " بالمرتبة الأولى من بين فقرات محور المعوقات المرتبطة بالمدرسة وبدرجة (كبيرة).

كما جاء من ضمن نتائج الدراسة: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين والمشرفين التربويين على محاور معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية.

الكلمات المفتاحية: معوقات- مهارات التفكير- مقررات التربية الإسلامية- المرحلة المتوسطة.

مدخل الدراسة

المقدمة:

لقد أصبح من أهم وظائف التربية والمدرسة الاهتمام بتعليم الطلاب كيف يفكرون تفكيراً سليماً، وتدريبهم على مهاراته، من خلال توفير الظروف التعليمية الفعالة، فلم يعد الاقتصار على تعريفهم بالحقائق المجردة وحفظها مقبولاً.

وفي ظل طبيعة عصرنا الحالي وتداعياته المختلفة تزايد "الاهتمام بتعليم مهارات التفكير وعملياته التي تبقى صالحة ومتجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان نوعها، لأن المعارف مهمة ولكنها غالباً ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة حيث تمكن التلميذ من اكتساب المعرفة بغض النظر عن الزمان والمكان، أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها، وعليه فإن تعليم مهارات التفكير يعد بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من أنواع المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل" (جروان، ١٩٩٩، ص٣٣).

لقد ميز الله الإنسان بالعقل على سائر مخلوقاته، وكلفه في ضوء ذلك بالكثير من التكاليف والمسؤوليات، وقد دعا القرآن الكريم الناس دعوة صريحة إلى التفكير، فقد حث الله تعالى الإنسان على التفكير والنظر في الكون والتأمل في الظواهر الكونية المختلفة وتحصيل العلم، فقال تعالى: ﴿**قُلْ سِيرُوا فِي الأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنشِئُ النَّشْأَةَ الآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٍ**﴾ [العنكبوت: ٢٠] وقال تعالى: ﴿ **أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ**

﴿ كَيْفَ خُلِقَت ۞ وَإِلَى السَّمَاء كَيْفَ رُفِعَت ۞ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَت ۞ وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَت ﴾ [الغاشية: ١٧- ٢٠]. كما حث على التفكير في النفس، فقال تعالى: ﴿ فَلْيَنظُرِ الإِنسَانُ مِمَّ خُلِق ۞ خُلِقَ مِن مَّاء دَافِق ۞ يَخْرُجُ مِن بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِب ﴾ [الطارق: ٥- ٧].وبين القرآن الكريم أهمية التفكير في حياة الإنسان ورفع من قيمته، قال تعالى: ﴿ أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الأَلْبَاب ﴾ [الزمر: ٩]، وفي المقابل حط من شأن من لا يستخدم عقله وتفكيره فقال تعالى: ﴿ إِنَّ شَرَّ الدَّوَابَّ عِندَ اللّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لاَ يَعْقِلُون ﴾ [الأنفال: ٢٢].

وقد رصد معمار (٢٠٠٦) الآيات التي تدعو إلى التفكير، والمهارات الأخرى المساعدة على التفكير مثل (التدبر، التبصر، التعقل، النظر، التذكر، التفقه) ووجد أن عددها (٦٢٤) آيةً أي ما يقارب عُشر الآيات القرآنية، وهذا يدل على أهمية التفكير في التربية الإسلامية.

وقد ورد في السنة المطهرة كما جاء في صحيح البخاري (١٤٢٣، ص ١٨١٤) ما يشجع على التفكير والاستدلال العقلي فيما يستجد من مشكلات الحياة، فعن عمرو بن العاص رضي الله عنه أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: **(إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر)**.

لقد أصبحت عملية تنمية مهارات التفكير عملية تستهدف الاستثمار في الإنسان، وعلى وجه الخصوص استثمار عقله من خلال تنمية قدراته ومهاراته، للاستفادة منه فيما بعد، وهو ما يطلق عليه الاقتصاد المعرفي " كما

أن تقدم المجتمعات في الوقت الحاضر مرهون بثلاثية العلم والتكنولوجيا والتنمية وجميعها مرتبطة بتنمية واستثمار العقل والفكر" (تمام، ٢٠٠٠، ص٦).

وترى دياب (٢٠٠٠، ص٩) بأن "تعليم مهارات التفكير أصبح يحتل مكانةً بارزةً من تفكير المربين والخبراء وواضعي المناهج الدراسية لأهميتها، فالتلاميذ بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد، يحتاج إلى مهارات عليا في اتخاذ القرارات والاختيارات وحل المشكلات، والقيام بالمبادرات المختلفة؛ ولذا أصبحت الحاجة ملحة للمتعلّم للتزود بمهارات التفكير كي يكون قادراً على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في عصر يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه".

وقد تعددت التصنيفات الخاصة بمهارات التفكير إلا أنَّ الكثير من هذه التصنيفات تناولت مستويين يضم كل منهما العديد من مهارات التفكير الفرعية، فهناك مستوى التفكير الأساسي والذي يضم العديد من مهارات التفكير الأساسية والتي تعد ضرورية ومرتكزاً للانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

وتُعنى مهارات التفكير الأساسية - موضوع الدراسة- بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الطالب، ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود، مثل: (الملاحظة، التصنيف، الترتيب، المقارنة، التلخيص، جمع المعلومات، الاستنباط، الاستقراء، الاستدلال، البحث والتقصي، التمييز بين الرأي والحقيقة، التفسير، التنظيم، التمثيل).

وقد تضمنت وثيقة الأهداف العامة للتعليم التي أصدرها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٦) الهدف العام الذي ينص على "اكتساب الفرد مهارات التفكير بأنماطه المختلفة وممارستها في حل المشكلات التي يواجهها الفرد والمجتمع".

وتنمية مهارات التفكير ترفع من درجة الإثارة والتشويق، وبالتالي تجعل دور الطلاب إيجابياً وفاعلاً، والنتيجة هي تحسن مستوى تحصيلهم، وتحقق الأهداف التعليمية، ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على الطلاب والمدرسة والمجتمع.

وللمدرسة الدور الفاعل والأساسي في تربية وتعليم الطالب؛ لكونه الركيزة الأساسية لبناء أي دولة ومجتمع، فمن أهم واجبات المدرسة العمل لتحقيق أهداف تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، كما ينبغي تصميم المناهج المدرسية لتحقيق تلك الأهداف من خلال إطلاق أفكار الطلاب، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار.

وتوافر الإمكانات الجيدة في المدرسة والمقررات الدراسية لا يكفي وحده لتحقيق هدف تعليم مهارات التفكير فلا بد من وجود الطالب الذي يملك القدرة والامكانات، والمعلم القادر على تفعيل الإمكانات في الموقف التعليمي، فهو المسؤول الأول عن توظيف المناهج والمقررات للوصول إلى الأهداف، وذلك بتطويره لطرائق تدريس جديدة دون الاعتماد على طريقة واحدة، واستخدامه لوسائل مثيرة في التدريس واحترامه لعقلية الطالب.

هذا وقد قام العديد من الباحثين بتناول الجوانب المتعلقة بمعوقات تنمية مهارات التفكير، فقد حاولت دراسة المسيليم وزينل (١٩٩٢) التعرف على

أهـم معوقـات الأنـشطة الابتكاريـة في مـدارس التعليـم الثـانوي في الكويـت، واستخدم الباحث المنهج التطبيقي، والاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وتكونـت عينـة الدراسـة مـن (٥٠) مـديراً ومـديرة، وتوصـلت الدراسـة إلى عـدة نتـائج منهـا: أن الأعبـاء الملقـاة علـى عـاتق المعلمـين تـؤدي إلى الإحجـام حتـى عـن الـتفكير في الإعـداد لـبرامج وأنـشطة مبتكـرة، وكـان تـأثير هـذا المعـوق بدرجـة (عالية)، واعتقاد أوليـاء أمـور الطلبـة بـأن الاعتمـاد علـى الأنـشطة الابتكاريـة سوف يقلل من تحصيل الطلاب استعداداً للامتحان النهائي، وكثرة المعلومات والكتب والواجبات المصاحبة للمنهج تحد من إضـافة بـرامج وأنـشطة مدرسـية مبتكرة، وأن الناحية المادية لا تمثـل عائقاً في سبيل إضافة أنشطة مبتكرة.

بينمـا تناولـت دراسـة بكـار (٢٠٠٠) الـصعوبات الـتي تقـف حـائلاً لترقيـة تفكـير طالبـات المـدارس الثانويـة في مـنهج التـاريخ مـن وجهـة نظـر المـشرفات التربويـات بمنطقـة الريـاض بالمملكـة العربيـة الـسعودية، واسـتخدمت الباحثـة المنهج الوصـفي التحليلـي، والاسـتبانة كـأداة لهـذه الدراسـة، وتكونـت عينـة الدراسة من (٤٤) مشرفة تربوية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتـائج منهـا: أن تصميم محتوى المنهج يتسم بالسطحية والاتساع في المعلومات، وعـدم تـدريب المعلمـات أثنـاء الخدمـة علـى كيفيـة تـدريس وإعـداد أنـشطة ترقـى بـتفكير الطالبـات، وأن المعلمـات يكثـرن مـن اسـتخدام الأسـئلة الـصفية الـتي تتـوفر إجاباتها في الكتـب المدرسـية، وكثـرة الأعبـاء التدريـسية علـى المعلمـات، وأن الكتب المدرسية هي المصدر الأول لصعوبات ترقية التفكير لدى الطالبات.

بينما هدفت دراسة البكر (٢٠٠٢) إلى تحديد معوقات تنمية الإبـداع لـدى الطلبة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، واستخدم الباحـث

المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أكثر المعوقات تتركز في المعلم الذي يقوم بنقل المادة من خلال العرض والتوضيح دون تشجيع طلابه على التنافس فيما بينهم، وإجابة المعلم عن الأسئلة الواردة في المقرر تسهيلاً لطلابه، وتلخيص المعلم للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها.

كما هدفت دراسة المفرجي (٢٠٠٣) إلى التعرف على معوقات التفكير الإبداعي في مادة التاريخ في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في محوري محتوى المنهج والتقويم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية في محوري طرق التدريس والأنشطة، والمعلم حيث كان تقدير المعلمين ذوي الخبرة الأقل أكبر من تقدير المعلمين ذوي الخبرة الأكثر.

بينما تناولت دراسة أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٥) معوقات التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء في الصفوف (١٠- ١٢) من التعليم العام بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي ومعلمات الفيزياء، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة على نمط مقياس ليكرت الخماسي كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) منهم (٣٦) معلماً و(٣٠) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن معوقات التفكير الابتكاري في كل

المحاور جاءت بدرجة كبيرة ما عدا محور المعلم فقد جاء بدرجة متوسطة، كما أن أغلب المعوقات في محور الامكانات المادية والبشرية جاءت بدرجة كبيرة ومن أهمها: أن عدد المختبرات والتجهيزات غير كافٍ، وافتقار المكتبة المدرسية للمصادر المناسبة للبحث والاطلاع، وقلة وجود البرامج التدريبية الفعالة، كما جاءت أغلب المعوقات في محور المحتوى بدرجة كبيرة ومن أهمها: افتقار المحتوى لعنصر التشويق، وغياب الأهداف المتعلقة بمهارات التفكير الابتكاري، وقلة الأنشطة الإثرائية التي تنمي التفكير الابتكاري، وضعف ارتباط محتوى الكتاب مع ميول الطلبة واهتماماتهم، وجاءت أغلب المعوقات في محور المعلم بدرجة متوسطة ما عدا ثلاث فقرات بدرجة كبيرة وهي: قلة استخدامه طرق تدريس تنمي مهارات التفكير الابتكاري، واتباعه للطرق التي تعتمد على التلقين واسترجاع المعلومات، وقلة مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة.

أما دراسة دياب (٢٠٠٥) فهدفت إلى التعرف على معوقات تنمية الإبداع والتفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة وتحديد سبل الحد من تلك المعوقات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ازدحام الفصول بالطلاب، عدم إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بالأنشطة الابتكارية.

كما هدفت دراسة الفريحات وبركات ودعوم (٢٠١١) إلى التعرف على أهم معوقات تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة من وجهة نظر معلماتهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة

كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المعوقات المرتبطة بالمعلمة والمنهاج جاءت ما بين درجة عالية وعالية جداً، وأن طريقة عرض المعلمة لمحتوى المنهاج وأنشطته بطريقة تقليدية هي من أكثر عوائق تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وأن عدم توفر الأنشطة التي تنمي الخيال لدى الطفل من أكثر عوائق تنمية التفكير الإبداعي والمرتبطة بالمنهاج.

أما دراسة عبد الخالق وفرج وعبد الرحيم (٢٠١٣) فهدفت إلى التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القاهرة من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلما، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الحصول على أعلى الدرجات هدف الطلاب الحقيقي من دراسة الفلسفة، وعدم مراعاة الكتاب لخصائص طلاب المرحلة الثانوية، والاعتماد على كتاب واحد، وميل المعلمين إلى النمطية في التدريس، وعدم تلقي المعلمين لدورات تدريبية حول مهارات التفكير، وخجل الطلاب وخوفهم من السخرية والنقد والاستخفاف بآرائهم، والغياب المتكرر للطلاب.

ومن خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحث عدة ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة:

١- تناولت الدراسات السابقة معوقات تنمية مهارات التفكير من جوانب مختلفة، فمنها ما تناول معوقات الأنشطة الابتكارية، كدراسة المسيليم وزينل (١٩٩٢)، ومنها ما تناول صعوبات ترقية التفكير كدراسة بكار

(٢٠٠٠) أما دراسة كل من: (البكر، ٢٠٠٢؛ ودياب، ٢٠٠٥؛ وعبد الخالق وآخرون، ٢٠١٣؛ والفريحات وآخرون، ٢٠١١؛ والمفرجي، ٢٠٠٣)، فتناولت معوقات تنمية التفكير الإبداعي، وكذلك تناولت دراسة أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٥) معوقات التفكير الابتكاري، وأثبتت تلك الدراسات وجود العديد من المعوقات في عدة جوانب من تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

٢- تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، والاستبانة كأداة، كما تتفق مع دراسة كل من: (بكار، ٢٠٠٠؛ والبكر، ٢٠٠٢) في بيئة التطبيق المملكة العربية السعودية.

٣- تختلف هذه الدراسة مع كل الدراسات السابقة في مرحلة التطبيق (المرحلة المتوسطة)، كما أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية - حسب علم الباحث – التي تناولت موضوع معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لمعلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

إن معلم التربية الإسلامية هو عامل رئيس لتحقيق أهداف التربية الإسلامية، لذلك فإن من واجبه أن "يستخدم طرائق تدريس متنوعة ومتعددة، وخاصة تلك الطرق الحديثة التي تنمي مهارات التفكير، حتى يحقق الأهداف المنشودة في التربية الإسلامية، وعدم الاقتصار فقط على الطرق التقليدية في التدريس كالقصة وضرب الأمثال والقدوة، وهذه طرق جيدة لتدريس موضوعات التربية الإسلامية، ولكن لابد من استخدام

طرق حديثة في التدريس تعمل على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة" (الشيباني، ١٩٨٨، ص٤٦). فالمعلم وما يرتبط به من أهم العوامل التي تؤثر في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة (شقير، ٢٠٠٢).

واتباع أسلوب التلقين والحفظ لا تقع مسؤوليته على المعلم وحده، وإنما يشاركه في ذلك المنهج الدراسي، والإدارة المدرسية، والطالب، فإذا صمم المنهج الدراسي ليمكن الطلاب من المعلومات الكثيرة دون ترك المجال للتفكير، وإذا كانت الإدارات المدرسية تتبع الأساليب التقليدية في التعليم، وإذا كان الطالب محبطاً أو غير جاد في معرفة الجديد وممارسته، وإذا صممت أساليب القويم لتقيس مدى قدرة الطلبة على الحفظ فقط؛ فلن نتمكن من تطوير نظمنا التعليمية.

كما بين سعادة (٢٠٠٣) بأن مهارات التفكير تمثل أدوات أساسية للتفكير الفعال ولكي يكون الفرد ناجحاً في مدرسته أو في مهنته أو حياته، فإن ذلك يعتمد على اكتسابه وإلمامه وتطبيقه لمهارات معرفية أساسية ومهمة مثل: المعرفة والاستدعاء، والتصنيف، والمقارنة، والاستنباط، والاستقراء، والاستدلال، والبحث والتقصي، والتفسير.

وقد تم اختيار مهارات التفكير الأساسية في هذه الدراسة لأن تعلمها شرط ضروري لانتقال المتعلم إلى تعلم مهارات التفكير المركب: كمهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات.

وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات وجود قصور في مهارات التفكير لدى الطلاب (المؤتمر العلمي الثاني عشر، ٢٠٠٠)، كما أثبتت نتائج بعض الأبحاث وجود ضعف لدى المعلمين ودورهم بتنمية مهارات التفكير لدى

طلبتهم، كدراسة الحدابي والفلفي والعلييى (٢٠١١) والتي ورد من ضمن نتائجها: أن هناك ضعفاً لدى المعلمين في مستوى مهارات التفكير، وكدراستي (بازرعة، ١٤٢٩؛ وسليمان، ٢٠١٢) اللتين أثبتتا أن درجة ممارسة المعلمين في غرفة الصف لمهارات التفكير كانت بدرجة ضعيفة.

كما أكدت بعض الدراسات وجود ضعف في مهارات التفكير بالكتب المدرسية، فقد جاء ضمن نتائج دراسة بو قحوص (٢٠٠٩) أن ورود مهارات التفكير في كتب العلوم المدرسية للمرحلة الإعدادية جاء ضعيفاً، وجاء ضمن نتائج دراسة الجراونه (٢٠٠٤) تدني مستوى مهارات التفكير في كتاب التاريخ للمرحلة الثانوية، وأثبتت دراسة عبد الكبير، ومقبل، وطائع، وحزام، وعبد الله، والهتاري، وآخرون (٢٠٠٨) فقر البيئة المدرسية لوسائل تعتبر من الضروريات لنجاح عملية تعليم التلاميذ مهارات التفكير.

كما لاحظ الباحث من خلال إشرافه على الطلاب المعلمين وجود قصور في مهارات تنمية التفكير لديهم، كما أن طلبتهم يفتقدون للكثير من مهارات التفكير.

وبناءً على ما تقدم يمكن إيجاز مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية بما يأتي:

١- التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمعلم.

٢- التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالطالب.

٣- التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمنهج.

٤- التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمدرسة.

٥- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين والمشرفين التربويين على محاور معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يأتي:

١- تسهم الدراسة الحالية في تزويد المسؤولين عن التطوير في وزارة التعليم وكليات التربية بقائمة معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية التي قد تواجه معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

٢- ندرة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير والمرتبطة بمعلم التربية الإسلامية في المرحلة لمتوسطة (في حدود علم الباحث).

٣- توفر هذه الدراسة نتائج ترتبط بتنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة مما قد يساهم في بناء برامج مناسبة لتدريب معلمي التربية الإسلامية في هذا المجال أثناء الخدمة.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس للدراسة:

ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

٢- ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالطالب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

٣- ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمنهج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

٤- ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين والمشرفين التربويين على محاور معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية؟

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

١- مهارات التفكير الأساسية وهي: (الملاحظة، التصنيف، الترتيب، المقارنة، التلخيص، التحليل، جمع المعلومات، الاستنباط، الاستقراء، الاستدلال، البحث والتقصي، التمييز بين الرأي والحقيقة، التفسير، التنظيم).

٢- معلمو التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بالرياض.

٣- لا يدخل ضمن حدود الدراسة المعاهد العلمية ومدارس تحفيظ القرآن الكريم.

٤- استخدمت الاستبانة لتحديد معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية في المجالات التالية: (المعوقات المرتبطة بالمعلم – المعوقات المرتبطة بالطالب – المعوقات المرتبطة بالمنهج - المعوقات المرتبطة بالمدرسة).

٥- طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥هـ-١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير الأساسية:

يشير شواهين (٢٠٠٢) إلى أن مهارات التفكير الأساسية تتمثل في المعرفة، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والترتيب، وتنظيم المعلومات، والتطبيق.

ويمكن تعريف مهارات التفكير الأساسية في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المهارات التي ينبغي تعليمها وتدريب طلاب المرحلة المتوسطة عليها كشرط ومقدمة ضرورية قبل انتقالهم لتعلم مهارات التفكير المركب، كمهارة (المعرفة والاستدعاء، الملاحظة، التطبيق، التصنيف، الترتيب، المقارنة، التلخيص، الاستنباط، الاستقراء، الاستدلال، البحث والتقصي، التمييز بين الرأي والحقيقة، التفسير، تنظيم المعلومات، التمثيل).

ويمكن تعريف تلك المهارات بالتالي:

- المعرفة والاستدعاء: معرفة وتذكر المعلومات والحقائق والمصطلحات والأحداث والخصائص.

- الملاحظة: استخدام واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (الإبصار، السمع، الذوق، الشم، اللمس) للحصول على معلُومات عن الشيء أو الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة.

- التطبيق: يقصد بها استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التي سبق أن تعلمها الطالب لحل مشكلة تعرض له في موقف جديد.

- التصنيف: القيام بإلحاق المفردات أو الأشياء أو الخبرات الجديدة ضمن منظومات أو فئات مألوفة لدينا وفق خصائص مشتركة بين جميع مفردات فئة أو عائلة معينة، وغير متوافرة لدى مفردات فئة أو عائلة أُخرى من الأشياء أو الكائنات.

- الترتيب: وضع المفاهيم أو الأشياء أو الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع وفقا لمعيار معين، كالحجم، والطول، والارتفاع، والعمر، والتسلسل الزمني، والتكلفة أو القيمة، وغير ذلك.

- المقارنة: إحدى مهارات التفكير الأساسية لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة. وتتطلب التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق والاختلاف، ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.

- التلخيص: عملية تفكيرية تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرّئيسة فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح.

- الاستنباط: طريقة في التفكير تعتمد على دراسة القواعد العامة وتطبيقها على القضايا الخاصة للوصول إلى النتائج.

- الاستقراء: طريقة في التفكير ينتقل فيها الطالب من الوقائع والأمثلة إلى القانون أو القاعدة.

- الاستدلال: هو استنباط الأدلة من النصوص أو الصور من خلال أسئلة مطروحة وباستخدام مفاتيح لغوية أو عقلية.

- البحث والتقصي: وهو القدرة على إيجاد المعلومات للإجابة على السؤال المطروح.

- التمييز بين الرأي والحقيقة: هو التفريق بين شيء يمكن إثباته بواسطة البرهان المنطقي أو وجهة نظر شخصية.

- التفسير: هو عملية عقلية غايتها إضفاء معنىً على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنىً منها.

- تنظيم المعلومات: يُقصد بتنظيم المعلومات عرضها وتنظيمها وإخراجها بصورة واضحة ومبسطة ومختصرة بقدر الإمكان، بحيث يسهل على القارئ الوصول إلى المعنى المقصود بسهولة، وأكثر ما يكون ذلك في

تنظيم البيانات الإحصائية على شكل جداول أو رسوم بيانية، أو أشكال متنوعة.

- التمثيل: هو تشبيه الفكرة المراد تطويرها بعنصر أو أكثر في فكرة أخرى.

معوقات مهارات التفكير الأساسية:

هي كل ما تتضمنه من عوامل مؤثرة تعيق من اكتساب الطلاب مهارات التفكير الأساسية كما يقدرها المعلمون والمشرفون.

وفي هذه الدراسة يقصد بمعوقات تعليم مهارات التفكير الأساسية كافة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية المدرسية، والمرتبطة بالمعلم، والطالب، وبالمناهج الدراسية، وبالمدرسة، والتي يرى أفراد العينة أنها عوامل تعيق من تعليم مهارات التفكير الأساسية في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة، والتعريف بمجتمع الدراسة وعينتها، كما يتضمن عرضاً لأداة الدراسة والإجراءات التي اُتبعت للتأكد من صدقها وثباتها.

منهج الدراسة:

بعد أن قام الباحث بتحديد مشكلة الدراسة، توصل إلى أن المنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي، للتعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة. والمنهج الوصفي يمد الباحث ببيانات ومعلومات تسهم بشكل كبير في وصف

ما هو كائن أثناء الدراسة ويتضمن تفسيراً لهذه البيانات مما يساعد في فهم الظاهرة، فالمنهج الوصفي "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة، أو حجمها" (عبيدات، وعدس، وعبد الحق، ٢٠٠٣، ص ٣١٠).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، والذين بلغ عددهم (١٨٠٠) معلماً، وكذلك من مشرفي التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٤٥) مشرفاً تربوياً.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية عددها (١٨٠) معلماً من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض التعليمية، ويشكلون ما نسبته (١٠٪) من مجتمع الدراسة، كما تم أخذ مجتمع الدراسة بكامله ليكون عينة لمجتمع المشرفين لقلة العدد.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لهذه الدراسة، ويذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٣، ص ١٤٥) أنها" من الأدوات الملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وتستخدم للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، فضلاً عن أنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة".

تم اعتماد الاستبانة في هذه الدراسة لكونها تخدم هدف الدراسة الحالية المتمثل في التعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة ؛ ولطبيعة مجتمع الدراسة من حيث الانتشار والتباعد ؛ ولحاجة أفراده للوقت الكافي في تدوين الإجابات.

واعتمد الباحث في تصميم الاستبانة على الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة ، ودراسة استطلاعية لبعض المختصين في المناهج وطرق التدريس ، وعلى بعض من مديري مدارس المرحلة المتوسطة ، وتضمنت أربعة محاور رئيسة وهي :

- معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمعلم ، وتضمن (١٧) فقرة.
- معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالطالب ، وتضمن (٩) فقرات.
- معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمنهج ، وتضمن (١١) فقرة.
- معوقات تنمية مهارات التفكير لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمدرسة ، وتضمن (١٢) فقرة.

حيث أصبح عدد فقرات الاستبانة ككل (٤٩) فقرة بعد اجراء التعديلات وفق آراء لجنة تحكيم الأداة.

وقد تم إعطاء الدرجة (١) عندما تكون درجة المعوق (معدومة) ، والدرجة (٢) عندما تكون درجة المعوق (قليلة) ، والدرجة (٣) عندما تكون درجة المعوق (متوسطة) ، والدرجة (٤) عندما تكون درجة المعوق (كبيرة).

جدول (١) معيار تحليل نتائج فقرات مقياس الدراسة

درجة المعوقات	المتوسط الحسابي	
	من	إلى
معدومة	١	١.٧٥
قليلة	١.٧٦	٢.٥٠
متوسطة	٢.٥١	٣.٢٥
كبيرة	٣.٢٦	٤

صدق الاستبانة:

وذلك من خلال طريقتين هما:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وذلك من خلال "عرض الأداة على عدد من الخبراء والمختصين وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الأداة لجوانب السلوك التي وضعت لقياسها". (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣، ص ١٦٤).

فبعد الانتهاء من البناء الأولي للاستبانة تم عرضها على عدد (٦) من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض، لتحكيمها وإبداء وجهة نظرهم في فقراتها.

وتم تعديل الأداة بناءً على مقترحاتهم، فقد تم إعادة صياغة (٣) فقرات، وحذف (٦) فقرات.

٢- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢) معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (المعوقات المرتبطة بالمعلم)		المحور الثاني (المعوقات المرتبطة بالطالب)		المحور الثالث المعوقات المرتبطة بالمنهج)		المحور الرابع (المعوقات المرتبطة بالمدرسة)	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٦٠٠ ❖❖	١٨	٥٦,٦ ❖❖	٢٧	٦٢,٥ ❖❖	٣٨	٧١,٨ ❖❖
٢	٧٢,٨ ❖❖	١٩	٧٥,٠ ❖❖	٢٨	٧١,٣ ❖❖	٣٩	٦٤,٨ ❖❖
٣	٧٢,٢ ❖❖	٢٠	٦٩,٠ ❖❖	٢٩	٥١,٦ ❖❖	٤٠	٧٢,٠ ❖❖
٤	٧١,٧ ❖❖	٢١	٦١,٧ ❖❖	٣٠	٧٢,٦ ❖❖	٤١	٧٥,٤ ❖❖
٥	٨١,٩ ❖❖	٢٢	٥٦,٦ ❖❖	٣١	٩٠,٨ ❖❖	٤٢	٧١,٨ ❖❖
٦	٧٣,٧ ❖❖	٢٣	٦٤,٢ ❖❖	٣٢	٨١,٩ ❖❖	٤٣	٨٦,٧ ❖❖
٧	٧٥,١ ❖❖	٢٤	٧٥,٤ ❖❖	٣٣	٨٦,٣ ❖❖	٤٤	٦٤,٩ ❖❖
٨	٦٠,٩ ❖❖	٢٥	٧٤,٣ ❖❖	٣٤	٨٦,٥ ❖❖	٤٥	٧٥,٥ ❖❖
٩	٧٣,٥ ❖❖	٢٦	٧٩,٨ ❖❖	٣٥	٦١,٤ ❖❖	٤٦	٧٩,٧ ❖❖
١٠	٧١,٨ ❖❖			٣٦	٨٣,٨ ❖❖	٤٧	٧٨,٨ ❖❖
١١	٧٢,٢ ❖❖			٣٧	٨١,٨ ❖❖	٤٨	٦١,٧ ❖❖
١٢	٦٨,٩ ❖❖					٤٩	٦٩,٠ ❖❖
١٣	٧٦,٢ ❖❖						
١٤	٧٦,٤ ❖❖						
١٥	٦٦,٠ ❖❖						
١٦	٧١,٢ ❖❖						
١٧	٧٨,٢ ❖❖						

ملاحظة: (❖❖) دالة عند (٠,٠١) و (❖) دالة عند (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معامل الارتباط (بيرسون)بين كل فقرة ومحورها جاء مرتفعاً في كل فقرات الاستبانة عند مستوى دلالة (٠,٠١٪)، وتعد هذه النسبة عالية، وهذا ما يدل على تمتع الاستبانة بقدر كبير من الاتساق الداخلي. **ثبات أداة الدراسة :**

للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث معامل ثبات (الفا كرونباخ) بالصيغة التالية :

$$\text{معامل الفا كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1-\frac{\text{مج ع}^2}{\text{ع}^2}\right)$$

جدول رقم (٣) معامل ثبات (الفا كرونباخ) لمحاور الدراسة وللاستبانة ككل

م	المحور	قيمة معامل ثبات (الفا كرونباخ)
١	المحور الأول: المعوقات المرتبطة بالمعلم.	٩٤,٤
٢	المحور الثاني: المعوقات المرتبطة بالطالب.	٨٨,٤
٣	المحور الثالث: المعوقات المرتبطة بالمنهج.	٩٢,٤
٤	المحور الرابع: المعوقات المرتبطة بالمدرسة.	٨٢,١
٦	الثبات الكلي للاستبانة	٩٤,٦

من خلال الجدول رقم (٣) يتضح أن نسبة الثبات لكل محور من محاور الدراسة جيدة، كما أن نسبة الثبات للاستبانة ككل هي (٩٤,٦٪) وتعد نسبة جيدة مما يمنح الثقة الكافية لاستخدامها كأداة للدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

- توجيه خطاب من سعادة عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى سعادة مدير تعليم منطقة الرياض من أجل الموافقة على تطبيق الاستبانة على معلمي التربية الإسلامية في مدارس المرحلة المتوسطة، وعلى المشرفين التربويين في مكاتب التربية بمدينة الرياض.

- توجيه خطاب من إدارة التطوير التربوي بوزارة التعليم إلى مديري مدارس العينة ومكاتب التربية بالموافقة على تطبيق الاستبانة وتسهيل مهمة الباحث.

- تم توزيع الاستبانات على مكاتب التربية بتاريخ ١٨- ٦- ١٤٣٦هـ ومن ثم قامت مكاتب التربية بإرسالها مشكورة لمدارس العينة وتسليمها للمشرفين التربويين.

- قام الباحث بجمع الاستبيانات من مكاتب التربية بعد عودتها من المدارس والمشرفين التربويين بتاريخ ١٠- ٨- ١٤٣٦هـ، حيث أصبح مجموع ما تم استلامه من المعلمين عدد (١٦٩) استبانة صالحة للتحليل، بينما تم استلام (٤٠) استبانة صالحة للتحليل من المشرفين التربويين.

- تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Spss)للتوصل إلى نتائج الدراسة.

* * *

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة على أسئلة الدراسة:

الإجابة على السؤال الأول: ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تلك المعوقات.

جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمعلم

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
١.	عدم إلمام المعلم باستراتيجيات تعليم التفكير.	ت	٦٢	٩٦	٤٨	٣	٣.٠٤	٠.٧٦٥	١٢
		٪	٢٩.٧	٤٥.٩	٢٣.٠	١.٤			
٢.	عدم وجود حوافز مادية أو معنوية للمعلم عند استخدامه للأنشطة والمشاركات التي تساعد في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	ت	١٠٧	٥٢	٤٠	١٠	٣.٢٢	٠.٩٢١	٧
		٪	٥١.٢	٢٤.٩	١٩.١	٤.٨			
٣.	تركيز المعلم على الأسئلة التي تقيس مدى حفظ الطلاب للمعلومات.	ت	٩٦	٩٣	١٧	٣	٣.٣٥	٠.٦٩٢	٣
		٪	٤٥.٩	٤٤.٥	٨.١	١.٤			
٤.	عدم إطلاع المعلم على كل ما هو جديد في مجال تعليم المهارات.	ت	٨٨	٨١	٣٧	٣	٣.٢٢	٠.٧٨٢	٦
		٪	٤٢.١	٣٨.٨	١٧.٧	١.٤			

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٥.	اعتماد المعلم على الطريقة الإلقائية.	ت	٩٨	٨٨	٢٢	١	٣,٣٥	٠,٦٨٦	٢
		٪	٤٦,٩	٤٢,١	١٠,٥	٠,٥			
٦.	إعطاء الطلاب الإجابات السريعة بدون ترك المجال لهم للتفكير في الحلول الممكنة.	ت	٧٠	١٠٨	٢٢	٩	٣,١٤	٠,٧٧١	٩
		٪	٣٣,٥	٥١,٧	١٠,٥	٤,٣			
٧.	عدم تزويد المتعلمين بطرق وأساليب البحث عن المعلومات لحل المشكلات.	ت	٩٨	٧٨	٢٨	٥	٣,٢٩	٠,٧٨٧	٥
		٪	٤٦,٩	٣٧,٣	١٣,٤	٢,٤			
٨.	عدم طرح المشكلات المعاصرة على الطلاب مما لا يثير لديهم حب المشاركة في حلها.	ت	٧٤	٩٠	٣٦	٩	٣,١٠	٠,٨٣٢	١١
		٪	٣٥,٤	٤٣,١	١٧,٢	٤,٣			
٩.	عدم تعزيز مقدرة الطلاب على التعلم المستقل.	ت	٧٦	٩٩	٢٨	٦	٣,١٧	٠,٧٦٥	٨
		٪	٣٦,٤	٤٧,٤	١٣,٤	٢,٩			
١٠.	عدم تقبل آراء الطلاب المخالفة ومناقشتها.	ت	٤٩	٧٤	٧٠	١٦	٢,٧٥	٠,٩٠٣	١٧
		٪	٢٣,٤	٣٥,٤	٣٣,٥	٧,٧			
١١.	عدم القدرة على شرح الخطوات والقواعد اللازمة لتنفيذ مهارات التفكير.	ت	٦٥	٩٠	٤٧	٧	٣,٠٢	٠,٨٢٠	١٣
		٪	٣١,١	٤٣,١	٢٢,٥	٣,٣			
١٢.	عدم القدرة على عرض الأمثلة لخطوات وقواعد تنفيذ مهارات التفكير.	ت	٥٩	٩٢	٥٤	٤	٢,٩٩	٠,٧٨٧	١٥
		٪	٢٨,٢	٤٤,٠	٢٥,٨	١,٩			
١٣.	عدم القدرة على تدريب الطلبة لتنفيذ مهارات التفكير.	ت	٦٩	٨٣	٤٥	١٢	٣,٠٠	٠,٨٨٣	١٤
		٪	٣٣,٠	٣٩,٧	٢١,٥	٥,٧			
١٤.	الأعباء الملقاة على عاتق المعلم لا تساعده في ابتكار أنشطة خارج المنهج.	ت	١٢٧	٥٣	٢٣	٦	٣,٤٤	٠,٨٠١	١
		٪	٦٠,٨	٢٥,٤	١١,٠	٢,٩			

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
١٥.	عدم تلقي دورات تدريبية حول تنمية مهارات التفكير.	ت	١١٤	٥٢	٣٥	٨	٣,٣٠	٠,٨٨٣	٤
		٪	٥٤,٥	٢٤,٩	١٦,٧	٣,٨			
١٦.	اتجاهات المعلمين السلبية حول التدريس المرتبط بتنمية مهارات التفكير لدى طلبتهم.	ت	٧١	٩٤	٣٨	٦	٣,١٠	٠,٧٩٣	١٠
		٪	٣٤,٠	٤٥,٠	١٨,٢	٢,٩			
١٧.	خوف المعلم من طرح الأفكار الجديدة والمناقشة مما قد يؤدي إلى عدم ضبط الفصل.	ت	٦٧	٨٧	٣٩	١٦	٢,٩٨	٠,٩٠٤	١٦
		٪	٣٢,١	٤١,٦	١٨,٧	٧,٧			
متوسط المحور							٣,١٤		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون بأن المعوقات المرتبطة بمحور المعلم والتي قد تحول دون تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب جاءت بدرجة (متوسطة) وذلك بمتوسط (٣,١٤ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١ إلى ٣,٢٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوفر بدرجة (متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٥) والتي بينت أن مستوى معوقات التفكير والتي تعود للمعلم كان بدرجة (متوسطة)، وتختلف مع ما جاء ضمن نتائج دراسة الفريحات وآخرون (٢٠١١) في أن محور المعوقات المرتبطة بالمعلمة جاءت ما بين درجة عالية وعالية جداً.

كما يتضح أيضاً أن هناك تبايناً في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بمحور المعلم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٧٥ إلى ٣,٤٤)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى المعوقات بدرجة (متوسطة –كبيرة) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بالمعلم، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توفر درجة المعوقات (كبيرة) في خمس فقرات تتمثل في العبارات رقم (١٤ ، ٥ ، ٣ ، ١٥ ، ٧) بينما يرى أفراد العينة أن بقية المعوقات حازت على درجة (متوسطة)، ويمكن توضيح أهمها بالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي: "الأعباء الملقاة على عاتق المعلم لا تساعده في ابتكار أنشطة خارج المنهج" بالمرتبة الأولى من حيث المعوقات المرتبطة بالمعلم وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٤٤ من ٤,٠٠).

٢- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "اعتماد المعلم على الطريقة الإلقائية" بالمرتبة الثانية من حيث المعوقات المرتبطة بالمعلم وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٣٥ من ٤,٠٠).

٣- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "تركيز المعلم على الأسئلة التي تقيس مدى حفظ الطلاب للمعلومات" بالمرتبة الثالثة من حيث المعوقات المرتبطة بالمعلم وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٣٥ من ٤,٠٠).

٤- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "عدم تلقي دورات تدريبية حول تنمية مهارات التفكير" بالمرتبة الرابعة من حيث المعوقات المرتبطة بالمعلم وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٣٠ من ٤,٠٠).

٥- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "عدم تزويد المتعلمين بطرق وأساليب البحث عن المعلومات لحل المشكلات" بالمرتبة الخامسة من حيث المعوقات المرتبطة بالمعلم وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٢٩ من ٤,٠٠).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (المسيليم وزينل، ١٩٩٢؛ وبكار، ٢٠٠٠) في أن من أكثر المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة هي الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين، وكان تأثير هذا المعوق بدرجة (عالية)، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له نتائج دراسة عبد الخالق وآخرون (٢٠١٣) إلى أن ميل المعلمين إلى النمطية في التدريس، وعدم تلقيهم لدورات تدريبية حول مهارات التفكير من أهم معوقات مهارات التفكير والمرتبطة بالمعلم.

وعند النظر إلى أكثر معوقات تنمية مهارات التفكير السابقة والمرتبطة بالمعلم تظهر أهمية تخفيف الأعباء والمهام الثانوية المسندة إلى المعلم والتي تشغله عن وظائفه الأساسية، مما يتيح فرصة أكبر لممارسة الأنشطة الصفية التفاعلية، وتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.

كما ينبغي عدم تركيز المعلمين على إلقاء المعلومات على طلبتهم ويغفلوا تنمية المهارات الخاصة بالمتعلم، فالمعلم الذي يؤمن بالقدرات وأن هناك مهارات تساعد الطلبة على التعلم مثل: مهارات التفكير، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات الاستنباط، فإنه لن يلجأ إلى الإلقاء كطريقة وحيدة يعتمد عليها في التدريس.

ومن المؤكد كذلك بأن أسئلة المعلم تلعب دوراً مهماً في تشكيل تفكير طلبته، فقد تجعل تفكيرهم تقاربياً، إذا كان يكثر من طرح الأسئلة التي على

شاكلة (اذكر، عدد، عرف) وهي على الرغم من أهميتها لأي عملية تفكير، إلا أنها لا يجب أن تطغى وتكون السمة الغالبة على التفاعل، وقد يرفع المعلم من مستوى التفكير لدى الطلبة. إذا كان بين الحين والآخر يواجههم بأسئلة تباعدية وذات نهايات مفتوحة، أو يعرض لهم أفكاراً تتطلب إصدار الأحكام.

وللدورات التدريبية في مجال تنمية مهارات التفكير المقامة على أساس حاجة المعلمين، دور في تنمية وعيهم بالمستجدات التربوية، وتفهم التوجهات الحديثة والأسس التي قامت عليها، وتعريفهم بأدوارهم المختلفة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من أداء تلك الأدوار بفاعلية وكفاءة، وإتاحة الفرص أمامهم لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق في التربية والتعليم، وتنمية الوعي لديهم بالحاجة إلى تقبل التغيير والاستعداد له، وبذل الجهد لوضع التغيرات التربوية موضع الاختبار والتجربة والإسهام في عملية التطوير والتجديد.

ولا يخفى ما للمعلم من دور أساسي في تزويد الطلبة بمهارات البحث والاستقصاء، وبمعنى آخر تزويدهم بأدوات البحث الذاتي بشكل ينمي عندهم القدرة على الإبداع والابتكار ويصبحوا قادرين على البحث عن الحقيقة عندما يجدون أنفسهم في حاجة إليها، وهذه المهارات لا تتشكل من خلال الشروح النظرية وإنما من خلال ممارستها، فالمتعلم يكتسب مهارات البحث والاستقصاء من عمليات النشاط التي يقوم بها.

الإجابة على السؤال الثاني: ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالطالب من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تلك المعوقات.

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالطالب

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
١٨.	زيادة العبء على الطلاب من خلال الأنشطة المرتبطة بتنمية مهارات التفكير.	ت	٦٠	٧٧	٦٤	٨	٢,٩٠	٠,٨٦١	٩
		٪	٢٨,٧	٣٦,٨	٣٠,٦	٣,٨			
١٩.	شعور الطالب المبدع بالتساوي بينه وبين غيره في التقييم المعتمد على الحفظ.	ت	١١٨	٥٠	٣٤	٧	٣,٣٣	٠,٨٦٨	٥
		٪	٥٦,٥	٢٣,٩	١٦,٣	٣,٣			
٢٠.	ضعف دافعية الطالب للتعلم.	ت	١١٧	٦٥	٢٢	٥	٣,٤١	٠,٧٧٣	٤
		٪	٥٦,٠	٣١,١	١٠,٥	٢,٤			
٢١.	تركيز الطالب على حفظ المعلومات من أجل النجاح.	ت	١٤٢	٥٣	١٢	٢	٣,٦٠	٠,٦٤٣	١
		٪	٦٧,٩	٢٥,٤	٥,٧	١,٠			
٢٢.	تسرع الطالب في حل المشكلات دون دراستها من مختلف الجوانب.	ت	١٣٤	٥٢	١٦	٧	٣,٥٠	٠,٧٧٩	٢
		٪	٦٤,١	٢٤,٩	٧,٧	٣,٣			
٢٣.	اعتماد الطالب على الآخرين في الحصول على المعلومة.	ت	١١٨	٧٠	١٦	٥	٣,٤٤	٠,٧٣٩	٣
		٪	٥٦,٥	٣٣,٥	٧,٧	٢,٤			

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٢٤.	ضعف ثقة الطالب بنفسه.	ت	٦٥	٩٩	٣٩	٦	٣,٠٧	٠,٧٨٢	٨
		٪	٣١,١	٤٧,٤	١٨,٧	٢,٩			
٢٥.	وصول الطالب للحلول والاستنتاجات دون ايراد المبررات.	ت	٨٠	٩٩	٢٤	٦	٣,٢١	٠,٧٥٦	٧
		٪	٣٨,٣	٤٧,٤	١١,٥	٢,٩			
٢٦.	خجل الطلاب من أهم العوامل التي أدت إلى عدم امتلاكهم لتلك المهارات.	ت	٩١	٨٧	٣٠	١	٣,٢٨	٠,٧٢٢	٦
		٪	٤٣,٥	٤١,٦	١٤,٤	٠,٥			
متوسط المحور							٣,٣١		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون بأن المعوقات المرتبطة بمحور الطالب والتي قد تحول دون تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب جاءت بدرجة (كبيرة) وذلك بمتوسط (٣,٣١ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٢٦ إلى (٤) وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوفر بدرجة (كبيرة) بالنسبة لأداة الدراسة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة عبد الكبير وآخرون (٢٠٠٨) والتي بينت أن مستوى المعوقات التي تحول دون تنمية مهارات التفكير والمرتبطة بالطالب كانت بين (المتوسطة والعالية).

كما يتضح أيضاً أن هناك تبايناً في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بمحور الطالب حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٩٠ إلى ٣,٦٠)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتان تشيران إلى المعوقات بدرجة (متوسطة –كبيرة)

بالنسبة لأداة الدراسة، مما يوضح التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بالطالب، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توفر درجة المعوقات (كبيرة) في ست فقرات تتمثل في العبارات رقم (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٠، ١٩، ٢٦) بينما يرى أفراد العينة أن بقية المعوقات حازت على درجة (متوسطة)، ويمكن توضيح أهمها بالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٢١) وهي: "تركيز الطالب على حفظ المعلومات من أجل النجاح" بالمرتبة الأولى من حيث المعوقات المرتبطة بالطالب وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٦٠ من ٤,٠٠).

٢- جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي: "تسرع الطالب في حل المشكلات دون دراستها من مختلف الجوانب" بالمرتبة الثانية من حيث المعوقات المرتبطة بالطالب وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٥٠ من ٤,٠٠).

٣- جاءت العبارة رقم (٢٣) وهي: "اعتماد الطالب على الآخرين في الحصول على المعلومة" بالمرتبة الثالثة من حيث المعوقات المرتبطة بالطالب وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٤٤ من ٤,٠٠).

٤- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي: "ضعف دافعية الطالب للتعلم" بالمرتبة الرابعة من حيث المعوقات المرتبطة بالطالب وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٤١ من ٤,٠٠).

٥- جاءت العبارة رقم (١٩) وهي: "شعور الطالب المبدع بالتساوي بينه وبين غيره في التقييم المعتمد على الحفظ" بالمرتبة الخامسة من حيث المعوقات المرتبطة بالمعلم وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٣٣ من ٤,٠٠).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد الخالق وآخرين (٢٠١٣) في أن هدف الطلاب الحقيقي من الدراسة هو الحصول على أعلى الدرجات، كما تتفق مع ما توصلت اليه دراسة عبد الكبير وآخرين (٢٠٠٨) في أن تسرع الطالب في حل المشكلات، واعتماده على غيره في الحصول على المعلومات، وضعف دافعية التعلم، تعد من أهم معوقات تنمية مهارات التفكير لديه.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن من أهم معوقات تنمية مهارات التفكير والمرتبطة بالطالب اهتمامه بالحفظ وهو أدنى مستويات المجال العقلي وإهمال الكثير من القدرات العقلية ومهارات التفكير؛ ويعود ذلك لنظام التقييم لترقية الطالب من صف إلى آخر والمعتمد على ما يملكه الطالب من معلومات، وكذلك لطريقة التدريس الرئيسة والتي تقوم على التلقين، والذي ينحصر دور الطالب فيها في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقوا في مضمونه واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي، وتقبل ما يتلقونه أو يقرؤونه من الكتب دون نقد أو تحليل، وتحول التعليم بشكل عام إلى مجرد استذكار وحفظ وتكرار للحقائق المحفوظة بدلا من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي، ولذا لابد من إعادة تصميم وسائل القياس والتقييم لتقيس مدى قدرة الطالب على استيعاب وتطبيق وتطوير ما تعلمه، لا على قدرته على الحفظ والتذكر والاستظهار.

كما أن تسرع الطالب وعدم إدراكه للمشكلة وميله إلى التسرع في حلها دون الفهم الصحيح للعلاقة بين أجزائها المختلفة يعد من أهم معوقات تنمية التفكير لديه، وهنا يأتي دور المنهج والمعلم في تمكين الطالب من مهارات التفكير السليمة للوصول لحل أي مشكلة وفق خطوات علمية.

ومن المهم كذلك تظافر الجهود لزيادة دافعية الطالب للتعلم، ولتنمية قدرته على التعلم الذاتي؛ بحيث يتعلم بنفسه، ولا يتعلم بطريقة سلبية كالاعتماد على الآخرين، ويكون فكره أكثر توسعاً ليستفيد في حياته العلمية، وهذا يجعله أكثر خبرة في المجالات العديدة والمختلفة في دراسته.

وشعور الطالب المبدع بالتساوي بينه وبين غيره في التقييم؛ يعود إلى طبيعة استراتيجيات التقويم التقليدية غير القادرة على مواكبة متطلبات الدعوة لتنمية مهارات التفكير، ومن هذا المنطلق أصبح ضرورياً القيام بمراجعة شاملة للنظم التربوية بشكل عام ونظام التقويم بشكل خاص.

الإجابة على السؤال الثالث: ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمنهج من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تلك المعوقات.

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمنهج

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٢٧.	غموض الأهداف التعليمية المرتبطة بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	ت	٦٥	٨٧	٥٥	٢	٣,٠٣	٠,٧٨٤	٢
		٪	٣١,١	٤١,٦	٢٦,٣	١,٠			
٢٨.	كتب التربية الإسلامية هي المرجع الوحيد.	ت	٦٦	٨٩	٤٦	٨	٣,٠٢	٠,٨٣٢	٣
		٪	٣١,٦	٤٢,٦	٢٢,٠	٣,٨			
٢٩.	كثرة المعلومات في محتويات كتب التربية الإسلامية لا تسمح بإضافة أنشطة وبرامج مبتكرة.	ت	٧٩	٦٦	٤٦	١٨	٢,٩٩	٠,٩٧٣	٤
		٪	٣٧,٨	٣١,٦	٢٢,٠	٨,٦			
٣٠.	افتقار كتب التربية الإسلامية للأنشطة والأسئلة التي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	ت	٥٨	٧٩	٥٥	١٧	٢,٨٥	٠,٩٢١	٦
		٪	٢٧,٨	٣٧,٨	٢٦,٣	٨,١			
٣١.	عدم اختيار وصياغة موضوعات التربية الإسلامية لتتناسب مع ميول ورغبات الطلاب تصرفهم عن المشاركة فيها.	ت	٦٠	٧١	٥٦	٢٢	٢,٨١	٠,٩٧٢	٧
		٪	٢٨,٧	٣٤,٠	٢٦,٨	١٠,٥			
٣٢.	تناول الكتاب لقضايا لا تتصل بواقع الطلاب ومجتمعهم الذي يعيشون فيه.	ت	٤٥	٦٧	٦٠	٣٧	٢,٥٧	١,٠١٧	١١
		٪	٢١,٥	٣٢,١	٢٨,٧	١٧,٧			

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٣٣.	يقدم الكتاب آراءً جاهزة للطلاب ويحرمهم من تكوين الآراء الخاصة بهم.	ت	٤٧	٩٠	٥١	٢١	٢,٧٨	٠,٩٠٩	٨
		٪	٢٢,٥	٤٣,١	٢٤,٤	١٠,٠			
٣٤.	ما يطرحه الكتاب المدرسي من مشكلات وقضايا لا يساعد على تنمية مهارات التفكير.	ت	٥٢	٨٥	٤٦	٢٦	٢,٧٨	٠,٩٦٠	٩
		٪	٢٤,٩	٤٠,٧	٢٢,٠	١٢,٤			
٣٥.	عدم مراعاة الكتاب لخصائص النمو لدى طلبة المرحلة المتوسطة.	ت	٤٣	٩٣	٤٩	٢٤	٢,٧٤	٠,٩١٥	١٠
		٪	٢٠,٦	٤٤,٥	٢٣,٤	١١,٥			
٣٦.	الوسائل التعليمية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لا تساعد على تنمية مهارات التفكير.	ت	٤٧	١٠٥	٤٠	١٧	٢,٨٧	٠,٨٥٣	٥
		٪	٢٢,٥	٥٠,٢	١.◆١	٨,١			
٣٧.	اعتماد أساليب التقويم المتضمنة في الكتاب المدرسي على قياس مهارة الحفظ.	ت	٧٣	٩١	٣٩	٦	٣,١١	٠,٨٠٢	١
		٪	٣٤,٩	٤٣,٥	١٨,٧	٢,٩			
متوسط المحور							٢,٨٧		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون بأن المعوقات المرتبطة بمحور المنهج والتي قد تحول دون تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب جاءت بدرجة (متوسطة) وذلك بمتوسط (٢,٨٧ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١ إلى (٣,٢٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوفر بدرجة (متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة.

وهذه النتيجة تختلف مع ما جاء ضمن نتائج دراسة الفريحات وآخرون (٢٠١١) في أن محور المعوقات المرتبطة بالمنهاج جاءت ما بين درجة عالية وعالية جداً.

كما يتضح أيضاً بأنه ليس هناك تباين في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بمحور المنهج حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٥٧ إلى ٣,١١)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى المعوقات بدرجة (متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح عدم التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بالمنهج، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توفر درجة المعوقات (متوسطة) في جميع فقرات هذا المحور وتتمثل في العبارات رقم (٣٧، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٦، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٢)، ويمكن توضيح أهمها بالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٣٧) وهي: "اعتماد أساليب التقويم المتضمنة في الكتاب المدرسي على قياس مهارة الحفظ" بالمرتبة الأولى من حيث المعوقات المرتبطة بالمنهج وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٣,١١ من ٤,٠٠).

٢- جاءت العبارة رقم (٢٧) وهي: "غموض الأهداف التعليمية المرتبطة بتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب" بالمرتبة الثانية من حيث المعوقات المرتبطة بالمنهج وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٣,٠٣ من ٤,٠٠).

٣- جاءت العبارة رقم (٢٨) وهي: " كتب التربية الإسلامية هي المرجع الوحيد" بالمرتبة الثالثة من حيث المعوقات المرتبطة بالمنهج وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٣,٠٢ من ٤,٠٠).

٤- جاءت العبارة رقم (٢٩) وهي: " كثرة المعلومات في محتويات كتب التربية الإسلامية لا تسمح بإضافة أنشطة وبرامج مبتكرة" بالمرتبة الرابعة من حيث المعوقات المرتبطة بالمنهج وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٢,٩٩ من ٤,٠٠).

٥- جاءت العبارة رقم (٣٦) وهي: "الوسائل التعليمية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية لا تساعد على تنمية مهارات التفكير" بالمرتبة الخامسة من حيث المعوقات المرتبطة بالمنهج وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٢,٨٧ من ٤,٠٠).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة إبراهيم (٢٠١٢) في أن وسائل التقويم لا تساهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، كما تتفق مع دراسة المسيليم وزينل (١٩٩٢) في أن كثرة المعلومات والكتب والواجبات المصاحبة للمنهج تحد من إضافة برامج وأنشطة مدرسية مبتكرة، كما تتفق نتائج مع دراسة بكار (٢٠٠٠) في أن الكتب المدرسية هي المصدر الأول لصعوبات ترقية التفكير لدى الطالبات، كما اتفقت مع دراسة أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٥) في غياب الأهداف المتعلقة بمهارات التفكير، وقلة الأنشطة الإثرائية، كما تتفق الدراسة الحالية مع ما جاء ضمن نتائج دراسة عبد الخالق وآخرون (٢٠١٣) في أن من أهم المعوقات المرتبطة بالمنهج حسب وجهة نظر عينة الدراسة الاعتماد على كتاب واحد.

ومن خلال الاستعراض السابق لأهم معوقات تنمية مهارات التفكير والمرتبطة بالمنهج نلحظ أهمية مراجعة أسئلة كتب مواد التربية الإسلامية حتى

لا تركز على قياس الحفظ فقط ، مما يجعل من الاستظهار وسيلة للطلاب من أجل الإجابة عليها ، وهذا ما يعطل في الغالب من عملية تنمية التفكير لديهم.

كما أن غموض الأهداف المرتبطة بتنمية مهارات التفكير يعد من أهم المعوقات ، وهنا يأتي دور مصممي المناهج ، وأدلة المعلمين ، وبرامج الإعداد قبل وبعد الخدمة ، لتكون تلك الأهداف واضحة في أذهان المعلمين حتى يستطيعوا صياغتها بشكل سليم ومن ثم العمل على تحقيقها على أرض الواقع داخل الفصول الدراسي وخارجها.

وإيمان الكثيرين بأن الكتاب المدرسي المقرر هو المرجع الوحيد للطالب ، يضعف من الاستفادة اللازمة من الانفجار المعرفي المذهل الذي لا يمكن لكتاب واحد تغطية جوانب الموضوعات مهما كانت موسعة ، وإذا ما أردنا أن نساعد في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة فلا بد من التنوع في مصادر التعلم وخاصة ما يرتبط بالأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة التي تعد من أهم مصادر تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب والتي تشجع على تبادل الآراء والأفكار وإثارة كثير من النقاط للنقاش والحوار المثمر في عصر الحاسوب والانترنت كأفضل وسيلة تعليمية تعمل على تنمية التفكير.

الإجابة على السؤال الرابع : ما معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طلاب مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة تلك المعوقات.

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجة معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية بالمرحلة المتوسطة والمرتبطة بالمدرسة

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٣٨.	عدم وضوح أهداف المدرسة.	ت	٧٩	٧٤	٤٢	١٤	٣,٠٤	٠,٩٢١	١١
		٪	٣٧,٨	٣٥,٤	٢٠,١	٦,٧			
٣٩.	عدم كفاية ساعات الدوام المدرسي مما يؤدي إلى عدم إضافة أنشطة لتنمية التفكير لدى الطلاب.	ت	٤٢	٦٤	٦٦	٣٧	٢,٥٣	١,٠٠٥	١٢
		٪	٢٠,١	٣٠,٦	٣١,٦	١٧,٧			
٤٠.	ضعف مستوى الأنشطة اللاصفية المقامة في المدارس.	ت	١٠٢	٥٩	٣٤	١٤	٣,١٩	٠,٩٤١	٦
		٪	٤٨,٨	٢٨,٢	١٦,٣	٦,٧			
٤١.	عدم مقدرة المدرسة على توفير ما يحتاجه المعلم من تقنيات تعليمية تساعد في تحقيق أهداف تعليم مهارات التفكير.	ت	١٠٢	٥٤	٤٢	١١	٣,١٨	٠,٩٣٣	٨
		٪	٤٨,٨	٢٥,٨	٢٠,١	٥,٣			
٤٢.	انتشار الملخصات ونماذج الأسئلة المتوقعة في الامتحانات يؤدي إلى عدم تمكن الطلاب من تعلم مهارات التفكير وتطبيقها.	ت	٨٦	٩١	٢٢	١٠	٣,٢١	٠,٨١٧	٥
		٪	٤١,١	٤٣,٥	١٠,٥	٤,٨			
٤٣.	عدم إشراك الطلاب في تقييم أنفسهم.	ت	١٠٢	٧٥	٣٠	٢	٣,٣٣	٠,٧٥٣	٣
		٪	٤٨,٨	٣٥,٩	١٤,٤	١,٠			
٤٤.	عدم تشجيع الأعمال الإبداعية.	ت	٩٢	٧٩	٣٤	٤	٣,٢٤	٠,٧٩١	٤
		٪	٤٤,٠	٣٧,٨	١٦,٣	١,٩			
٤٥.	عدم إشراك المعلمين في مناقشة القضايا المدرسية.	ت	٩١	٧١	٣٧	١٠	٣,١٦	٠,٨٨٤	٩
		٪	٤٣,٥	٣٤,٠	١٧,٧	٤,٨			

م	المعوقات		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٤٦.	عدم العمل بروح الفريق ومشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة.	ت	١٠٥	٤٨	٤١	١٥	٣,١٦	٠,٩٨٢	١٠
		٪	٥٠,٢	٢٣,٠	١٩,٦	٧,٢			
٤٧.	غياب دور مصادر التعلم في تنمية مهارات التفكير.	ت	١١٠	٥٢	٢٤	٢٣	٣,١٩	١,٠٢٥	٧
		٪	٥٢,٦	٢٤,٩	١١,٥	١١,٠			
٤٨.	غياب دور المكتبة في تنمية مهارات التفكير.	ت	١٣٠	٥٧	١٣	٩	٣,٤٧	٠,٧٩٧	٢
		٪	٦٢,٢	٢٧,٣	٦,٢	٤,٣			
٤٩.	ازدحام الفصول بالطلاب.	ت	١٣٨	٥٣	٥	١٣	٣,٥١	٠,٨٢١	١
		٪	٦٦,٠	٢٥,٤	٢,٤	٦,٢			
متوسط المحور							٣,١٩		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة الدراسة يرون بأن المعوقات المرتبطة بمحور المدرسة والتي قد تحول دون تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى الطلاب جاءت بدرجة (متوسطة) وذلك بمتوسط (٣,١٩ من ٤,٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١ إلى ٣,٢٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوفر بدرجة (متوسطة) بالنسبة لأداة الدراسة.

وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة عبد الكبير وآخرين (٢٠٠٨) والتي توافرت فيها المعوقات المرتبطة بالمدرسة بنسبة (٦٦٪) وبدرجة (عالية).

كما يتضح أيضاً بأن هناك تبايناً في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بمحور المنهج حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٥٣ إلى ٣,٥١)، وهي متوسطات تقع ما بين الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى المعوقات بدرجة (متوسطة- كبيرة)

بالنسبة لأداة الدراسة مما يوضح التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة المعوقات المرتبطة بالمدرسة، حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توفر درجة المعوقات (كبيرة) في ثلاث فقرات من فقرات هذا المحور وتتمثل في العبارات رقم (٤٩، ٤٨، ٤٣)، بينما يرى أفراد العينة أن بقية المعوقات حازت على درجة (متوسطة)، ويمكن توضيح أهمها بالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٤٩) وهي: "ازدحام الفصول بالطلاب" بالمرتبة الأولى من حيث المعوقات المرتبطة بالمدرسة وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٥١ من ٤,٠٠).

٢- جاءت العبارة رقم (٤٨) وهي: "غياب دور المكتبة في تنمية مهارات التفكير" بالمرتبة الثانية من حيث المعوقات المرتبطة بالمدرسة وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٤٧ من ٤,٠٠).

٣- جاءت العبارة رقم (٤٣) وهي: "عدم إشراك الطلاب في تقييم أنفسهم" بالمرتبة الثالثة من حيث المعوقات المرتبطة بالمدرسة وذلك بدرجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٣٣ من ٤,٠٠).

٤- جاءت العبارة رقم (٤٤) وهي: "عدم تشجيع الأعمال الإبداعية" بالمرتبة الرابعة من حيث المعوقات المرتبطة بالمنهج وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٣,٢٤ من ٤,٠٠).

٥- جاءت العبارة رقم (٤٢) وهي: "انتشار الملخصات ونماذج الأسئلة المتوقعة في الامتحانات يؤدي إلى عدم تمكن الطلاب من تعلم مهارات التفكير

وتطبيقها" بالمرتبة الخامسة من حيث المعوقات المرتبطة بالمدرسة وذلك بدرجة (متوسطة) بمتوسط (٣.٢١ من ٤.٠٠).

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة دياب (٢٠٠٥) في أن من أهم معوقات تنمية مهارات التفكير ازدحام الفصول بالطلاب، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة البكر (٢٠٠٢) في أن من أكثر معوقات تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة تلخيص المعلم للمادة الدراسية التي يقوم بتعليمها. كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠٠٥) وافتقار المكتبة المدرسية للمصادر المناسبة للبحث والاطلاع.

ومن خلال الاطلاع على أهم معوقات تنمية مهارات التفكير والمرتبطة بالمدرسة يلاحظ أن ازدحام الفصول بالطلاب هو أهمها، ومن المؤكد أن توفير الفرص الملائمة لتنمية التفكير في المدرسة تحتاج إلى موارد وإمكانات متعددة من مبان وأثاث وأدوات؛ حتى لا يكون هناك زيادة في أعداد الطلاب، مما يشكل عبئاً على المعلم، حيث أن الأعداد الكبيرة في الفصل الدراسي لا تتيح للمعلم فرصة إجراء المناقشات والحوارات مع الطلاب، كما أن ذلك يؤدي أحياناً إلى فقدان السيطرة عليهم، ومن ثم عدم القدرة على إشباع رغباتهم وميولهم، وهذا مما يحد من فرص تنمية التفكير لديهم.

كما أن غياب دور المكتبة في تنمية مهارات التفكير يعد من أهم المعوقات، مع أهميتها الكبيرة إذا ما توافرت فيها الكتب والمراجع والتقنيات الحديثة المناسبة لمستوى الطلاب، وكذلك وجود المشرف المتخصص والذي يقوم بمساعدة المعلمين، وتوجيه الطلاب ومساعدتهم بالحصول على ما يلزم من

معلومات، وكل ذلك يزيد من نشاط المعلم والمتعلم، وينعكس على عمليات تنمية التفكير لديه.

كما أن عدم سماح المدرسة بمشاركة الطلاب في تقييم أنفسهم قد يكون عائقاً في طريق تنمية التفكير لديهم، فمشاركتهم في تقييم أنفسهم يعطيهم الثقة في قدراتهم، ويفعل دورهم ليصبحوا محور العملية التعليمية، مشاركين معتمدين على ذاتهم في الحصول على المعلومات، وفرض الفرضيات، والبحث والقراءة، والمقارنة، والتصنيف، والاستقصاء، والتقييم.

كما أن قصر دور المدرسة على توفير المعلومات، ومطالبتها بتخزينها في أذهان الطلاب، واسترجاع تلك المعلومات من خلال الاختبارات التقليدية، وانتشار الملخصات ونماذج الأسئلة المتوقعة في الامتحانات لا يساعد في تكوين العقلية المبدعة، والتي أصبحت مطلباً ينبغي أن تستثار من أجله المدرسة فكراً وتخطيطاً وتنفيذاً.

مما سبق يمكن ترتيب محاور المعوقات حسب الجدول التالي:

جدول رقم (٨) ترتيب محاور المعوقات بناء على أكثرها تأثيرا في تنمية مهارات التفكير وفقاً للمتوسطات الحسابية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	المعوقات المرتبطة بالمعلم	٣,١٤	٣
٢	المعوقات المرتبطة بالطالب	٣,٣١	١
٣	المعوقات المرتبطة بالمنهج	٢,٨٧	٤
٤	المعوقات المرتبطة بالمدرسة	٣,١٩	٢
متوسط جميع المحاور		**٣,١٢**	

من خلال الاطلاع على الجدول السابق يتضح أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على أن معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية كانت بمتوسط عام (٣,١٢) وبدرجة (متوسطة)، كما يتضح أن أكثر معوقات تنمية مهارات

التفكير تأثيراً هو محور الطالب بمتوسط (٣,٣١)، كما أن أقل المعوقات تأثيراً كان في محور المنهج بمتوسط (٢,٨٧).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه نتائج دراسة دياب (٢٠٠٥) في أن محور المنهج هو أقل المحاور تأثيراً في تنمية مهارات التفكير، وتختلف مع دراسة المفرجي (٢٠٠٣) والتي اسفرت عن تصدر محور المنهج لمعوقات تنمية مهارات التفكير، كما تتفق مع دراسة أكان (Akan,2003)، في تصدر محور الطالب لمحاور معوقات تنمية مهارات التفكير.

الإجابة على السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المعلمين والمشرفين التربويين على محاور معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات استجابات معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين لدرجة معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية، وقد أسفر التحليل الإحصائي عن التالي:

جدول رقم (٩) اختبار (Independent Samples T-Test)لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي التربية الإسلامية والمشرفين التربويين على محاور معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية

المحور	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى
المعوقات المرتبطة بالمعلم	**معلمين**	١٦٩	٣,١٣	٠,٥١٤	-٠,٧٥٩	٠,٤٤٩ غير دالة
	مشرفين	٤٠	٣,١٩	٠,٤٤١		
المعوقات المرتبطة بالطالب	**معلمين**	١٦٩	٣,٣٠	٠,٤٦٣	-٠,٠٠٦	٠,٩٩٥ غير دالة
	مشرفين	٤٠	٣,٣١	٠,٥٤٥		
المعوقات المرتبطة بالمنهج	**معلمين**	١٦٩	٢,٨٣	٠,٦٦٥	-١,٨٤٤	٠,٠٦٧ غير دالة
	مشرفين	٤٠	٣,٠٣	٠,٥٩٣		

المحور	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى
المعوقات المرتبطة بالمدرسة	**معلمين**	١٦٩	٣,١٦	٠,٥٨٠	-١,٣٥٥	٠,١٧٧ غير دالة
	مشرفين	٤٠	٣,٣٠	٠,٥٤٣		
المجموع الكلي للمحاور	**معلمين**	١٦٩	٣,١٠	٠,٤٢٦	-١,٣٧٩	٠,١٦٩ غير دالة
	مشرفين	٤٠	٣,٢١	٠,٤٤٥		

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك فرق له دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين والمشرفين التربويين على محاور معوقات تنمية مهارات التفكير الأساسية، حيث كانت قيمة (ت) للمجموع الكلي للمحاور (١,٣٧٩-).

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء ضمن نتائج دراسة عبد الكبير وآخرين (٢٠٠٨) من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أراء العينة في محاور معوقات تنمية مهارات التفكير تعزى لمتغير اختلاف العينة.

* * *

التوصيات:

١- تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق المعلم من حصص دراسية وأعمال إدارية ؛ ليتمكن من أداء الأدوار المتعلقة بتنمية مهارات التفكير على أكمل وجه.

٢- إعادة النظر في نظام تقييم الطالب المعتمد على قياس ما يحفظه، وتصميم وسائل القياس والتقييم لتقيس مدى قدرة الطالب على استيعاب وتطبيق وتطوير ما تعلمه، لا على مدى قدرته على الحفظ والتذكر والاستظهار.

٣- مراجعة أسئلة كتب مواد التربية الإسلامية حتى لا تركز على قياس الحفظ فقط.

٤- العمل على إزالة غموض الأهداف المرتبطة بتنمية مهارات التفكير من قِبل مصممي المناهج.

٥- توفير الموارد والإمكانات المتعددة من مبان وأثاث وأدوات ؛ حتى لا يكون هناك زيادة في أعداد الطلاب ؛ مما يتيح للمعلم فرصة إجراء المناقشات والحوارات، ويوفر الفرص الملائمة لتنمية مهارات التفكير لدى طلابه.

٦- توفير الكتب والمراجع والتقنيات الحديثة المناسبة لمستوى الطلاب في مكتبة المدرسة، وكذلك وجود المشرف المتخصص والذي يقوم بمساعدة المعلمين، وتوجيه الطلاب ومساعدتهم بالحصول على ما يلزم من معلومات.

* * *

المراجع:

القرآن الكريم.

- إبراهيم، سماح (٢٠١٢). المعوقات التي تواجه معلمة الاقتصاد المنزلي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة جامعة طنطا، ٤(٤٨)، ٩٠- ١٣٢.
- أمبوسعيدي، عبد الله، والبلوشي، محمد (٢٠٠٥). معوقات التفكير الابتكاري في مادة الفيزياء في الصفوف (١٠- ١٢) من التعليم العام من وجهة نظر معلمي الفيزياء، مجلة كلية التربية، ٢٩(٤)، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، ١٤٩- ١٨٢.
- بازرعة، عصام (١٤٢٩). تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة، في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ الصف الأول الثانوي بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة.
- البخاري، محمد (١٤٢٣). صحيح البخاري، دمشق: دار ابن كثير.
- بكار، نادية (٢٠٠٠). صعوبات ترقية تفكير طالبات المدارس الثانوية في منهج التاريخ من وجهة نظر المشرفات التربويات بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، ٤، ١٧٧- ٢١٢.
- البكر، رشيد (٢٠٠٢). معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٥(٨)، المركز العربي للتعليم والتنمية، الإسكندرية، ٤٥- ٦٨.

- بو قحوص، خالد (٢٠٠٩). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٥)، ٢٩٣- ٣٠٧.
- تمام، تمام (٢٠٠٠). آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- الجراونه، محمد (٢٠٠٤). إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن: عمان.
- جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الأردن: دار الكتاب الجامعي.
- الحدابي، داود والفلفي، هناء والعلييى، تغريد (٢٠١١). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٢)، ٣٤- ٥٧.
- دياب، سهيل (٢٠٠٠). تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا، غزة: دار المنارة.
- دياب، سهيل (٢٠٠٥، نوفمبر). معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس قطاع غزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني، " الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل " جامعة القدس المفتوحة: منطقة غزة التعليمية، ٤٢٢- ٤٤١.
- سعادة، جودت (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير- مع مئات الأمثلة التطبيقية، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سليمان، جمال (٢٠١٢). درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، مجلة جامعة دمشق، ٢(٢٨)، ٩٧- ١٥٤.
- شقير، زينب (٢٠٠٢). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شواهين، خير (٢٠٠٢). تطوير مهارات التفكير في تعلم العلوم، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الشيباني، عمر (١٩٨٨). فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- عبد الخالق، سامح وفرج، الهام وعبد الرحيم، نجوى (٢٠١٣). معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، مجلة العلوم التربوية، ١(٢١)، الاسكندرية، مصر، ٣٧٨- ٤٣٨.
- عبد الكبير، صالح ومقبل، سعيد وطائع، حسن وحزام، عديلة وعبد الله، حسين والهتاري، محمد وآخرون (٢٠٠٨). معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي، مركز البحوث والتطوير التربوي، الجمهورية اليمنية، عدن، ١- ٧٦.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٣). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض: دار أسالمة للنشر والتوزيع.
- الفريحات، عمار وبركات، صالح ودعوم، حامد (٢٠١١). معوقات تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة بمحافظة عجلون بالأردن من وجهة نظر معلماتهم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٧٠(٢)، ١٥٣- ١٨٥.

- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٦). وثيقة الأهداف العامة للمواد الدراسية بمراحل التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت.
- المسيليم، محمد، وزينل، فضة. (١٩٩٢). دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة عينة من النظار والناظرات، المجلة التربوية، ٢٤(٦)، جامعة الكويت، الكويت، ١٩٥- ٢٢٠.
- معمار، صلاح (٢٠٠٦). علم التفكير، عمان، دار ديبونو للطباعة والنشر.
- المفرجي، خليفه (٢٠٠٣). معوقات التفكير الإبداعي في مادة التاريخ في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان: مسقط.
- المؤتمر العلمي الثاني عشر (٢٠٠٠، يوليو). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم وتنمية التفكير"، جامعة عين شمس: القاهرة.
- Akan, S.O. (2003) : Teachers perceptions of constraints an improving students thinking in high school, master thesis, the graduate school of social science, Middle East Technice University, Ankara, Turkey.

* * *

- Jarwān, F. (1999). *ta`līm al-tafkīr: Mafāhīm wa taTbīqāt.* Amman, Jordan: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī.
- Mi`mār, S. (2006). *`Ilm al-tafkīr.* Amman: Dār Dībūnū Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Sa`āda, J. (2003). *Tadrīs mahārāt al-tafkīr ma` mi-āt al-amthila al-taTbīqiyya.* Jordan: Dār Al-Shurūq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Shawāhīn, Kh. (2002). *taTwīr mahārāt al-tafkīr fī ta`allum al-`ulūm.* Jordan: Dār Al-Amal Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Shuqayr, Z. (2002). *Ri`āyat al-mutafawiqīn wa al-mawhūbīn wa al-mubdi`īn.* Cairo: Maktabat Al-Nahdha Al-Masriyya.
- Sulaymān, J. (2012). Darajat mumārasat mudarrisī māddat al-tafkīr fī al-marhala al-thānawiyya li-mahārāt al-tafkīr al-nāqid. *Majallat Jāmi`at Dimashq, 2*(28), 97-154.
- Tammām, T. (2000). *Aāfāq jadīda fī taTwīr manāhij al-ta`līm fī dhaw-tahaddiyāt al-qarn al-hādī wa al-`ishrīn.* Minia, Egypt: Dār Al-Hudā Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.

* * *

- Bakkār, N. (2000). Su`ūbāt tarqiyat tafkīr tālibāt al-madāris al-thānawiyya fī manhaj al-tārīkh min wijhat nazhar al-mushrifāt al-tarbawiyyāt bi-manTiqat al-riyādh bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 4*, 177-212.
- Bāzi`a, I. (2008). *Taqwīm adā- mu`allimī al-lugha al-`arabiyya fī tadrīs al-qirā-a fī dhaw- al-mahārāt al-lāzima li-tanmiyat al-tafkīr al-ibtikārī li-talāmīth al-Saf al-awal al-thānawī bil-`āsima al-muqaddasa* (Unpublished master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Bū-Quhūs, Kh. (2009). Mahārāt al-tafkīr al-nāqid al-mutadhammana fī kutub al-`ulūm lil-marhala al-i`dādiyya bi-mamlakat al-Bahrain. *Al-Majalla Al-Urduniyya Fī Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 4*(5), 293-307.
- Diyāb, S. (2000). *Ta`līm mahārāt al-tafkīr wa ta`allumuhā fī minhāj al-riyādhiyyāt li-Talabat al-marhala al-ibtidā-iyya al-`ulyā.* Gaza: Dār Al-Manāra.
- Diyāb, S. (2005). Mu`awwiqāt tanmiyat al-ibdā` ladā Talabat al-marhala al-asāsiyya fī madāris qitā` Ghazza. Paper presented at Second Education Conference: Al-Tifl Al-FilisTīnī Bayn Tahddiyāt Al-Wāqi` Wa Tumūhāt Al-Mustaqbal. Palestine: Mantiqat Ghazza Al-ta`līmiyya, Al-Quds Open University.
- Ibrāhīm, S. (2012). Al-mu`awwiqāt al-latī tuwājih mu`allimat al-iqtiSād al-manzilī fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdā`ī. *Majallat Jāmi`at TanTā, 4*(48), 90-132.

- Al-jam`iyya al-masriyya lil-manāhij wa Turuq al-tadrīs: Minhāj al-ta`līm wa tanmiyat al-tafkīr. (2000). Paper presented at Twelfth Scientific Conference. Cairo: Ain Shams University.
- Al-Jarāwna, M. (2004). *I`dād barnāmaj li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdā`ī ladā talabat al-marhala al-thānawiyya fī māddat al-Tārīkh.* (Unpublished doctoral dissertation). Yarmouk University, Jordan.
- Al-Mafrajī, Kh. (2004). *Mu`awwiqāt al-tafkīr al-ibdā`ī fī māddat al-tārīkh fī al-marhala al-thānawiyya bi-saltanat `Umān min wijhat nazhar al-mu`allimīn.* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
- Al-Musaylīm, M. & Zīnail, F. (1992). Dirāsa li-mu`awwiqāt al-anshita al-ibtikāriyya fī madāris kutub al-ta`līm al-thānawī fī al-Kuwait min wijhat `ayyina min al-nuzhār wa al-nāzhirāt. *Al-Majalla Al-Tarbawiyya, 24*(6), 195-220.
- Al-Shaybānī, U. (1988). *Falsafat al-tarbiya al-islāmiyya.* Libya: Al-Dār Al-`Arabiyya Lil-Kitāb.
- Ambūsa`īdī, A. & Al-Bulūshī, M. (2005). Mu`awwiqāt al-tafkīr al-ibtikārī fī māddat al-fīziyā- fī al-Sufūf 10-12 min al-ta`līm al-`ām min wijhat nazhar mu`allimī al-fīziyā-. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya, 29*(4), 149-182.
- Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2006). *Wathīqat al-ahdāf al-`āmma lil-mawād al-dirāsiyya bi-marāhil al-ta`līm al-`ām fī al-duwal al-a`Dhā- bi-maktab al-tarbiya al-`arabī li-duwal al-khalīj.* Kuwait.

List of References:

The Holy Quran.

- Abd-Alkabīr, S. et al. (2008). Mu`awwiqāt ta`līm mahārāt al-tafkīr fī marhalat al-ta`līm al-asāsī. *Markaz Al-Buhūth Wa Al-taTwīr Al-tarbawī,* 1-76.
- Abd-Alkhāliq, S. et al. (2013). Mu`awwiqāt tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-ibdā`ī fī al-falsafa ladā Tullāb al-marhala al-thānawiyya min wijhat nazhar al-Tullāb wa al-mu`allimīn. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 1*(21), 378-438.
- Ubaydāt, Th. et al. (2003). *Al-bahth al-`ilmī: Mafhūmuh wa adawātuh wa asālībuh.* Riyadh: Dār Asālma Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-bakr, R. (2002). Mu`awwiqāt tanmiyat al-ibdā` ladā Tullāb marāhil al-ta`līm al-`ām fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya min wijhat nazhar al-mu`allimīn. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya Al-`Arabiyya*, 45-68.
- Al-Bukhārī, M. (2002). *Sahīh al-bukhārī*. Damascus: Dār Ibn-Alkathīr.
- Al-Furayhāt, A. et al. (2011). Mu`awwiqāt tanmiyat al-tafkīr al-ibdā`ī ladā atfāl al-rawdha bi-muhāfazhat `ajlūn bil-urdun min wijhat nazhar mu`allimātihim. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Zaqāzīq, 70*(2), 153-185.
- Al-Hidābī, D. et al. (2011). Mustawā mahārāt al-tafkīr al-ibdā`ī ladā al-Talaba al-mu`allimīn fī al-aqSām al-`ilmiyya fī kulliyyat al-tarbiya wa al-`ulūm al-taTbīqiyya. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Li-taTwīr Al-tafawuq, 3*(2), 34-57.

Obstacles Facing Islamic Education Teachers in Developing Basic Thinking Skills of Intermediate School Students from The Point of View of Teachers and Supervisors

Dr. Khalid I. Al-Matroudi
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education - King Saud University

Abstract:

This study aims at identifying the obstacles to developing the basic thinking skills among students in Islamic education courses in intermediate grades. To achieve this objective, the descriptive approach was adopted as a method for the study, and a questionnaire consisting of (49) items distributed to four sections was designed and applied to the study sample which amounts to (169) teachers and (40) supervisors.

The most important findings are:

There is an agreement among the participants that obstacles to the development of the basic thinking skills are moderately present. However, the theme of 'obstacles relating to the student', ranks first (to a great extent). The phrase "work load on the teacher does not help him in the creation of extra-curricular activities" ranks first (to a great extent) among obstacles relating to the teacher, while the phrase "The students focus on memorizing the information in order to succeed" ranks first (to a great extent) among the obstacles associated with the student. The phrase "The evaluation in the textbook relies on testing the skill of memorization" ranks first (moderately) among the obstacles associated with the curriculum, whereas the phrase "Overcrowding of students in the classrooms" ranks first (to a great extent) among the obstacles relating to school.

In addition, there are no statistically significant differences at the level of (α =ċ,ċ5) between the means of the responses of teachers and supervisors on the sections of obstacles relating to the development of basic thinking skills.

Keywords: Obstacles, Thinking skills, Islamic education courses, intermediate school.

فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية

د . ساره بدر العتيبي

قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية

د . ساره بدر العتيبي
قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية التدريب على استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز من خلال حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الذاتي.تكونت عينة الدراسة من (١٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرائق تدريس العلوم للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز. وقامت ببناء مقياساً يهدف إلى قياس الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد أسفرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس العلوم. و أوصت الدراسة بضرورة اعتماد استراتيجيات التعلم الذاتي في برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، أعضاء هيئة التدريس، الوعي، التعلم الذاتي، استراتيجيات التدريس المتمايز

المقدمة:

من أهم ما يميز عصرنا الحالي التطور، والتقدم العلمي والتقني الذي يغزو مختلف مجالات الحياة وميادينها، ويشهد المجال التربوي التعليمي بمؤسساته وأنظمته ومناهجه هذه التغيرات الهائلة التي لابد من مسايرتها والتكيف معها، من خلال تعريف المعلمين بأحدث طرق التدريس والتقنيات التعليمية، حتى يتمكنوا من توظيفها في العملية التعليمية مما يساعد على رفع كفايتهم المهنية على أكمل وجه.

ولا يمكن للأوساط التربوية أن ترى أفقاً لتطوير المعلم دون إيلاء عضو هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية حقه من الاهتمام لرفع كفايته وتحسينها وتجديدها، بحيث نضمن له مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمهنته ومؤهله ليكون في موقف سباق، فيتأثر ويؤثر ويأخذ ويعطي ويطبق الإستحداثات، ويستحدث ويلم بنتائج البحوث ويجري الملائم منها. (أبو نمره والحديدي، ٢٠٠٩ ، ص٣٦٣)

ويُعد التدريب أحد أهم أساليب إعداد وتأهيل القوى البشرية، إذ يسعى لإحداث تغييرات مقصودة في سلوك الأفراد واتجاهاتهم بهدف تطوير قدراتهم وتنميتها، وإعدادهم لشغل الأدوار المختلفة. (الفقيه، ٢٠٠٩، ص٤٣)

ويُعرف التدريب بأنه " نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء، وطرق العمل والسلوك والاتجاهات التي تجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة مناسبين للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية عالية ". (أبو نمرة والحديدي، ٢٠٠٩، ص٣٦٣)

إن التدريب والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس من الأولويات التي ينبغي على إدارات ومؤسسات التعليم العالي إعطائها أهمية كبيرة ، كما أن التدريب والتطوير المهني له أساس في التعليم الجامعي ليحقق أهداف الجامعة ووظائفها (الكناني وآخرون، ٢٠١١ ، ص٢٢٢) ؛ لذا فقد اهتمت كثير من مؤسسات التعليم العالي بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بغرض تحسين وتجويد نوعية التعليم العالي، فعلى سبيل المثال ظهر الاهتمام بشكل واضح بالتدريب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية والأوروبية في منتصف الستينات، وكانت الجامعات المصرية وعلى رأسها جامعة القاهرة وعين شمس والإسكندرية من أوائل الجامعات العربية التي أقامت دورات تطويرية لإعداد المعلم الجامعي، وعلى المستوى المحلى أنشأت جامعة الملك عبد العزيز مركزاً لتطوير التعليم الجامعي عام ١٩٨٧م ؛ مما يؤكد حرص الجامعات على تدريب أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق التنمية المهنية المستدامة. (غالب وعالم، ٢٠٠٨ ، ص١٦٤)

وفي هذا الصدد يؤكد القَلا وآخرون (٢٠٠٥) ضرورة أن يقدم التدريب وفق الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس، وان يتوافق مع المستجدات والمتغيرات الحديثة، والانتقال إلى تعلم قائم على النشاط الذاتي للمتدرب، ودعم المتدرب بمصادر تعلم متعددة لاستخدامها في تحقيق الأهداف التدريبية، والذي يؤكد إيجابية المتدرب من خلال استراتيجيات التعلم الذاتي المتاحة والتي تتفق وخيارات وقدرات كل عضو من أعضاء هيئة التدريس.

ويُعد التدريب أثناء الخدمة من المفاهيم التربوية المهمة، لارتباطه بمفهوم التنمية المهنية المستدامة، كما أنه من أهم أساليب مواكبة التغيير في مجال المناهج

لكي يتحقق المستوى الرفيع والدائم لعطاء عضو هيئة التدريس، مع ضرورة الاستيعاب المتابع للأهداف المتجددة في مهام العملية التعليمية والتي تولدها الحاجة وتصوغها الأحداث والمتغيرات. (الشلهوب، ٢٠٠٨، ص٦٠).

وقد نهج التوجه الحديث في مجال تدريب أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة نهج التعلم الذاتي، والذي يرى نشوان (١٩٩٣) أنه طريقة من طرق التعلم تهدف إلى قيام الفرد بتعلم نفسه بنفسه، والوصول إلى الأهداف بحسب قدراته وبطريقته الخاصة؛ وذلك لعدة مبررات أوردها (هزايمة، ٢٠٠٥) منها أنه:

- يسهم في التغلب على مشكلة الموقع الجغرافي لبعض الأفراد المعنيين بالتدريب.
- يوفر الوقت والجهد.
- يسد النقص في بعض المؤسسات فيما يتعلق بالتجهيزات والأدوات اللازمة للتدريب.

وتُعد استراتيجية التدريس المتمايز من أهم الاستراتيجيات التي تعتمد عليها المؤسسات التربوية في الممارسات التعليمية، وذلك لتنوع الطلاب واختلاف معارفهم السابقة، كما تزايدت الحاجة إلى مطابقة أساليب التدريس مع أنماط التعلم، ومراعاة تفضيلات الطلاب، وأنماط تعلمهم واستعداداتهم؛ وإجراء تعديلات في المحتوى التعليمي، وعملياته، وتعزيز التعاون والاستقلالية في التعلم، والتكامل بين التعليم والممارسة، واستخدام طرق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية المختلفة، وتزويد الطلاب بخبرات التعلم المتنوعة. (Pham, 2012, p13-20)

إن التدريس الذي يخطط له دون النظر إلى قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لايمكن أن يحقق أهدافه مهما كانت جودة وإتقان هذا التدريس، وعلى العكس فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم وقيمهم تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم. كما تساعد المتعلمين على تكوين إتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم (البنا وعلي، ٢٠١٤). هذا التنوع الكبير بين مستويات المتعلمين يعد من أكبر التحديات التي تواجه المعلمين، ولاحتواء هذا التنوع الموجود داخل الفصل الدراسي الواحد ظهر إتجاه من إتجاهات التدريس والتعليم المعاصرة عُرف بالتدريس المتمايز (Differentiated Instruction) أو التدريس المتنوع أو التعليم المتمايز. (لطفي، ٢٠١٢)

ويعد التدريس المتمايز امتداداً للفلسفات التربوية التي ترى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨)، وعرف التدريس المتمايز بأنه " تخطيط للتدريس من خلال تطبيق مداخل تدريسية متنوعة على المحتوى والعمليات والمنتج في ضوء الاستجابة لعوامل مهمة وهي اهتمامات المتعلمين واستعداداتهم وأشكالهم التعليمية من أنماط تعلم وذكاءات متعددة. (Tomlinson, 2011)

وأشارت الطويرقي (٢٠١٣) إلى أن التدريس المتمايز هو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلاب وتتحدد خطواته الأساسية من خلال تحديد المعلم

المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب والاستراتجيات التدريسية الملائمة لكل طالب والمهام التي سيقوم بها الطلاب لتحقيق أهداف التعلم.

وللتدريس المتمايز القدرة على تحقيق العديد من مخرجات التعلم المستهدفة ويدل على ذلك نتائج العديد من الدراسات منها دراسة المهداوي (١٤٣٥هـ) التي أشارت إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، وأوصت باستخدام هذه الاستراتيجية مع مقررات العلوم الأخرى؛ كما أشارت دراسة الحليسي (١٤٣٣هـ) إلى الأثر الإيجابي لإستخدام استراتيجية التعلم المتمايز على التحصيل في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبينت دراسة اليسيا (Alicia, 2012) أن استخدام التعليم المتمايز أدى إلى تحسين طلاقة القراءة للطلاب المتعثرين في القراءة في الفصول الدراسية للصف الأول الابتدائي، وأكدت قدرة التعليم المتمايز على توفير الاستراتجيات التعليمية التي تكفل النجاح لجميع القراء بمختلف المستويات. وكشفت دراسة لطفي (٢٠١٢) عن فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية مهارات الحياة الأسرية (الصحية والتعامل مع ضغوط الحياة) لدى الطلاب وطالبات الجامعة. كما أشارت دراسة جرهام (Graham, 2009) إلى أن التدريس المتمايز يقدم طريقاً لتعليم جميع المتعلمين من خلال اهتماماتهم ونقاط قوتهم وأيضاً يؤدي إلى تحسين تعلم المتعلمين ونتائج التحصيل في مجتمع أكثر تعلماً. أما دراسة وينسوم (Winsome, 2007) أشارت نتائجها إلى تحسن نتائج التحصيل باستخدام التدريس المتمايز مع تحسن الدافعية والاتجاه نحو التدريس المتمايز.

وبناء على ما سبق تظهر أهمية وعي وإلمام عضو هيئة تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز التي تؤدي إلى تحقيق نواتج تعليمية متميزة تلبي احتياجات المتعلمين التعليمية، وتقدم فرصاً تتنوع بتنوع قدراتهم واستعداداتهم باختلاف التخصصات بشكل عام، وتخصص العلوم بشكل خاص.

* * *

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يُعد تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس مطلباً من مطالب التطوير وتحسين جودة الأداء الجامعي التي تسعى إليه الجامعات السعودية، ومنها جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال البرامج التدريبية المتنوعة والتنمية المهنية المستدامة التي تتبناها الجامعة.

وترى الباحثة أن استخدام التعلم الذاتي في تدريب أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة من أكثر أساليب التدريب؛ وذلك استناداً إلى نتائج الدراسات التي كشفت عن أهمية التعلم الذاتي كدراسة بيليت (Billett, 2010)، ودراسة كيمال وأيس (Kemal & Ayse, 2011)، وترندل وآخرون (Trundle et al., 2010)، وفورتاك وألونزو (Furtak&Alonzo, 2010) حيث أكدوا أن ممارسات التعلم التي ينفذها المتعلم بشكل ذاتي تعتبر محركاً ومحفزاً له نحو بناء معارفه وتشكيل أرائه الخاصة، مستخدماً معارفه السابقة لأدارك معاني التجارب والخبرات الجديدة.

ومن خبرة الباحثة العلمية وممارساتها في الميدان التعليمي في الجامعات وتدريسها باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز لعدة فصول دراسية، فقد لاحظت وجود قصور في وعي أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التدريس المتمايز، وخاصة فيما يتعلق بمفهومه ومبرراته، ومجالاته وأساليبه وربما يُعزى ذلك إلى قلة المصادر والمراجع العربية التي تناولت استراتيجية التدريس المتمايز، وخلطهم بينه وبين مفاهيم ومبادئ تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية.

ويعد تنوع الطلاب في الدراسة الجامعية من أكبر التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، حيث تؤكد نتائج الدراسات أن هناك فروقاً كبيرة بين الطلاب، مما يجعل الحاجة ماسة إلى تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التدريس المتمايز.

ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرائق تدريس العلوم ؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟

٢- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بماهية استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟

٣- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟

٤- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياسين القبلي

والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور ماهية الاستراتيجية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياسين القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مبررات استخدام الاستراتيجية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياسين القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مجالات وأساليب استخدام الاستراتيجيات.

رابعاً - أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز.

٢. الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بماهية استراتيجيات التدريس المتمايز .

٣. الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز..

٤. الكشف عن فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بمجالات وأساليب استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز.

خامساً- أهميّة الدراسة :

استناداً إلى ما تقدم عرضه في توضيح مشكلة الدراسة تأمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة في :

١- لفت أنظار المهتمين بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى ضرورة اعتماد برامج التدريب القائمة على التعلم الذاتي.

٢- إظهار مدى أهمية الوعي بتفعيل استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم للطلاب والطلاب في المرحلة الجامعية للكشف عن المواهب والقدرات لديهم.

٣- قد تساهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين والباحثين إلى تطوير برامج التدريب والتطوير المهني بما يواكب حاجات المتعلمين وخصائصهم، وأهداف المؤسسات الجامعية ووظائفها.

٤- بناء مقياساً للوعي يساعد أعضاء هيئة التدريس لتخصص المناهج وطرق تدريس العلوم في الكشف عن مدى وعيهم باستراتيجيات التدريس المتمايز.

سادساً- حدود الدراسة :

أُجري البحث في الحدود التالية :

- الحد المكاني : المملكة العربية السعودية، منطقة الرياض.

- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ .
- الحد الموضوعي: تنمية وقياس وعي أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرائق تدريس العلوم حول استراتيجيات التدريس المتمايز.

سابعاً- مصطلحات الدراسة :

الفاعلية:

عرف شحاته والنجار (٢٠٠٣ ، ص٢٠٣) الفاعلية بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في احد المتغيرات التابعة"

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها المخرجات التعليمية التي يحققها البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم (عينة البحث التجريبية) في مقياس الوعي المعد في الدراسة الحالية.

التعلم الذاتي:

يعرف لين وإفلن (Lynn& Evelyn, 2007, p37) التعلم الذاتي بأنه قيام المتعلم بنفسه بالبحث النشط عن المعرفة من خلال البحث عن التفسيرات وعمل الاستدلالات ورصد الملاحظات وإجراء التجارب.

وتقصد به الباحثة في الدراسة الحالية قيام عضو هيئة التدريس- في تخصص المناهج وطرائق تدريس العلوم- معتمداً على نفسه ومتفاعلاً مع مصادر التعلم المتاحة في تحصيل المعرفة باستراتيجيات التدريس التدريس

المتمـايز، وتكـوين الاتجاهـات الايجابيـة لديـه ليـصبح واثقـاً بنفـسه مـتحملاً مسئولية تعلمه.

الوعي:

يقـصد بـالوعي في الدراسـة الحاليـة مـدى إلمـام عـضوات هيئـة التـدريس بالمحاور الثلاث (ماهية - مبررات – ومجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز) والتي تقاس باستجاباتهن على المقياس المحدد كأداة للدراسة الحالية.

التدريس المتمايز:

يعرفه لوجسدون (Logsdon, 2014, p1) بأنه ممارسة وتعـديل وتكييف التعلـيم والمـواد والمحتويـات والمـشاريع ومنتجـات الطالـب، والتقيـيم لتلبيـة الإحتياجـات التعليميـة للطـلاب في الفـصول المتباينـة، واسـتخدام المعلمـين لأساليب تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة بما يتلائم مع تنوع الطلاب.

وتقـصد بـه الباحثـة في الدراسـة الحاليـة قـدرة عـضو هيئـة التـدريس- في تخصص المناهج وطرائق تدريس العلوم – على تحديد الاحتياجات التعليمية المتنوعـة للمـتعلمين مـن خـلال (القيـاس القبلـي لمقيـاس الـوعي- أداة الدراسـة)، مـن خـلال الأسـاليب والطـرق والمقـاييس الـتي تكـشف عـن استعدادتهم وأنماطهم واهتماماتهم؛ بهـدف تقـديم موقـف تعلـم قـائم علـى عناصر التدريس المتمايز يراعي تلك الاحتياجات وتناسب اختلافات المتعلمين وتحقق تكافؤ الفرص التعليمية.

الخلفية النظرية للدراسة:

البرامج التدريبية

إنّ تطوّر الأمم يقاس بمدى قدرتها على مواكبة التطوّرات المختلفة في هذا العصر المتدفّق بالمعلومات، وقدرتها على التكيّف والتعامل معها بأقصى درجات الكفاءة. لذا فإنّ التوقف عن تطوير الذات يعني الجمود الفكريّ عامّةً، والتخلّف عن ركب الأمم في التعليم بخاصّة، من هنا أصبح التدريب الخيار الأمثل للمعلّم لتطوير الذات.

التدريب استراتيجية من استراتيجيات التربية المستمرّة. وهو مفهومُ واسعُ يمتدّ إلى جميع العاملين في النظام التعليميّ، وإلى جميع عناصر العمليّة التعليميّة. وقد قدّم الدّارسون والمهتمّون في مجال تنمية القوى البشريّة وتطويرها تعريفاتٍ متعددةً ومتنوعةً لتحديد مفهوم التدريب. فهناك من ينظر إلى التدريب على أنه الجهد المنظّم، والمخطّط له لتزويد القوى البشريّة في المنظّمة بمعارف معيّنة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بنّاء (الوزّان، ١٩٨٩). وهناك من يعرّفه بأنّه عمليّةُ تخطيطيّةُ، مركّبةُ، متكاملة، مستمرّةُ تهدف إلى تنمية قدرات الفرد وتغيير سلوكه واتجاهاته للإرتقاء بمستوى أدائه في العمل الذي يكلّف به في جميع مراحله الوظيفيّة مما يعود بالنفع على المنظّمة في أقصروقتٍ، وبأقلّ تكلفةٍ في ظل الإمكانات المتاحة وبأقلّ جهد (درة، ١٩٨٨). ويعرّفه آخرون بأنّه عمليّة تعليم المعرفة والأساليب المتطوّرة لأداء العمل، وذلك لإحداث تغييراتٍ في سلوك وعادات ومعرفة ومهارات وقدرات الأفراد اللّازمة في أداء عملهم، من أجل الوصول إلى أهدافهم، وأهداف المنظّمة التي يعملون فيها على

السواء (درّة ، ١٩٨٨). بينما رأى سالم والحلبي (١٩٩٨) أنّ التدريب هو كلّ الوسائل والطرق والأنشطة والاستراتيجيات التي يتّخذها المشرف والمعلّم المتعاون بقصد إكساب الطالب المعلّم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والانفعاليّة الخاصّة بعمليّة التدريس.

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نحدّد السمات العامّة للتدريب على النحو الآتي :

- أنّ للتدريب أهدافًا محدّدةً تتمثّل في تنمية قدرات الأفراد وتغيير سلوكهم إلى الأفضل وزيادة إنتاجيتهم في أقصر وقتٍ وتكلفةٍ أقل ، بما يعود بالنفع على المؤسّسة والمجتمع بأكمله.

- وأنّه عمليّةٌ منظّمةٌ مدروسةٌ يعلم واضعها أهدافها مسبقاً ، والأسلوب الذي يمكن الوصول به إلى تحقيق هذه الأهداف.

- وهو عمليّةٌ متكاملةٌ يمتزج فيها الجانب النظريّ بالجانب التطبيقيّ.

- ثمّ هو عمليّةٌ مستمرّةٌ ، تبدأ بالوظيفة وتستمرّ مع المراحل المختلفة لمستويات الوظيفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين ، وجعلتها متغيراً أساسياً من متغيراتها ومنها دراسة أليسون كاسترو (Alison and Castro, 2006) التي أكدت أن الطلاب المعلمين يواجهون تحديات كثيرة عند تطبيقهم في الفصول الفعلية نتيجة عدم معرفتهم وعدم تدريبهم على التدريس الجيد ، وقد أكد الطلاب المعلمين على استفادتهم بانشطة التدريب في مواقف التدريس الفعلية وفي قدرتهم على تدريس الطلاب. كما أكدت دراسة الحريشي وكعكي (٢٠٠٧) على أهمية

التنمية المهنية في مجال المناقشة والحوار والإشراف على الرسائل العلمية، وإعداد الحقيبة التدريبية والتعليم بالحاسب الآلي، والحاجة إلى تطوير أعضاء الهيئة التعليمية ذاتياً بناء على التصور المقترح لبرامجها التدريبية المستهدفة بالدراسة.

وسعت دراسة زيولاه وفاروق (ZiaUllah & Farooq, 2008) إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية في ولاية بنجاب، من خلال التدريب والممارسة على تلك المهارات بشكل عملي في الفصول المدرسية، وبينت الدراسة تدني مستوى المعلمين قبل الخدمة في ممارسة والدراية بمهارات التدريس. أما دراسة غالب وعالم (٢٠٠٨) فقد أكدت على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي، وأن التنمية المهنية متطلب رئيس لتحقيق الجودة وبدونها فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمراً صعباً. وتتفق دراسة كابس كراوفورد (Capps, Crawford, 2009) مع هذا التوجه حيث أكدت على أن برامج التدريب أثناء الخدمة تعزز المعرفة العلمية لمعلمي العلوم، وتعمل على إعداد المعلمين لتنفيذ تعليمات التحقق وتؤدي إلى تعزيز فهم الطلاب.

وقد أجرى مانزو وآخرون (Manzo et al, 2011) دراسة لمعرفة فاعلية استخدام نموذج (5E) في تنمية معلمي العلوم مهنيا في المدارس التي تخدم مجتمعات المهاجرين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأثبتت الدراسة زيادة فاعلية المعلمين في مشاركة طلابهم في قدرات التفسير والاستكشاف وزيادة فهم المحتوى العلمي لدى المعلمين عند استخدام نموذج (5E). واختبرت دراسة

علاونة (٢٠١٤) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS والتي أكدت على فاعلية البرنامج، وأوصت بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جميع فروع جامعة القدس لتدريبهم على التحليل الإحصائي. ولتقييم استفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية أجرى الكناني وآخرون (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية المقدمة بمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز، وأكدت النتائج أن النسبة المئوية لاستفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية كانت عالية.

ومما سبق ترى الباحثة أن برامج التدريب أثناء الخدمة أو ما يعرف ببرامج التدريب التي تستهدف التنمية المهنية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس كانت لها دور فعال في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين، وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتحسين جودة الممارسات التدريسية، كما كان له دور فاعل في اطلاع عضو هيئة التدريس والمعلمين على المستحدثات في مجال التخصص والتي يمكن الاستفادة منها في التنمية المهنية.

المحور الثاني: التعلّم الذاتيّ

عرّف جامع (١٩٨٦) التعلّم الذاتيّ بأنّه الأسلوب الذي يمرّ به المتعلّم على المواقف التعليميّة المتنوّعة بدافعٍ من ذاته، وتبعًا لميوله؛ ليكتسب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات؛ مما يؤدّي إلى انتقال محور الاهتمام من المعلّم إلى المتعلّم. وذلك أنّ المتعلّم هو الذي يقرّر متى؟ وأين يبدأ؟ ومتى ينتهي؟ وأيّ

الوسائل والبدائل يختار؟ ثمّ يصبح مسؤولاً عن تعلّمه، وعن النتائج والقرارات التي يتّخذها.

وعرّفته بلقيس وشطّي (١٩٩٠) بأنه العمليّة التي يقوم فيها المتعلّم ببذل جهوده الذاتيّة في تنفيذ سلسلةٍ من ألوان النشاط تؤدّي به إلى إحداث تغييراتٍ إيجابيّةً في بنياته العقليّة المعرفيّة، وفي مهاراته الأدائيّة العمليّة، وفي اتّجاهاته، ومواقفه إزاء عناصر الثقافة، والبيئة الماديّة وغير الماديّة.

ويرى نشوان (١٩٩٣) أنّ التعلّم الذاتيّ طريقةُ من طرق التعليم تهدف إلى قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه، والوصول إلى الأهداف بحسب قدراته الخاصّة وبطريقته الخاصّة.

وذكرت دراسةٍ مكتب التربية العربيّ لدول الخليج أن التعلم الذاتيّ "هو النشاط التعليميّ الذي يقوم به المتعلّم مستمداً وجهته من رغبته الذاتيّة واقتناعه الداخليّ بهدف تنمية استعداداته، وإمكاناته، وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقّق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه، والثقة بقدرته في التعلّم والتعليم". (نشوان، ١٩٩٣، ص٣٩)

أما بركات (١٩٩٦) فقد أشار في تعريفه للتعلّم الذاتيّ إلى بعض ألوانه عندما ذكر أنّ التعلّم الذاتيّ عمليّةٌ تعليميّةٌ يستخدم فيها المتعلّم قدراته ومهاراته في التعلّم دون مساعدة من الآخرين. ولايشترط أن يكون ذلك عن طريق نظامٍ تعليميٍّ رسميٍّ وإنّما يتحقّق من خلال أجهزة الإعلام وأوعية التثقيف المتعدّدة الأوجه إلى جانب التعليم المبرمج والحقائب التعليميّة، وبالمراسلة، والجامعات المفتوحة.

ومما سبق فإن التعريفات السابقة أكّدت أنّ التعلّم الذاتيّ هو ذلك النمط من التعلّم الذي يجعل الفرد يغيّر في سلوكه، ومعارفه، واتجاهاته بناءً على رغبته الذاتيّة ووفقاً لقدراته، واستعداداته، واختياراته الشخصيّة في التعامل مع الأشخاص والموادّ التعليميّة والمواقف والنمط الذي يميّز عملياته العقليّة، ونشاطه الفسيولوجيّ والعصبيّ واختياراته.

وقد أكدت نظريات التعلّم جميعها أنّ التعلّم مسألةُ فرديةُ، فلا بدّ للمتعلّم أن يستخدم عناصر طريقته الخاصة في التفكير، وأن يسير وفق سرعته الفرديّة؛ ممّا يوفّر الفرص لبطيئي التعلّم، ويقدّم علاجاتٍ للفروق الفرديّة ويساعد في زيادة التفاعل بين المعلّمين والطلبة. (الزيات، ٢٠٠٤)

وقد لخّص القلاّ وآخرون (٢٠٠٥) المبادئ التي يقوم عليها التعلّم الذاتيّ فيما يلي:

- أن يتعلّم المتعلّم بنفسه عن طريق التعلّم بالعمل.
- أن يتعلّم المتعلّم وفق معدّله الخاص، وسرعته الذاتية في التعلم.
- أن يتقن كلّ خطوةٍ من خطوات التعلّم إتقاناً تامّاً قبل أن ينتقل إلى الخطوة التالية.
- أن يحقّق المتعلّم قدراً أكبر من التقدّم عندما ينظّم المادة التعليميّة، ويستوعب مضمونها، ويتلقّى تعزيزاً فورياً عن كلّ خطوةٍ يقوم بها.
- تزداد دافعيّة التعلّم لدى المتعلّم عندما يكون مسؤولاً عن تعلّمه.
- التعلّم الذاتيّ هدفه أن يتعلّم المتعلّم كيف يستمرّ في التعلّم مدى الحياة.

ويحدد منصور وآخرون(٢٠٠٦، ص ٢٥) مهارات التعلم الذاتي في عدد من المهارات وهي:

- مهارات معرفية، تتعلق بعمل العقل والتوظيف المعرفي لعملياتنا المعرفية.
- مهارات دراسية، وهي مهارات الدراسة التي يستخدمها المتعلم في الدراسة والتعلم.
- مهارات شخصية، وتتعلق بالجوانب الانفعالية والدافعية، وباتجاهاتنا وأهدافنا في الحياة.
- مهارات الحياة، مثل اتخاذ القرار، والتواصل، والتفاوض.
- مهارات فنية عملية، وتتعلق بالمعرفة وبالكفاءة في استخدام الأدوات والطرق التي تيسر التعلم وتوسعه.

تدريب الأستاذ الجامعي والتعلّم الذاتيّ:

إنّ الزمن الذي ينقضي بين دخول المتعلّمين المدرسة وتخرّجهم فيها كافٍ أحيانًا كي تتقادم المعلومات التي استوعبوها وتفاعلوا معها. وهذا لا ينسجم مع اتجاهات التطوير الشاملة من جهةٍ، والمطالب المتزايدة التي ينبغي على المتعلمين الاستجابة لها من جهةٍ أخرى. ولعلّ من أبرز هذه التطورات:

- دخول الثورة العلمية التكنولوجيّة في طورٍ جديدٍ تميّز بغزارة المعلومات، وبسهولة الوصول إليها. واستخدامها في مجالات البحث العلميّ والتعلّم.
- الاتجاه نحو مزيدٍ من التخصّص العلميّ، والإمعان في ذلك بسبب تنامي المعرفة العلميّة وتشعّبها وحاجات سوق العمل.

- ظهور نظامٍ جديدٍ للمعلومات والاتصالات على المستوى الدوليّ تعتمد على العلم وإنجازاته، وتعمل كأداة تقريبٍ بين شعوب العالم لأنّ العلم عالميّ النزعة والاتّجاه. وهو نتاج الفكر البشريّ الذي لا يعرف الحدود بين الثقافات والأمم.

- ظهور الإعلام المعاصر بمؤسساته العملاقة، واعتبار هذه المؤسسة مدارس أو جامعاتٍ موازيةً ربما تنافس المدارس والجامعات التقليديّة.

- التحوّل من التركيز على التعليم والتدريس الجمعيّ إلى أنماطٍ من التعليم المفرّد مثل التعليم المبرمج، والتعليم الموجّه وغيرها.

- التحوّل من التقنيات التقليديّة إلى التقنيات الحديثة مثل التعلّم عن طريق الحاسوب.

- التحوّل من التعليم النمطيّ المغلق إلى التعليم المرن المفتوح مثل المدارس بلا جدران، والفصول الدراسيّة المفتوحة.

لكل تلك الأسباب برزت الحاجة الملحّة إلى تدريب عضو هيئة التدريس بما يتلاءم والاحتياجات الجديدة، والانتقال إلى تعلّمٍ قائمٍ أساساً على الجهد الذاتيّ، والعمل المستقلّ والموجّه الذي يبذله المتعلّم، ويستخدم فيه من أجل تحقيق غايات تعلّمه مصادر التعلّم المتعدّدة والمتاحة. وهذا البديل الجديد الفاعل هو ما بات يعرف باسم " التعلّم الذاتيّ "هذا المنحى الجديد في التعليم والتعلّم يلبّي الدعوة إلى التعلّم المستمرّ مدى الحياة، وإلى التعلّم كيف نتعلّم (القلاّ وآخرون، ٢٠٠٥).

إن برامج التدريب أثناء الخدمة يمكن أن تطبّق برامج التعلّم الذاتيّ وتوظيف الأجهزة التكنولوجيّة لهذا الغرض وذلك للدواعي الآتية:

- إن التعلّم الذاتيّ يسهم في التغلّب على مشكلة الموقع الجغرافيّ لبعض الأفراد المعنيين بالتدريب، بسبب بعد مسكنهم عن المؤسسات التربويّة.

- وأنه يوفّر الوقت والجهد.

- وأنه يناسب ذوي القدرات العالية في التعلّم وبطيئي التعلم إذ يستطيعون السير في التعلّم وفق قدراتهم الخاصّة حتى يصلوا إلى درجة التمكّن.

- وأنّه يسدّ النقص في بعض المؤسسات التربويّة فيما يتعلّق بالتجهيزات والأدوات اللازمة للتدريب. وكذلك النقص المتعلّق بعدد المدرّبين المختصّين (عبابنة، ٢٠٠٢).

- ويمكن توظيف مثل هذه البرامج التدريبيّة في الزمان والمكان المناسبين في أي وقت ولأيّ عضو هيئة تدريس مهما كان موقعه وخصوصاً للأعضاء الجدد الذين هم بأمسّ الحاجة إلى تدريبٍ فعّالٍ وسريعٍ يعتمد فيه العضو على جهوده الذاتيّة في تطوير مهاراته وأساليبه التدريسيّة.

وقد نالت استراتيجيات ومهارات التعلم الذاتي اهتمام الباحثين، فقد أكدت دراسة كرامارسكي وميزراتشي (Karamarski and Mizrachi, 2006) على أهمية تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التعلم الذاتي والاستفادة منها في تعلمهم. وهذا ما أكدته دراسة كرامارسكي وجتمان (Karamarski & Dutman, 2006) أن التركيز على مهارات التعلم الذاتي يزيد من فرص تحسن تعلم الطلاب وخاصة في التعلم الإلكتروني. وجاءت نتائج دراسة بيل وزانج وتاكياما (Bail,Zhang & Tachiyama,2008) مؤكدة لما سبقها حيث أكدت

على تحسن تحصيل الطلاب نتيجة تدريب الطلاب على مهارات التعلم الذاتي وتوظيفها في التدريس.

وعن درجة استخدام التعلم الذاتي كأحد الأساليب الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، بينت دراسة الكافد والصوفي (٢٠١١) أن أسلوب التعلم الذاتي يستخدم في المدارس الثانوية بنسبة ٦٦٪، هذا بشكل عام، وهو يختلف حسب التخصص. أما دراسة العبد الله (٢٠١٢) فقد بينت نتائجها الأثر الإيجابي لاستخدام التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الإلكتروني الصوتي المتزامن وغير المتزامن لدى الطلاب المعلمين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة صفاء محمد (٢٠١٣) التي أكدت فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال وقد أوصت بضرورة تضمين برامج إعداد المعلمات في كلية رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم الذاتي وتوضيح أهميته وفوائده في هذه البرامج. وهذا ما أوصت به أيضاً دراسة الحجايا والسعودي (٢٠١٣) فقد أوصت بضرورة إدراج مهارات التعلم الذاتي في برامج تدريب المعلمين، وأن تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية.

ومما سبق ترى الباحثة أن استخدام التعلم الذاتي في التدريب والتعليم قد ادى إلى تحسن الاستيعاب وزيادة فاعلية العملية التعليمية والدافعية للتعلم لما يحققه التعلم الذاتي من ميزات تقديم المحتوى الذي يناسب تفضيلات المتعلمين وسرعتهم في التعلم ووقت التعلم المناسب وأسلوب ونمط التعلم المفضل لديهم، كما أن التعلم الذاتي يعد أنسب استراتيجيات التدريب مع أعضاء

هيئة التدريس والمعلمين لما يحققه لهم من مرونة تناسب ظروف وطبيعة العمل في العملية التعليمية ومتطلبات التدريس وضغوط العمل.

المحور الثالث: التدريس المتمايز

يختلف المتعلمين في قدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم، وذلك لاختلافهم في الخصائص والبيئة والثقافة وعوامل الوراثة.

و قد أشار القران الكريم إلى ذلك الاختلاف في كثير من المواضع منها قوله تعالى: {وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ} (الروم: ٢٢)

ويُعد هذا الاختلاف بين المتعلمين من أكبر التحديات التي تواجه المعلم، ومن هنا ظهر مفهوم جديد للتعليم والتعلم وهو التعلم المتمايز، أو التدريس المتباين أو تنويع التدريس.

وتُعرف توملينسون (٢٠٠٥) التعليم المتمايز في أبسط مستوياته بأنه " عملية (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة لتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية".

كما عُرف بأنه " تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعداداتهم للتعلم ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس، إذ أن تنويع التدريس هو عملية

تعليم وتعلم لتلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد" .(كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ص٢٥)

وتمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، و يمكن القول أن التعليم المتمايز يرتكز بشكل كبير على هذه النظرية، وهناك أربعة أنواع مختلفة من الأبحاث والتي تساعد في تسليط الضوء على التعلم المتمايز وهي الأبحاث التي تناولت الدماغ والذكاء، والأبحاث التي قام بها إريك جنسن Eric Jensen حول تأثير التحدي على الدماغ (المهداوي، ١٤٣٥هـ، ص٢٤).

وقد نال هذا النوع من التعليم قدر كبير من الاهتمام و التطوير على يد كارول آن تومليسون Carol Ann Tomlinson أستاذة القيادة التربوية المشاركة في كلية Curry للتربية بجامعة فرجينيا.

وهناك جوانب عديدة توضح أهمية التدريس المتمايز و أبرزها كما أوردها توميلسون (Tomilson ,2005, p159) :

- أن التدريس يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار جميع الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة " أن التعليم حق للجميع " و عبارة " أن المقاس الواحد لا يصلح للجميع ".
- يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي، حسي).
- يعمل التعليم المتمايز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة.
- يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي عند التلاميذ للتعلم.

- التعليم المتمايز يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى المتعلمين من إبداعات.

- يقوم على التكامل بين الاستراتجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم.

- تحقيقه لشروط التعلم الفعال، وأنه يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود بالتالي إلى منتجات متنوعة.

أسس ومبادئ التدريس المتمايز:

حددت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التدريس المتمايز، فيمايلي:

١. **الأسس القانونية:** وأهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل في الحصول على تعليم عالي الجودة، وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بين الأطفال حسب النوع، ذكوراً وإناثاً، أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الاختلافات.

٢. الأسس النفسية: والتي تفترض أن لدى كل تلميذ القابلية والقدرة على عملية التعلم، وأن الطرق التي يتعلم بها التلاميذ تختلف من تلميذ إلى آخر، وأن درجات الذكاء متفاوتة ومتنوعة لدى الأفراد، وأن المخ البشري يسعى إلى الفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها، وأن عملية التعلم تحدث بصورة أفضل في حالة تحدي المعتدل، وأن الإنسان يسعى دائماً إلى تحقيق النجاح والتميز.

٣. **الأسس التربوية:** والتي تفترض أن دور المعلم ينحصر في أنه هو المنسق والميسر لعملية التعلم، وأن المتعلم يمثل أهم محاور العملية التعليمية، وأن التعلم هو الهدف الأساسي للتدريس ومساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتوظيفه في مواقف مختلفة.

ولأهمية التدريس المتمايز والحاجة إلى إكسابه لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين في جميع المستويات التعليم سواء مدارس التعليم العام أو التربية الخاصة أو التعليم العالي، أكدت دراسة البوريني (٢٠١١م) إمكانية تطبيق استراتيجية التدريس المتمايز بالتعليم العام ومدراس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى ظهور معوقات تحول دون تفعيل الاستراتيجية و أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس المتمايز خاصة لمعلمي الدمج و التربية الخاصة . وأقرت دراسة المغربي (١٤٣٢هـ) بفعالية البرامج القائمة على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب.

وفي التنمية المهنية بينت دراسة تشين (chien, 2012) الأثر الإيجابي لاستخدام التعليم المتمايز في التطوير المهني لمعلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية، حيث أكدت الدراسة التأثير الكبير للتعليم المتمايز في تطوير أداء متعلمي اللغة الإنجليزية والتطوير المهني للمعلمات، نتيجة استخدام وسائل تعليمية متنوعة تلبي الاحتياجات المختلفة لمعلمي ومتعلمي اللغة الإنجليزية، وتوافر أساليب مختلفة لمعالجة الأفكار. واتفقت معها دراسة ماك كلوف (McCullough, 2012) في التأثير الإيجابي لاستخدام التعليم المتمايز على التحصيل الأكاديمي وعلى المفردات والفهم القرائي لدى الطلاب. وبينت دراسة ديانا (Diana ,

2012) أن المعلمين المشاركين في الدراسة أكدوا على تحسين ممارستهم باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، وقد أقروا بأن هذه الاستراتيجيات قد قدمت لهم الدعم المناسب لمواجهة تدريس الطلاب ذوي القدرات المتنوعة (من الطلاب الموهوبين إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة). وأكدت دراسة إيمان لطفي (٢٠١٢م) على فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية مهارات الحياة الأسرية (الصحية و التعامل مع ضغوط الحياة) لدى طلبة الجامعة. واتفقت نتائج دراسة الحليسي (١٤٣٣هـ) على الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز وخاصة في التحصيل الدراسي للطلاب.

ومما سبق ترى الباحثة استراتيجية التدريس المتمايز قد أثبتت فاعليتها في حل الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجه المعلمين وأعضاء هيئة التدريس داخل غرفة الصف وخاصة تنوع الطلاب فيما بينهم في القدرات التحصيلية والعقلية، وذلك من خلال ما يقدمه تنوع في استخدام وسائل تعليمية تلبي هذه الاحتياجات المختلفة وبما توفره من أساليب مختلفة لمعالجة الأفكار.

الطريقة والإجراءات :

منهج البحث (الدراسة):

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهجين، هما المنهج الوصفي والمنهج شبة التجريبي، حيث استخدمت المنهج الوصفي في جمع المعلومات والدراسات السابقة في مجال تصميم البرامج والتعلم الذاتي والتدريس المتمايز وذلك من أجل بناء البرنامج التدريبي. في حين استخدمت المنهج شبة

التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الباحثة التصميم شبة التجريبي لمجموعة واحدة بقياس قبلي بعدي، وذلك لكون هذا التصميم أنسب تصاميم المنهج التجريبي للبرنامج التدريبي الحالي من حيث الإمكانات البشرية والمادية المتاحة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الفصل الثاني، وقد قامت الباحثة باختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة بحيث يتوافر في أفراد العينة الخصائص الآتية:

- لم يسبق لهم تلقي تدريب نظري على استراتيجية التدريس المتمايز .
- لم يسبق لهم تدريس مقرر التدريس المتمايز في الجامعة .
- لديهم الرغبة في التدريب .

وعلى ذلك تكونت عينة الدراسة من (١٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ الفصل الثاني والتي توافرت بهم الشروط السابقة.

مادة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقامت ببناء مقياساً يهدف إلى قياس الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس، على إعتبار أن هذه الأداة تعد مناسبة لطبيعة هذه الدراسة

وأهدافها، وفيما يلي توضيح للخطوات الإجرائية التي إتبعتها الباحثة في بناء أداتي الدراسة:

أولاً:- البرنامج التدريبي

١. بناء البرنامج التدريبي:

من أجل بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المراجع والدراسات ذات العلاقة ببناء البرامج التدريبية.

و قد قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي مكون من خمس، وهي:

المرحلة الأولى:

- تحديد الهدف العام من البرنامج.
- تحديد الأهداف الإجرائية.
- تحديد خصائص المتدربين.

المرحلة الثانية:

إعداد المحتوى التعليمي للبرنامج.

المرحلة الثالثة:

تحديد أنشطة التدريب والتقويم.

المرحلة الرابعة:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة باستخدام أسلوب التعلم الذاتي.

٢. تحكيم البرنامج:

من أجل التحقق من صدق البرنامج التدريبي قامت الباحثة بعرضه على (٦) محكمين، لإبداء الرأي في أهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، والأنشطة، وأساليب التقويم، وإضافة أي اقتراحات أو تعديلات مناسبة، وفي ضوء ما قدمه أعضاء لجنة التحكيم من ملاحظات، ومقترحات، وتوصيات قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على البرنامج ومنها اختصار المادة العلمية للبرنامج.

أداءة الدراسة:

مقياس الوعي

وقد مر المقياس بالخطوات التالية:

١. دراسة الأطر النظريّة والدراسات السابقة ذات العلاقة باستراتيجية التدريس المتمايز وفق المحاور التالية (ماهية التدريس المتمايز، مبررات استراتيجية التدريس المتمايز، مجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز)

٢. صياغة فقرات المقياس بتحديد المعاني التي يتضمّنها كل محور من المحاور السابقة، والجدول التالي يوضّح توزيع فقرات المقياس على محاوره الرئيسة:

جدول (١) توزيع فقرات الاستبيان على محاوره الرئيسة

المجال	الفقرات	العدد
ماهية التدريس المتمايز	من ١ – ٩	٩
مبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز	من ١٠- ١٨	٩
مجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز	من ١٩- ٢٥	٧

٣. استخدم المقياس المدى الرباعي لتحديد نسبة الوعي وهي (عالية، متوسطة، ضعيفة، لا اعرف)

٤. وبعد بناء المقياس في صورته المبدئية ؛ وللتأكد من صدقه تمَّ عرضه على عينة من المحكّمين في المناهج وطرق التدريس وفي ضوء آرائهم تمّ إجراء التعديلات في صياغة بعض العبارات، وإعداد مقياس في صورته النهائية.

٥. صدق وثبات الاستبيان:

- تمّ حساب صدق عبارات المقياس وذلك بحساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية، كما يوضّح ذلك جدول رقم (٢)

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون لحساب صدق عبارات المقياس

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٣٧❖❖	١	٠.٧٠٠❖❖	١	٠.٩٨٠❖❖
٢	٠.٦١٨❖❖	٢	٠.٥٨٢❖	٢	٠.٨٨٤❖❖
٣	٠.٨٧٢❖❖	٣	٠.٨١٩❖❖	٣	٠.٧٧٤❖❖
٤	٠.٨٩٨❖❖	٤	٠.٨٨٧❖❖	٤	٠.٨٤٢❖❖
٥	٠.٨٩٤❖❖	٥	٠.٦٧٩❖❖	٥	٠.٩٨٠❖❖
٦	٠.٨٣٢❖❖	٦	٠.٧٣٩❖❖		
٧	٠.٨٣٢❖❖	٧	٠.٥١٥❖		
٨	٠.٨٠٠❖❖	٨	٠.٩٠٤❖❖		

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

❖❖ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق لمعاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥١٥ - ٠,٩٨٠)، وهي معاملات إرتباط مقبولة يمكن من خلالها إعتبار المقياس صادقاً ويمكن الثقة في مخرجاته والتعميم بناء على نتائجه.

كما قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا كرنباخ لكل محور وللمقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات ثبات محاور المقياس والمقياس ككل

م	المحور	معامل ثبات ألفا كرنباخ
١	ماهية التدريس المتمايز	٠,٨٨١
٢	مبررات التدريس المتمايز	٠,٨٠١
٣	مجالات وأساليب التدريس المتمايز	٠,٩٣١
	المقياس ككل	٠,٩٣٨

٦. تصحيح المقياس: استخدمت الباحثة المدى الرباعي بحيث يعطى لكا استجابة درجة من (٠- ٣)، بحيث تعطي الاستجابة "لا أعرف = ٠"، "ضعيفة = ١"، "متوسطة = ٢"، "عالية = ٣".

عرض ومناقشة النتائج:

إجابة السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال الأول للبحث على " ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟"

وقد قامت الباحثة بالإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات الدراسة تحت عنوان "بناء البرنامج التدريبي".

إجابة السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال الثاني للبحث على " ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة تدريس العلوم المناهج وطرائق تدريس بماهية إستراتيجات التدريس المتمايز في تدريس العلوم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تَمّ صياغة الفرضية التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجية التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور ماهية الاستراتيجية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تَمّ استخدام:

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة One- Samples T Test ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

- معادلة بليك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من درجة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم. والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي البعدي في مجال الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز

المتغير	القياس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا
ماهية التدريس المتمايز	قبلي	١٨	٢,٥٣	٠,٥٨١	٩,١٩٢	٠,٠٠٠	٠,٦٨٤
	بعدي	١٨	٣,٨٣	٠,١٦٠		دالة	كبير

- يتضح من الجدول رقم (٤) أن المُتَوسّط الحسابي للقياس البعدي (٣,٨٣) وهو أكبر من القياس القبلي (٢,٥٣)، كما أن قيمة "ت المحسوبة = ٩,١٩٢"، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية= ٢,١٠١" مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي ذات المُتَوسّط الحسابي الأعلى. مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج

التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل على النحو التالي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في القياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور ماهية الاستراتيجية".

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم حساب معامل حجم الأثر "مربع إيتا"، ومعادلة بليك (Blake) للكسب المعدل؛ وقد بلغ قيمة معامل مربع إيتا (٠,٦٨٤) والتي تدل على حجم أثر كبير؛ كما يبين الجدول التالي نسبة الكسب المعدل وفق معادلة بليك:

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل لنتائج التطبيق القبلي البعدي للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز

المتغير	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز	٢,٥٣	٣,٨٣	٤,٠٠	١,٣٠

يتضح من الجدول (٥) أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، حيثُ كانت قيمة الكسب المعدل (١,٣٠) وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

إجابة السؤال الثالث للدراسة:

ينص السؤال الثالث للبحث على " ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تَمّ صياغة الفرضية التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مبررات استخدام الاستراتيجية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تَمّ استخدام :

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة One- Samples T Test ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

- معادلة بليك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من درجة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تدريس العلوم. والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي البعدي في مجال الوعي بمبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم

المتغير	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا
مبررات التدريس المتمايز	قبلي	١٨	٢,٤٠	٠,٤٤٠	١١,٤٤٧	٠,٠٠٠	٠,٦٧٩
	بعدي	١٨	٣,٧٦	٠,٢٤٦		دالة	كبير

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المُتَوسّط الحسابي للقياس البعدي (٣,٧٦) وهو أكبر من القياس القبلي (٢,٤٠)، كما أن قيمة "ت المحسوبة = ١١,٤٤٧"، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية= ٢,١٠١" مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي ذات المُتَوسّط الحسابي الأعلى. مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل على النحو التالي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجية التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مبررات استخدام الاستراتيجية".

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم حساب معامل حجم الأثر "مربع إيتا"، ومعادلة بليك (Blake) للكسب المعدل؛ وقد بلغ قيمة معامل مربع إيتا (٠,٦٧٩) والتي تدل على حجم أثر كبير؛ كما يبين الجدول التالي نسبة الكسب المعدل وفق معادلة بليك:

جدول (٧) نسبة الكسب المعدل لنتائج التطبيق القبلي البعدي للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز

المتغير	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز	٢,٤٠	٣,٧٦	٤,٠٠	١,٣٦

يتضح من الجدول (٧) أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الوعي بمبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، حيثُ كانت قيمة الكسب المعدل (١,٣٦) وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بليك لإثبات الفاعلية.

إجابة السؤال الرابع للدراسة:

ينص السؤال الرابع للبحث على " ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب تدريس العلوم باستراتيجيات التدريس المتمايز ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تَمّ صياغة الفرضية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في المقياس القبلي والبعدي للوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز تُعزى لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح على محور مجالات وأساليب استخدام الاستراتيجية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تَمّ استخدام:

- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة One- Samples T Test ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

- معادلة بليك (Blake) للكسب المعدل للتحقق من درجة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم. والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي البعدي في مجال الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم

المتغير	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	مربع إيتا
مجالات وأساليب التدريس المتمايز	قبلي	١٨	٢,٠٠	٠,٦٦٥	٩,٨٣٩	٠,٠٠٠	٠,٦٩١
	بعدي	١٨	٣,٧٨	٠,٣٨١		دالة	كبير

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المُتَوسّط الحسابي للقياس البعدي (٣,٧٨) وهو أكبر من القياس القبلي (٢,٠٠)، كما أن قيمة "ت المحسوبة = ٩,٨٣٩"، وهي أكبر من قيمة "ت الجدولية= ٢,١٠١" مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي ذات المُتَوسّط الحسابي الأعلى. مما يدل على وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، وعلى ذلك يتم رفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل على النحو التالي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس (المتدربات) في الاختبار القبلي والبعدي للوعي باستراتيجية التدريس المتمايز تُعزى لمتغير التدريب الذاتي على محور مجالات وأساليب استخدام الاستراتيجية".

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي تم حساب معامل حجم الأثر "مربع إيتا"، ومعادلة بليك (Blake) للكسب المعدل؛ وقد بلغ قيمة معامل مربع إيتا (٠,٦٩١) والتي تدل على حجم أثر كبير؛ كما يبين الجدول التالي نسبة الكسب المعدل وفق معادلة بليك:

جدول (٩) نسبة الكسب المعدل لنتائج التطبيق القبلي البعدي للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بمجالات و أساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز

المتغير	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
تنمية الوعي بماهية استراتيجية التدريس المتمايز	٢,٠٠	٣,٧٨	٤,٠٠	١,٧٨

يتضح من الجدول (٩) أن للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الوعي بمجالات وأساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم، حيثُ كانت قيمة الكسب المعدل (١,٧٨) وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

مناقشة النتائج:

من خلال عرض نتائج الدراسة والإجابة على أسئلتها والتحقق من فرضياتها تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجية التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم وذلك على المحاور الثلاث (ماهية – مبررات – أساليب استخدام استراتيجية التدريس المتمايز) وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت نتائج معادلة بليك للكسب المعدل وجود فروق بين التطبيقين في المحاور الثلاث كانت (١,٣٠ – ١,٣٦ – ١,٧٨) على التوالي وهي أكبر من القيمة (١,٢٠) والتي حددها بليك لإثبات الفاعلية ؛ مما يعني فاعلية استخدام البرنامج التدريبي

المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس العلوم.

ويمكن إرجاع تحقق تلك النتائج إلى الأسباب التالية:

- أن الباحثة قد قامت ببناء البرنامج التدريبي وفق الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال القياس القبلي للمقياس والذي بين أن وعي أعضاء هيئة التدريس باستراتيجية التدريس المتمايز في المحاور الثلاث (ماهية التدريس المتمايز – مبرراته - أساليبه) كان على التوالي (متوسط – متوسط - ضعيف) ومن ثم يحتاج إلى صقل معارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم حول المجالات الثلاث المستهدفة لاستراتيجيات التدريس المتمايز.

- دافعية الأعضاء إلى الإنضمام إلى عينة البحث للبرنامج التدريبي وذلك لرغبتهم في التعرف على ماهية استراتيجيات التدريس المتمايز، وذلك لإرتباط تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز بتحقيق معايير الجودة في الأداء التدريسي.

- ما وفره اسلوب التعلم الذاتي من المرونة في اختيار وقت التدريب ومدته، ووفق سرعتهم في التعلم وبما يراعي الضغوط التي تواجه اعضاء هيئة التدريس في بيئة التدريس الجامعي.

- أن البرنامج التدريبي قد ربط بين مبررات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز و تحسين مخرجات تعلم الطلاب وهو ما يحرص على تحقيقه أعضاء هيئة التدريس حيث تعتمد الاستراتيجية على تحديد خصائص وتفضيلات الطلاب في التعلم وتقديم مواد وأساليب التعلم وفق احتياجات الطلاب.

- ان موضوع التدريس المتمايز كان له دور مهم في جذب أعضاء هيئة التدريس للتدريب فهو يزيد من حيوية العملية التعليمية وجاذبيتها داخل غرفة الصف من خلال إعادة تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار، وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة للتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية.

- تضمين البرنامج المقترح أنشطة مختلفة و مواقف صفية توضح آلية تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز، ومن هنا حدثت استفادة لاعضاء هيئة التدريس من البرنامج.

- اختتام كل محور بتقويم ذاتي يحتوي على مجموعة من الأسئلة والانشطة المتنوعة، وقيام المتدربين بها بما يتناسب مع نمط تعلمه وذكاءاته المتعددة.

وتأتي نتائج البحث الحالي فيما يختص بالأثر الايجابي للبرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز، متفقه مع نتائج عدد من الدراسات (لطفي، ٢٠١٢، Graham,2009 ، Dooley,2009)، والتي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تحقيق العديد من مخرجات التعلم المستهدفة.كما ثر الايجابي لاستخدام اسلوب التعلم الذاتي، والذي عمل على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وبين حاجة أعضاء هيئة التدريس لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدراتهم وتتغير وفق رغباته وظروف عملهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيليت (Billett,

(2010,403، ودراسة كيمال وأيس (Kemal& Ayse,2011,43) ، وترندل وآخرون (Trundle,et al., 2010,452) ، وفورتاك وألونزو (Furtak&Alonzo,2010,430) حيث أكدوا أن ممارسات التعلم التي ينفذها المتعلم او المتدرب بشكل ذاتي جوهر عملية التعليم والتعلم بشكل عام وتعليم وتعلم العلوم بشكل خاص ؛ حيث تعتبر محركاً ومحفزاً للمتدرب نحو بناء معارفه من خلال الممارسة الذاتية، فيكون نشطاً يقبل على التعلم وهو يحمل آراؤه الخاصة، ويستخدم معارفه السابقة لإدارك معاني التجارب والخبرات الجديدة.

* * *

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١. الإفادة من البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي باستراتيجيات التدريس المتمايز لدى اعضاء هيئة تدريس المناهج وطرائق تدريس العلوم بالجامعات السعودية.

٢. الإفادة من مقياس الوعي الذي قدمته الدراسة الحالية، وتطويره وتطبيقه على أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الاخرى.

٣. التوسع في التدريب على استراتيجية التدريس المتمايز لتوظيفها في العملية التعليمية على المستوى الجامعي والتعليم العام.

٤. الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في التخصصات المختلفة غير العلوم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها تقترح الباحثة ما يلي:

١. إجراء دراسة تقويمية لقياس مدى تطبيق معلمي ومعلمات العلوم في مدارس التعليم العام لاستراتيجيات التدريس المتمايز.

٢. إجراء دراسات للكشف عن معوقات استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تدريس العلوم في مدارس التعليم العام.

٣. إجراء دراسات للكشف عن معوقات استخدام التعلم الذاتي في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومعلمي العلوم في مدارس التعليم العام.

٤. دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس ومعلمي العلوم لاستخدام استراتيجية التدريس المتمايز.

٥. إجراء دراسة لقياس أثر استخدام برامج التدريب القائمة على التعلم الذاتي في تحقيق التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في تخصصات أخرى.

* * *

المراجع:

أولاً : المراجع العربية

١. أبـو نمـرة، محمـد خمـيس ؛ الحديـدي، محمـود.(٢٠٠٩). الجامعـات التدريبيـة لأعـضاء الهيئـات التدريـسية في كليـات العلـوم التربويـة في الجامعـات الاردنيـة الخاصة، دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٦، ص ٣٦٢- ٣٨٧.

٢. بركـات، لطفـي.(١٩٩٦). في المعرفـة التربويـة . القـاهرة : المركـز العربـي للنـشر والتوزيع.

٣. البـوريني، أحمـد عثمـان.(٢٠١١). استقـصاء خـبرات المعلمـين واتجاهـاتهم نحـو تطبيق أساليب التدريس المتمـايز بدولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة. كليـة التربيـة، الجامعة البريطانية بدبي، الامارات العربية المتحدة.

٤. بلقيس ، أحمد وشـطّي، دونالـد (١٩٩٠) . التـعلم الـذاتي واسـتراتيجية أعـداد مواده التعليمية.معهد التربية، دائرة التربية والتعليم: وكالة الغوث .

٥. تومليـنسون، كـارول آن. (٢٠٠٥). الـصف المتمـايز الاستجابة لاحتياجـات جميـع طلبة الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهـران، دار الكتـاب التربـوي للنشر والتوزيع.

٦. جـامع، حـسن حـسني. (١٩٨٦). الـتعلم الـذاتي وتطبيقاتـه التربويـة . مؤسـسة الكويت للتقدّم العلمي: الكويت.

٧. الحجايـا، نايـل ؛ الـسعودي، خالـد. (٢٠١٣). درجـة ممارسـة معلمـي التربيـة الإسلامية تنمية مهـارات الـتعلم الـذاتي لـدى طلبـتهم أثنـاء التـدريس الـصفي في

لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية - فلسطين، مج ٢٧، ع ٩، ص ص ١٨٧٣ – ١٨٩٤.

٨. الحريشي، منيرة؛كعكي، سهام.(٢٠٠٧). تصور مقترح لوحدة التنمية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم ادارة الجودة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٨، العدد٢٢، ص١١٧- ١٣٩.

٩. الحلاّق، علي. (٢٠٠٥). أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجّه والمقيّد في تنمية مهارات التفكير النافد والأداء التعبيريّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة في الأردنّ. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمّان العربيّة : عمّان، الأردن .

١٠. الحليسي، معيض.(١٤٣٣). أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى.

١١. درّة، عبدالباري؛ بلقيس، أحمد ؛ مرعي، توفيق. (١٩٨٨) . الحقائب التدريبية. بيروت: الدار العربية للموسوعات.

١٢. الزيات، فتحي. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعليم بين النظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات .

١٣. سالم، مهدي محمود؛ الحلبي، عبد اللطيف بن حمد. (١٩٩٨). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكان .

١٤. شريف، حسن؛ النجار، زين. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥. شريف، فؤاد. (١٩٨٣). أساليب تنمية المستويات العليا من القوى العاملة . القاهرة: عالم الكتب.١٦٤- ١٦٨

١٦. الشلهوب، سمر.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الرياضي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وأثره في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالباتهن. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدا لرحمن.

١٧. الفقيه، مشاعل.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في تدريس مهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدا لرحمن.

١٨. القلا، فخر الدين؛ الأحمد، الأمل؛ أبو شمّة، عدنان. (٢٠٠٥). تقنيات التعلم الذاتيّ والتعلّم عن بعد. جامعة دمشق: دمشق .

١٩. الطويرقي، حنان محمد.(٢٠١٣). التدريس المتمايز، مكتبة خوارزم العلمية، جدة.

٢٠. عبابنة، نواف. (٢٠٠٢). فعالية برنامج تدريبي مبني على أساس التعلم الذاتي لتنمية مهارات استخدام الخريطة لمعلمي الجغرافية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثره في أداء طلبتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

٢١. العبد الله، سهى.(٢٠١٢). أثر التعليم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الالكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد١، ص١٥- ٣٤.

٢٢. علاونة، معزوز.(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات اعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس في التحليل الاحصائي باستخدام برنامج SPSS. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٣، العدد٥، ص٣٨- ٥٨.

٢٣. غالب، ردمان؛ غانم، توفيق.(٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، ص١٦٠- ١٨٨.

٢٤. لطفي، ايمان محمد.(٢٠١٢). فعالية استخدام التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الحياة الأسرية(الصحية والتعامل مع الضغوط الحياتية) لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه منشورة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد١٤١، ص١٤٧- ١٦٦.

٢٥. الكافد، سلمى مشهور؛ الصوفي، ندوى عبدالله. (٢٠١١).استراتيجية التعلم الذاتي ودرجة استخدامها في التعليم الثانوي في محافظة عدن من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة النوع الاجتماعي والتنمية - اليمن، ع ٥، ص ص ٤٥- ٧٦.

٢٦. الكناني، أحمد؛ البريكان، فاتن؛ الصبيحي، نور؛ أكرم، هديل.(٢٠١١). مدى الاستفادة من الدورات التدريبية المقدمة لعضوات هيئة التدريس في تطور

العملية التعليمية بجامعة الملك عبدالعزيز. دراسات تربوية ونفسية(مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد ٧١، الجزء الأول، ص٢٢١- ٢٤٤.

٢٧. كوجك، كوثر و السيد، ماجدة وفرماوي، فرماوي وأحمد، عليه و خضر، صلاح الدين و عياد، أحمد وفايد، بشرى.(٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

٢٨. محمد، صفاء أحمد محمد. (٢٠١٣) .فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٣٤، ج ١، ص ص ٢٢٧- ٢٥٤.

٢٩. المغربي، سامية.(١٤٣٢هـ). فعالية برنامج الكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية- الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٠. منصور، طلعت و بلقيس، أحمد ،عزيز، وصفي.(٢٠٠٦). مهارات التعلم الذاتي، الطبعة الأولى، الجامعة العربية المفتوحة.

٣١. المهداوي، فايز.(١٤٣٥هـ). أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى،

٣٢. نـشوان، يعقـوب حـسين. (١٩٩٣). التعلـيم المفـرد بـين النظريـة والتطبيـق . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣٣. ـ هزايمة، سامي. (٢٠٠٥). بناء برنامج تدريبيّ قائم على التعلّم الـذاتيّ واختبـار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربيّة: عمّان، الأردن .

٣٤. الوزان، حلمي. (١٩٨٩). التدريب و أثره في مستوى أداء القيادات الوسطى مع التطبيق على جهاز الشرطة . رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية الشرطة: القاهرة.

English References

- Alicia B. (2012). The Effects of Differentiated Instruction on Struggling Readers in First Grade. Doctoral Dissertation, University of Ione.
- Alison C. (2006). Preparing Elementary Preservice Teachers to Use Mathematics Curriculum Materials. The Mathematics Educator. University of Georgia (ERIC).
- Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning, 39 (1), 54-73.

- Billett S. (2010). The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong Education. International Journal of Lifelong Education, 29(4): 401-413.
- Capps, D. & Crawford, B. (2009). Is science inquiry professional development effective?, A paper presented at the National Association of Research in Science Teaching Conference in Garden Grove, CA April 17-20.
- Chien, Grace Chin-Wen. (2012). Analysis of differentiated instruction in ELL teachers' professional development: A case study. Teacher Education and Practice, 25 (1).
- Diana Guglielmo Abbati.(2012). Differentiated Instruction Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms, Doctoral Dissertation, University of Calefornea.
- Furtak, E. & AIonzo, A. (2010). The Role of Content in Inquiry- Based Elementary Science Lessons: An Analysis of Teacher Beliefs and Enactment. Research Science Education, Vol. 40, 425-449.
- Graham, K.J. (2009). Mandated Implementation of Differentiated Instruction Effectiveness Examined. Unpublished doctoral aissertation college of Education, Walden University, Retrieved January 12, 2010, from proQuest database.

- Kemal, y. & Ayes, O. (2011). A Suggestion for an Experiment That Integrates the Teaching of Science with Everyday Life: "Why Are the Seas Blue?". Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 48(?): 43 48.
- Kramarski and Mizrachi, N. (2006). Online Interaction in Mathematical Classroom. Educational Media International, 43 (1): 43-50.
- Kramarski, B. Gutman, M. (2006). How can self-regulated Learning be supported in Mathematical E-Learning environments. Journal of Computer Assisted Learning, 22 (1): 24-33.
- Logsdon, A. (2014). Top 4 facts on differentiated instruction vs traditional methods. Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/tp/differinstruct.htm
- Lynn E. & Evelyn, R. (2007). Self-Regulation and Learning-Related Social Skills Intervention Ideas for Elementary School Students Preventing School Failure. Alternative Education for Children andYouth, 51(3): 36 -42.
- Manzo, R., Cruz, L., Faltis, C. & Torre, A. (2011). Professional Development of Secondary Science Teachers of English Learners in Immigrant Communities. Association of Mexican American Educators (AMAE) Journal, 5 (1): 24-33.

- McCullough, S. (2012). The effects of differentiated instruction on academic achievement of struggling second grade readers. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University, ED536648.
- Pham, Huong L. (2012). differentiated instruction and need to integrate teaching and practice. Journal of college teaching&learning, 9 (1): 13-20.
- Tomlinson C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability Classroom. 2nd ed., Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia USA.
- Tomlinson, C. (2011). How to differentiate instruction in mixed-ability classroom. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Trundle, K., Atwood, R., Christopher, J. & Sackes, M. (2010). The Effect of Guided Inquiry-Based Instr'action on Middle School Students. Understanding of Lunar Concepts. Evict/I Science Education, Vol. 40, 451 478.
- Winsome,M. S..(2007). Effects of Differentiated Instruction in High School. Master"s Project, Atlantic International University, Retrieved November 20,2010,from:htt://www.aiu.edu./publications/student/English/differentiated-instruction-in-scince.

- ZiaUllah, S. Farooq, M.S. (2008). Effectiveness of teacher education programmers in Developing Teaching Skills for Secondary Level. Journal of Quality and Technology(ERIC).

❊ ❊ ❊

- Muhammad, S. (2013). Fa`āliyyat barnāmaj qā-im `alā al-ta`līm al-dhātī fī tanmiyat mahārat al-idāra al-Saffiyya lil-Tālibāt al-mu`allimāt bi-kulliyyat riyādh al-aTfāl jāmi`at al-fayyūm. *Majallat Dirāsāt `Arabiyya Fī Al-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs,* (34), 227-254.
- Nashwān, Y. (1993). *Al-ta`līm al-mufrad bayn al-nazhariyya wa al-taTbīq*. Amman: Dār Al-Masīra Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Sālim, M. & Al-Halabī, A. (1998). *Al-tarbiya al-maydāniyya wa asāsiyyāt al-tadrīs*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Sharīf, F. (1983). *Asālīb tanmiyat al-mustawayāt al-`ulyā min al-quwā al-`āmila.* Cairo: `Aālam Al-Kutub.
- Sharīf, H. & Al-Najjar, Z. (2003). *Mu`jam al-mustalahāt al-tarbawiyya wa al-nafsiyya.* Cairo: Al-Dār Al-MaSriyya Al-Lubnāniyya.
- Tomlinson, K. (2005). *Al-Saf al-mutamāyiz: Al-istijāba li-jamī` Talabat al-Saf* (Dhahran Ahliyya Schools, Trans.). Dhahran: Dār Al-Kitāb Al-Tarbawī Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.

❊ ❊ ❊

- Balqīs, A. & Shattī, D. (1990). *Al-ta`līm al-dhātī wa isTrātījiyyat a`dād mawādduh al-ta`līmiyya.* (n.p.): Dā-irat Al-Tarbiya Wa Al-Ta`līm, Wakālat Al-Ghawth.
- Barakāt, L. (1996). *Fī al-ma`rifa al-tarbawiyya.* Cairo: Al-Markaz Al-`Arabī Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Durrat, A. et al. (1988). *Al-haqā-ib al-tadrībiyya.* Beirut: Al-Dār Al-`Arabiyya Lil-Mawsū`āt.
- Ghālib, R. & Ghānim, T. (2008). Al-tanmiya al-mihaniyya li-a`Dhā-hay-at al-tadrīs: Madkhal lil-jawda al-shāmila fī al-ta`līm al-jāmi`ī. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Li-Dhamān Jawdat Al-Ta`līm Al-Jāmi`ī*, 160-188.
- Hazāyma, S. (2005). Binā- barnāmaj tadrībī qā-im `alā al-ta`līm al-dhātī wa ikhtibār atharuh fī tanmiyat mahārat tadrīs al-qirā-a al-nāqida ladā mu`allimī al-lugha al-`arabiyya lil-marhala al-asāsiyya al-`ulyā fī al-urdun (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Jordan.
- Jāmi`, H. (1986). *Al-ta`līm al-dhātī wa taTbīqātuh al-tarbawiyya.* Kuwait: Mu-assasat Al-Kuwait Lil-Taqaddum Al-`Ilmī.
- Kawjak, K. et al. (2008). *Tanwī` al-tadrīs fī al-faSl: Dalīl al-mu`allim li-tahsīn Turuq al-ta`līm wa al-ta`allim fī madaāris al-watan al-`arabī.* Beirut: Regional Bureau of UNESCO In Beirut.
- Litfī, I. (2012). Fa`āliyyat istikhdām al-tadrīs al-mutamāyiz fī tanmiyat ba`Dh mahārāt al-hayāt al-usariyya. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-Mutakhassisa*. *Majallat Al-Qirā-a Wa Al-Ma`rifa,* (141), 147-166.
- Mansūr, T. et al. (2006). *Mahārāt al-ta`līm al-dhātī* (1st ed.). (n.p.): Arab Open University.

ta`līmiyya bi-jāmi`at al-malik Abdul`azīz. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bil-Zaqāzīq,* (71), 221-244.

- Al-Maghribī, S. (2011). *Fa`āliyyat barnāmaj ilikTrūnī qā-im `alā isTrātijīyyat al-ta`līm al-mutamāyiz fī tanmiyat al-istī`āb al-mafāhīmī fī māddat al-hadīth ladā tālibāt al-Saf al-sādis al-ibtidā-ī fī madīnat al-Riyādh.* (Master's thesis). Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Mahdāwī, F. (2013). *Athar istikhdām isTrātijīyyat al-ta`līm al-mutamāyiz fī tanmiyat al-tahSīl li-muqarrar al-ahyā- ladā Tullāb al-Saf al-thānī al-thānawī* (Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Qalā, F. et al. (2005). *Tiqniyāt al-ta`līm al-dhātī wa al-ta`līm `an bu`d.* Damascus: University of Damascus.
- Al-Shulhūb, S. (2008). *Fā`iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah fī tanmiyat mahārāt tadrīsal-tafkīr ladā mu`allimāt al-riyādhiyyāt bil-marhala al-mutawaSita wa atharuh fī tanmiyat mahārāt tadrīsal-tafkīr ladā Tālibātihin* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Education, Princess Nora University, Riyadh.
- Al-Tuwairqī, H. (2013). *Al-tadrīs al-mutamāyiz.* Jiddah: Maktabat Khawārizm Al-`Ilmiyya.
- Al-Wazzān, H. (1989). Al-tadrīb wa atharuh fī mustawā adā- al-qiyādāt al-wusTā ma`a al-taTbīq `alā jihāz al-shurta (Unpublished doctoral dissertation). Police Academy, Cairo.
- Al-Zayyāt, F. (2004). *Saykūlūjiyyat al-ta`līm bayn al-nuDhūr al-irtibātī wa al-manDhūr al-ma`rifī.* Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi-āt.

(Doctoral dissertation). Faculty of Education, Princess Nora University, Riyadh.

- Al-Hajāyā, N. & Al-Su`ūdī (2013). Darajat mumārasat mu`allimī al-tarbiya al-islāmiyya tanmiyat mahārāt al-ta`līm al-dhātī ladā Talabatihim athnā- al-tadrīs al-Saffī fī liwā- Bsairā. *Majallat Jāmi`at Al-Najāh Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 27*(9), 1873-1894.
- Al-Hallāq, A. (2005). *Athar isTrātijīyyat al-ta`bīr al-kitāb al-hur wa al-muwajjah wa al-muqayyad fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-nāqid wa al-adā- al-ta`bīrī ladā Talabat al-marhala al-thānawiyya fī al-Urdun.* (Unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University, Jordan.
- Al-Harbashī, M. & Ka`kī, S. (2007). taSawur muqtarah li-wihdat al-tanmiya li-a`Dhā- al-hay-āt al-ta`līmiyya fī kulliyyāt al-banāt al-tarbawiyya bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya fī Dhaw- mafhūm idārat al-jawda. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 28*(22), 139-177.
- Al-Hulaysī, M. (2012). *Athar istikhdām isTrātijīyyat al-ta`līm al-mutamāyiz `alā al-tahSīl al-dirāsī fī muqarrar al-lugha al-ingilīziyya ladā talāmīdh al-Saf al-sādis al-ibtidā-ī* (Master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.
- Al-Kāfid, S. & Al-Sūfī, N. (2011). IsTrātijīyyat al-ta`līm al-dhātī wa darajat istikhdāmahā fī al-ta`līm al-thānawī fī muhāfadhat `Adan min wijhat naDhar al-mushrifīn al-tarbawiyyīn. *Majallat Al-Naw` Al-Ijtimā`ī a Al-Tanmiya,* (5), 45-76.
- Al-Kanānī, A. et al. (2011). Madā al-istifāda min al-dawrāt al-muqaddama li-`uDhwāt ha-at al-tadrīs fī taTawur al-`amaliyya al-

List of References:

- Abābna, N. (2002). *F`āliyyat barnāmaj tadrībī mabnī `alā asās al-ta`līm al-thātī li-tanmiyat mahārāt istikhdām al-kharīta li-mu`allimī al-jughrāfiya fī marhalat al-ta`līm al-asāsī fī al-urdun wa atharuh fī adā-Talabatihim* (Unpublished doctoral dissertation). Cairo University, Egypt.
- Abū-Nimra, M. & Al-Hadīdī, M. (2009). Al-jāmi`āt al-tadrībiyya li-a`Dhā- al-hay-āt al-tadrīsiyya fī kulliyyāt al-`ulūm al-tarbawiyya fī al-jāmi`āt al-urduniyya al-khāSa. *Majallat Dirāsāt Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 36*, 362-387.
- Al-Abdullah, S. (2012). Athar al-ta`līm al-dhātī fī tawdhīf mahārāt al-tahāwur al-ilikTrūnī al-mutazāmin ladā Talabat mu`allim al-Saf bi-jāmi`at Tishrīn. *Majallat Al-Majalla Al-Urduniyya Fī Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 8*(1), 15-34.
- Alāwna, M. (2014). Fā`iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah li-tanmiyat mahārāt aDdhā- hay-at al-tadrīs fī jāmi`at al-quds fī al-tahlīl al-ihsā-ī bi-istikhdām barnāmaj SPSS. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Al-Tarbawiyya Al-Mutakhassisa, 3*(5), 38-58.
- Al-Būrīnī, A. (2011). *Istiqsā- khibrāt al-mu`allimīn wa ittijāhātihim nahwa taTbīq asālīb al-tadrīs al-mutamāyiz bi-dawlat al-imārāt al-`arabiyya al-muttaHida.* Dubai, UAE: Faculty of Education, British University in Dubai.
- Al-Faqīh, M. (2009). *Fā`iliyyat barnāmaj tadrībī muqtarah li-tanmiyat adā- mu`allimāt al-lugha al-`arabiyya fī al-marhala al-ibtidā-iyya fī tadrīs mahārāt al-fihm al-qirā-ī wifq isTrātijīyyat ma warā- al-ma`rifa*

The Effectiveness of Using a Training Program Based on Self-Learning in Developing the Awareness of Differentiated Instruction Strategies among Faculty Teachers of Science Curriculum and Instruction in Saudi Universities

Dr. Sarah B. Al-Otaibi
Assistant Professor of Curriculum and Instruction
College of Education
Princess Nourah bint Abulrahman University

Abstract:

The present study aims at investigating the effectiveness of a training program in using differentiated instruction strategies through a training package based on self-learning. The study sample consists of (18) faculty members of science curriculum and instruction during the academic year 1435-1436 AH. The researcher has developed the proposed training program to raise the awareness of differentiated instruction strategies. A scale was designed to measure the awareness of differentiated instruction strategies among faculty members.

The findings of the study prove the effectiveness of the proposed self-learning program in developing the awareness of differentiated instruction strategies among faculty members of science curriculum and instruction. The study recommends the necessity to adopt self-learning strategies in professional development programs of faculty members in Saudi universities.

Keywords:

Training program, Faculty, Awareness, Self-learning, Differentiated Instruction strategies.

أثر عروض جوجل التقديمية Google Slides في تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية و تقديم تغذية راجعة لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة

د. حصة بنت محمد الشايع د. أفنان بنت عبدالرحمن العييد
قسم تقنيات التعليم - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أثر عروض جوجل التقديمية Google Slides في تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية و تقديم تغذية راجعة لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة

د. حصة بنت محمد الشايع - د. أفنان بنت عبدالرحمن العييد

قسم تقنيات التعليم - كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام الحوسبة السحابية ممثلة في تطبيق عروض جوجل Google Slides في تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية و تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة للمنهج التجريبي للإجابة على أسئلة الدراسة التي شاركت فيها ٧٥ طالبة من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية. وشملت أداوت البحث على قائمة بالمهارات اللازمة لإنتاج العروض التعليمية، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري الخاص باستخدام عروض جوجل، أيضاً استبانة لقياس أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة، و أظهرت نتائج البحث فاعلية عروض جوجل في تقديم تغذية راجعة للطالبات، وأن استخدام عروض جوجل قد ساهم في إتقان الطالبات لمهارات إنتاج العروض التعليمية، ويعزى ذلك لما يتميز به تطبيق عروض جوجل من إمكانية تقديم تغذية راجعة مناسبة للمتعلمين وتوفير نقد موضوعي وبناء لعروضهم التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الحوسبة السحابية، عروض جوجل ، التغذية الراجعة، العروض التعليمية.

المقدمة:

يتوقف النجاح في إيصال المعلومات والأفكار إلى حد كبير على كيفية عرضها، وقبل عصر الحاسب الآلي اعتمد المعلمون على الأجهزة السمعية والبصرية واستخدام الوسائل المختلفة لإيصال الأفكار والمعلومات بطرق متعددة، ومع زيادة استخدام التقنية في التعليم وتقدير المعلمين والمتعلمين لأهمية دورها فقد ازداد استخدام المعلمين لعدة تقنيات داخل الفصول الدراسية ولعل من أهمها وأكثرها استخداماً العروض التعليمية متعددة الوسائط وذلك لانتشارها وتوفرها وسهولة التمكن من مهارات استخدامها فضلاً عن أثرها وأهميتها في إيصال الرسالة التعليمية للمتعلمين.

وتبرز أهمية استخدام العروض التعليمية لعدة أسباب منها أن المتعلمين قد اعتادوا في حياتهم اليومية مشاهدة البرامج والألعاب المقدمة لهم بطريقة متعددة الوسائط و جذابة وتفاعلية ولذا فإن حضورهم لدرس تقليدي يقرأون فيه من الكتاب أو يستمعون للمعلم يشكل معضلة لهم وتحدياً للمعلم لجذب انتباههم، ومن هنا كان من المنطقي استخدام برامج العروض من قبل المعلمين لأنها تمكنهم من إيصال المعلومات بطرق مختلفة مدعمة بالصور ومقاطع الفيديو والصوت.

وقد أثبتت الدراسات المختلفة فاعلية استخدام برامج العروض في زيادة الاكتساب التعليمي للمتعلمين ومنها دراستي (Nouri & Shahid, 2005) و (Susskind, 2005) والتي وجدت بأن سماع المتعلمين لشرح المحاضرة ينتج عنه تعلم ثابت نسبياً بنسبة ٥٪ من المحتوى المعطى أما سماع المحاضرة بالإضافة لقراءتها مكتوبة فينتج عنه تعلم بنسبة ٣٢٪ في حين أن سماع المحاضرة

ومطالعة صور ملائمة فإنه يزيد نسبة التعلم ٤٦٪. ووجد أن سماع المحاضرة وقراءتها مكتوبة ومطالعة صور ملائمة ينتج عنه تعلم بنسبة ٩١٪ ومن هنا نجد أن استخدام العروض ينتج عنه تعلم أفضل باستخدام وسائط مختلفة.

واستخدام العروض متعددة الوسائط واسع الانتشار فهناك وحتى عام ٢٠١٢ أكثر من ٥٠٠ مليون مستخدم حول العالم لبرنامج البوربوينت PowerPoint وهو أحد البرامج التي تمكننا من إنتاج العروض وهم ينتجون ٣٠ مليون عرض يومياً كما أن هناك ١٢٠ مليون مستخدم للبرنامج لخدمة أغراض تعليمية منهم ٦ ملايين معلم (Infogr.am, 2012).

ويحتاج المتعلمون للمزيد من الدعم والمعلومات في بيئات التعلم الإلكتروني أكثر مما يحتاجونه في بيئات التعلم التقليدي ؛ لذا يحتاجون لاستخدام تطبيقات حديثة تدعم التغذية الراجعة تمكن عضو هيئة التدريس من تحديد وتلبية احتياجات الطلاب الفردية والجماعية، وتشجع المتعلمين على المشاركة والاستمرار في المشاركة على مستوى جودة عالية (Illinois Online Network, 2010).

ويؤكد Carey (2013) أن جوجل درايف، هو الأداة المتميزة التي ينبغي استخدامها في الفصول الدراسية، ويعتبر تقنية جديدة ومثيرة لتقديم التغذية الراجعة السلسة للطلاب، ويرى أنه أداة تحتضن التعلم للقرن ٢١، و يمكن استخدامه بين المتعلمين في مهام جماعية أو فردية، فهو يسهل التعاون، ويجعل الأمور أسهل بكثير للمتعلمين الذين ليسوا قادرين على الاجتماع في مكان ما عند العمل في مشروع جماعي، فيمكنهم العمل معًا في الوقت

الفعلي. ويؤكد Kafka (2013) أن جوجل درايف من أفضل وأسهل التطبيقات لتقديم تغذية راجعة و لتبادل الملفات في أي وقت وأي مكان.

وفي تجربة Cordova (2012) تم استخدم اثنين من تطبيقات جوجل وهما مواقع و مستندات جوجل، وقد استخدم الموقع لعرض المحتوى التعليمي من نص وصور ومقاطع فيديو في حين استخدمت مستندات جوجل لكتابة مواضيع حول مقاطع الفيديو المشاهدة حيث تم مشاركتها مع الأستاذ للحصول على تغذية راجعة فورية، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب حول التجربة إيجابية لسهولة استخدام الموقع وإمكانيات المشاركة وتنسيق المحتوى في مستندات جوجل.

* * *

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثتين كعضو هيئة تدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، لاحظتا تدني مستوى إنتاج مشاريع العروض التقديمية المقدمة من الطالبات، ويرجع ذلك لعدة أسباب من بينها ضيق وقت المحاضرة، فلا يتوفر متسع من الوقت يكفي لتقديم تغذية راجعة لجميع الطالبات، بالإضافة لصعوبة الاجتماع معهن خارج وقت المحاضرة. وحيث أن التغذية الراجعة المستمرة مهمة جداً لرفع مستوى إنتاج الطالبات وفهمهن للمشاريع المطلوبة منهن، حيث أكد Wolsey (2008) على أهمية تقديم التغذية الراجعة الإلكترونية الفعالة للمتعلمين بمرحلة التعليم الجامعي؛ وأوصى Heffernan, Heffernan, Decoteau & Militello (2012) باستخدام التغذية الراجعة المستمرة والمركزة مع تلقى المتعلمين الخبرات التعليمية من خلال التقنيات التعليمية التفاعلية، لذا قامت الباحثتان بالبحث عن بديل آخر يلامس احتياجات الطالبات، على أن يرتبط بالتقنية التي يجيدونها، ومن خلال اطلاع الباحثتان على مميزات عروض جوجل Google Slides ودوره في تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطالبات قامتا باختياره واستخدامه مع الطالبات لتصميم وإنتاج العروض التقديمية.

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الحاجة لتطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية وتقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مهارات إنتاج العروض لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

٢. ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

٣. ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. التوصل إلى قائمة بمهارات إنتاج العروض التعليمية من خلال الحوسبة السحابية.

٢. التعرف على أثر استخدام عروض جوجل على تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية لطالبات جامعة الأميرة نورة.

٣. التعرف على أثر استخدام عروض جوجل في تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة.

٤. تقديم عروض جوجل كتطبيق يمكن أن يساهم في تطوير مهارات الطالبات في إنتاج العروض التعليمية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس للاستعانة بعروض جوجل وتدريب الطلبة عليها.
- إلقاء الضوء على التغذية الراجعة القائمة على الحوسبة السحابية وإبراز خصائصها مما يلفت نظر التربويين والمدرسين وأساتذة الجامعات ومختصي تكنولوجيا التعليم والباحثين إليها.
- تقديم تطبيقات جديدة باستخدام الحوسبة السحابية توفر بيئة تعلم إلكترونية تتميز بتقديم تغذية راجعة بشكل سريع ومستمر مما يسهم في تحقيق الجودة التعليمية على المستوى الجامعي.
- السعي لمواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة في التعلم الإلكتروني.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ).

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

الحدود البشرية: طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

الحدود الموضوعية: مقرر تقنيات التعليم.

وتتحدد الحوسبة السحابية ب (عروض جوجل Google Slides).

مصطلحات الدراسة

الحوسبة السحابية : مصطلح يشير إلى "المصادر والأنظمة الحاسوبية المتوافرة تحت الطلب عبر الشبكة والتي تستطيع توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة دون التقيد بالموارد المحلية بهدف التيسير على المستخدم وتشمل تلك الموارد مساحة لتخزين البيانات والنسخ الاحتياطي والمزامنة الأوتوماتيكية كما تشمل قدرات معالجة برمجية وجدولة للمهام ودفع البريد الإلكتروني والطباعة عن بعد، ويستطيع المستخدم عند اتصاله بالشبكة التحكم في هذه الموارد عن طريق واجهة برمجية بسيطة تُبَسِّطُ وتتجاهل الكثير من التفاصيل والعمليات الداخلية"(Mell & Grance, 2011) .

وتعرف اصطلاحاً بأنها "خدمات شبكية تقدم منصات عمل رخيصة ومضمونة عند الطلب والتي يمكن الوصول إليها واستخدامها بطرق سهلة" Brian, Brunschwiler, Dill, Christ, Falsafi, Fischer, & Zollinger, (2012)

التغذية الراجعة Feedback : تعرف بأنها ما تقدمه المعلمة للطالبة من تعليقات أو معلومات بعد أن تقوم بعمل ما لتخبر الطالبة عن نتيجة ما قامت به لتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الخاطئة بهدف زيادة فاعلية التعلم (ياركندي، ٢٠١١، ١٨٦)، وتعرف الباحثتان التغذية الراجعة بأنها: تزويد الطالبات بمعلومات وتعليقات حول عروضهن التعليمية وفقًا لمعايير أداء محددة وذلك بواسطة عروض جوجلGoogle Slides .

الاطار النظري وما يتضمنه من دراسات سابقة

تدور الخلفية النظرية للدراسة الحالية في عدة محاور رئيسة منطلقة من موضوع ومصطلحات الدراسة وهي تعد إطلالة عامة ونظرة مجملة على أدبيات المجال التربوي وجهود المختصين في مجال الحوسبة السحابية والعروض التعليمية و التغذية الراجعة.

مفهوم الحوسبة السحابية

هناك الكثير من التعريفات التي توضح مفهوم الحوسبة السحابية، فقد عرفها Rupesh & Gaurav (2011,37) على أنها "تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى السحابة وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت. وبهذا تتحول برامج تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات، كما أنها تتميز بحل مشاكل صيانة وتطوير البرامج عن الشركات المستخدمة لها، وبالتالي تتركز جهود الجهات المستفيدة على استخدام هذه الخدمات فقط".

وهي أيضًا مصطلح يشير إلى "المصادر والأنظمة الحاسوبية المتوافرة تحت الطلب عبر الشبكة والتي تستطيع توفير عدد من الخدمات الحاسوبية المتكاملة دون التقيد بالموارد المحلية بهدف التيسير على المستخدم وتشمل تلك الموارد مساحة لتخزين البيانات، والنسخ الاحتياطي، والمزامنة الأوتوماتيكية، كما تشمل قدرات معالجة برمجية، وجدولة للمهام، ودفع البريد الإلكتروني، والطباعة عن بعد، ويستطيع المستخدم عند اتصاله بالشبكة التحكم في هذه الموارد عن طريق واجهة برمجية بسيطة تُبَسِّطُ وتتجاهل الكثير من التفاصيل والعمليات الداخلية" (Mell & Grance, 2011).

ويعرفها Brian et al. (2012) أنها "خدمات شبكية تقدم منصات عمل رخيصة ومضمونة عند الطلب والتي يمكن الوصول إليها واستخدامها بطرق سهلة".

ويعرف Kop & Carroll (2011) الحوسبة السحابية المستخدمة في التعليم بأنها مجموعة كبيرة من المصادر الافتراضية سهلة الوصول والاستخدام والتي تتمثل في بنية مادية ومنصات عمل وبرامج تسمح بالاستخدام الأمثل للمصادر من قبل المتعلمين وتدعيم فكرة التعلم تحت الطلب. ويمكن القول بأن الحوسبة السحابية نقطة التقاء لتنفيذ العديد من الخدمات والطلبات لمتعلمين موزعين في أماكن مختلفة وبأدوات وأجهزة متنوعة (Pocatilu, Alecu, & Vetrici, 2009).

وللاستفادة من خدمات الحوسبة السحابية في التعليم نحتاج إلى خمسة عناصر رئيسية :

- جهاز الحاسب الشخصي وهو أي جهاز ذو إمكانيات متوسطة أو تحت المتوسطة يكفي فقط للاتصال بالإنترنت.
- نظام تشغيل يسمح بالاتصال بالإنترنت وهذه الخاصية متاحة تقريباً في كل أنظمة التشغيل الموجودة حالياً.
- متصفح إنترنت.
- اتصال بشبكة الإنترنت ذو سرعة عالية لأنه حلقة الوصل بين المستخدم وبين كل بياناته وكل البرامج التي يستخدمها.
- مزود خدمة الحوسبة السحابية ويشبه في معظم خصائصه مزود خدمة استضافة المواقع ولكن بزيادة في بعض الخصائص لكي يسمح لكل من

المطورين والمستخدمين من استخدام الموارد المتاحة في الخوادم بكفاءة أفضل حيث أن بقاء كل من المستخدمين ومطوري التطبيقات سيكون أطول على خوادم مزودي خدمات الحوسبة السحابية.

و تعمل الحوسبة السحابية على أن يحصل المستخدم على خدمة تتيح له تخزين بياناته كلها خارج نطاق جهازه الشخصي أي أنه يخزن ملفاته وبياناته على خوادم الحوسبة السحابية على صورة ملفات يمكنه الوصول لها من أي مكان يوجد به اتصال بالإنترنت.

مميزات الحوسبة السحابية

تمثل الحوسبة السحابية التوجه التقني الحديث في تكنولوجيا التعليم، ومن مميزات استخدامها في العملية التعليمية ما يلي: (شلتوت، ٢٠١٤) (Bora & Ahmed, 2013); (Pocatilu, Alecu, & Vetrici, 2009);

- سهولة الوصول إلى جميع التطبيقات والخدمات الخاصة بك من أي مكان وزمان عبر الإنترنت؛ لأن المعلومات ليست مخزنة على جهازك الشخصي بل على خوادم الشركة المقدمة للخدمة.

- خفض التكاليف على المؤسسات التعليمية حيث إنه ليس من الضروري الاهتمام بشراء أجهزة كمبيوتر ذات مواصفات عالية من الذاكرة والمساحة التخزينية، بل يمكن لأي جهاز كمبيوتر عادي وباستخدام أي متصفح للويب الوصول للخدمات السحابية التي تستخدمها المؤسسة (تحرير مستندات، تخزين ملفات، تحرير صور، .. إلخ)، ولم يعد عليهم أيضًا شراء التجهيزات باهظة الثمن (الخوادم) التي تقدم خدمة البريد الإلكتروني

لمنسوبيها، أو الوحدات التخزينية الضخمة لعمل النسخ الاحتياطية لبيانات المؤسسة ومعلوماتها.

- ضمان عمل الخدمة بشكلٍ دائم نظرًا لالتزام الشركة المقدمة لخدمة التخزين السحابية بالتأكد من أن الخدمة تعمل على مدار الساعة بأفضل شكل ممكن، من خلال فرق عمل مجهزة بأحدث الأجهزة والمعارف لضمان عدم فقدان المعلومات، كذلك إصلاح أية أعطال طارئة بأسرع وقت ممكن. وهذا يوفر على المستخدمين الكثير من الوقت والتكلفة.

- الاستفادة من البُنى التحتية الضخمة التي تقدمها الخدمات السحابية للقيام بالاختبارات والتجارب العلمية، فبعض الحسابات المعقدة تحتاج إلى سنوات لإجرائها على أجهزة الكمبيوتر العادية، بينما تتيح شركات مثل جوجل وأمازون سحاباتها المؤلفة من آلاف الخوادم المرتبطة بعضها ببعض لإجراء مثل هذه العمليات الحسابية بدقائق أو ساعات.

- السماح للطالب وعضو هيئة التدريس العمل من خلال حاسباتهم الشخصية من المنزل، العمل، المكتبة، الخ، للبحث عن الملفات وتحريرها من خلال السحابة.

- معظم البرمجيات المتاحة في السحابة تكون بغير مقابل ومتوافرة وسهلة الاستخدام.

- توفر السحابة سعة تخزينية غير محددة تقريبًا، ويمكن زيادة السعة برسوم بسيطة حيث يمكن للمستخدم مشاركة ملفاته مع عدد لا نهائي من المستخدمين.

- تحديث البرامج وتطويرها تلقائيًا بدون أية تكاليف إضافية.

- زيادة أمن البيانات حيث إنه يتم تخزين البيانات على السحابة، فلا يدع مجالاً للقلق من ضياع البرمجية أو القرص.

- تعتبر الحوسبة السحابية صديقة للبيئة، ذلك لأنها أكثر فاعلية من البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات ، كما أنها تستهلك موارد أقل أثناء عملها، مما يساعد على توفير الطاقة.

- من أي مكان في العالم تتوافر فيه خدمة الإنترنت، يستطيع المُستخدم من خلال منظومة الحوسبة السحابية الولوج إلى كافة بياناته وتطبيقاته، وليس بالضرورة أن يُرافقه جهازه الشخصي طوال الوقت، بل بمقدوره فعل ذلك من أي حاسوب آخر مادام مُتصلاً بالإنترنت.

- لا يُفرض على المُستخدم نظام تشغيل بعينه، أو مُتصفح مُعيَّن لكي يصل إلى ملفاته، ويُحررها ويستخدمها، حيث إن هذه الملفات مُتاحة له بلا أي قيود، ومن خلال أي متصفح أو نظام تشغيل، يكفي الالتزام باشتراطات منظومة الحوسبة السحابية.

- تمكين المُستخدم من مُشاركة ملفاته مع مُستخدمين آخرين، ويكون وحده من يمتلك حق السماح - لمُستخدمين بعينهم - للوصول إلى ملفات بعينها يُحددها لهم المُستخدم

وبالرغم من المميزات العديدة لاستخدام الحوسبة السحابية إلا أنها تواجه تحديات متنوعة نذكر منها (Mircea & Andreescu,2011) (Jain & Pandey,2013) :

- تحتاج تطبيقات الحوسبة السحابية إلى اتصال بالإنترنت، وبفضل بعض تقنيات HTML 5 وجافا سكربت الحديثة، فقد أصبح بالإمكان بناء

تطبيقات ويب يمكن أن تعمل دون اتصال بالإنترنت، ثم القيام بالمزامنة لدى عودة الاتصال، لكن نحتاج إلى المزيد من الوقت كي تتطور هذه التطبيقات والتقنيات بشكل أكبر.

- توجد بعض المخاوف الأمنية، فيخشى بعض المستخدمين من وضع كل معلوماته وملفاته لدى الشركات المقدمة للخدمات السحابية، فلو تعرضت الخدمة لعملية اختراق ناجحة، قد يتمكن المخترق من الحصول على معلومات المستخدمين، كما أنه إذا لجأت الشركة إلى بيع معلوماتك أو الاستفادة منها بشكل أو بآخر فسيكون هذا مشكلة حقيقية. فالضمان الوحيد لك هو اللجوء إلى الشركات الكبيرة ذات الموثوقية العالية والسمعة الجيدة في هذا المجال.

- التطبيقات السحابية لم تصل إلى المستوي المطلوب، فمعظم التطبيقات السحابية لم تصل بعد إلى مستوى تطبيقات سطح المكتب التقليدية، حتى الآن لم تصل تطبيقات تحرير الصور عبر الويب إلى مستويات تضاهي - مثلاً - تطبيق فوتوشوب التقليدي، ولم تصل تطبيقات تحرير المستندات عبر الويب إلى مستوى مايكروسوفت أوفيس، لكنها تقترب من هذا تدريجيًا مع مرور السنين.

- الحاجة إلى مساحات تخزينية كبيرة لضمان وجود نسخ احتياطية من الملفات المستخدمة حيث يتدخل الخادم الرئيس لمنظومة الحوسبة السحابية في حالة وجود أعطال في أجهزة الشبكة ويقوم بتحديد الخادم الموجود عليه نسخة احتياطية من ملفات المستخدم.

يعتبر جوجل عملاق الخدمات المقدمة عن طريق الإنترنت فهو يتجاوز كونه مجرد محرك بحث بالرغم من قوته وفعاليته إلى مجموعة من الخدمات والتطبيقات التي تقدمها جوجل وفق رؤيتها وشعارها الذي يمثل مهمتها في جمع وترتيب المعلومات المتوفرة في العالم وجعلها متاحة ومفيدة للجميع. وتشمل خدمات ومنتجات جوجل محركات البحث و أدوات الاتصال والنشر و البرمجيات المتكاملة والمنتجات المتخصصة بسطح المكتب والهواتف الذكية وغيرها. ويعد جوجل درايف Google Drive من أهم تطبيقات الحوسبة السحابية المقدمة من جوجل والتي يمكن استخدامها لخدمة العملية التعليمية بشكل كبير. وسيتم استعراض مميزات وشرح إمكانيات جوجل درايف Google Drive وذلك استناداً على ما ورد في الموقع الرسمي لتطبيقات جوجل (Google Apps,2015).

جوجل درايف Google Drive

خدمة تخزين سحابي ومزامنة ملفات تمكن هذه الخدمة من تخزين و مشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع طلاب الفصل و الفصول الدراسية الأخرى عبر جميع أنواع الأجهزة (الحاسوب، الجوال، والأجهزة اللوحية). كما يمكن ترك تعليقات والرد عليها. كما يمكن جوجل درايف من فتح العديد من أنواع الملفات في المتصفح مباشرةً؛ بما في ذلك ملفات PDF و ملفات Microsoft Office ومقاطع الفيديو عالية الدقة والعديد من أنواع ملفات الصور حتى لو لم يكن البرنامج الملائم مثبتًا على جهاز الكمبيوتر، كما يمكن التعديل على الملفات والدخول إليها من أي نقطة اتصال بالإنترنت. ويتميز جوجل درايف بما يلي:

- سهولة التثبيت: يمكن تثبيت جوجل درايف على الهاتف الذكي والأجهزة اللوحية والكمبيوتر حتى يتسنى الاحتفاظ بالملفات في مكان آمن والوصول إليها بسهولة من أي مكان.

- الملفات متوفرة دائماً: يمكن الوصول إلى الملفات في جوجل درايف من أي هاتف ذكي أو جهاز لوحي أو كمبيوتر. لذلك الملفات تكون معك أينما كنت.

- مشاركة الملفات والمجلدات: يمكن بسرعة دعوة الآخرين لعرض ومشاركة الملفات والمجلدات وتنزيلها والتعاون فيها بدون الحاجة إلى إرسال مرفقات عبر البريد الإلكتروني.

- حفظ مرفقات البريد الإلكتروني Gmail: يمكن التمرير فوق أحد المرفقات في الجيميل، والبحث عن شعار جوجل درايف، ومن هنا يمكن حفظ أي مرفق فيه لتنظيمه ومشاركته في مكان واحد وآمن.

- سعة تخزينية مجانية قدرها ١٥ قيقا بايت: يتم استخدام سعة تخزينية مع Drive وGmail وصور Google+ حتى يتسنى لك الاحتفاظ بالملفات وحفظ مرفقات البريد الإلكتروني والاحتفاظ بنسخة احتياطية من الصور في جوجل درايف بشكل مباشر. ويمكن أيضًا شراء خطة تخزين للحصول على المزيد من السعة التخزينية.

- خدمة بحث فعالة: يستطيع جوجل درايف التعرف على الكائنات في صورك والنص في المستندات الممسوحة ضوئيًا. لذلك يمكن البحث عن أي كلمة والحصول على مستندات نصية تتضمن هذه الكلمة بالإضافة إلى صور لها.

- إنشاء مستندات وجداول بيانات وعروض تقديمية: يمكن إنشاء مستندات والتعاون مع الآخرين. ويمكن مشاركة مستندات بما في ذلك ملفات PDF و ملفات Microsoft Office ومقاطع الفيديو عالية الدقة والعديد من أنواع ملفات الصور حتى لو لم يكن البرنامج الملائم مثبتًا على جهاز الكمبيوتر.

- الاطلاع على النسخ الأقدم: يمكن الاطلاع على النسخ السابقة التي يمتد عمرها إلى ٣٠ يومًا لمعظم أنواع الملفات، مما يسهل الاطلاع على من أجرى التغييرات والرجوع إلى النسخ السابقة.

- يمكن تتبع تاريخ المراجعات: في جوجل درايف من السهل على المعلم تتبع تأريخ المراجعات، وتتبع التعديلات التي قاموا بها المتعلمين، لذا سيكون لدى المعلم فكرة أفضل عن كيفية استجابة الطلاب للملاحظات وأيها أكثر فاعلية.

- يمكن إضافة تعليقات صوتية: فأداة التعليقات الصوتية Voice Comments هي أداة مناسبة جدا لجوجل درايف، تمكن المعلم من تسجيل تعليقاته الصوتية ومشاركتها مع المتعلمين حول أعمالهم، كما يمكن للطلاب تبادل التعليقات الصوتية فيما بينهم بما يسهل ويدعم استراتيجية التغذية الراجعة (الفايد، ٢٠١٤، ١).

- العمل دون اتصال بالإنترنت: يمكن إتاحة الملفات في وضع عدم الاتصال بالإنترنت، مثل التواجد على متن طائرة أو في مبنى يعاني من اتصال سيئ بالإنترنت.

- مسح المستندات ضوئياً: يمكن مسح المستندات الورقية باستخدام تطبيق جوجل درايف لنظام التشغيل اندرويد، وإلتقاط صورة لمستندات مثل الإيصالات والخطابات والبيانات وسيعمل تطبيق جوجل درايف على تخزينها فورًا بتنسيق ملفات PDF (Illinois Online Network, 2010).

وفي هذه الدراسة استخدمت الطالبات عروض جوجل Google Slides والذي يتميز بالتالي:

عروض جوجل التقديمية Google Slides

تطبيق العروض التقديمية من جوجل Google Slides الذي يمكن من إنشاء عروض تقديمية مكونة من شرائح Slides باستخدام أداة تعديل الشرائح التي تتوفر فيها ميزات مثل إدماج مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة و اختيار طريقة الانتقال بين الشرائح وتنسيقها. كما يمكن نشر العروض التقديمية على الويب بحيث يمكن للجميع الاطلاع عليها أو مشاركتها على نطاق خاص. وتمكن عروض جوجل التقديمية المستخدمين من:

- إنشاء وتحرير العروض التقديمية Presentations.
- تحرير العرض التقديمي بالتعاون مع الأصدقاء أو الزملاء و مشاركته مع الآخرين.
- استيراد ملفات PPS . PPTX، و تحويلها إلى عروض جوجل.
- تحميل العروض التقديمية بصيغة PDF، PPT و TXT.
- إدراج الصور ومقاطع الفيديو في العرض التقديمي.
- نشر و رفع العروض التقديمية على موقع إلكتروني.

أكدت نتائج دراسة Taylor & Hunsinger (2011) على فاعلية استخدام الحوسبة السحابية في التعليم وأثرها الإيجابي في التعرف على استخدام الطلاب لتطبيقات الحوسبة السحابية واتجاهاتهم نحوها، وتم تعريف الطلاب بتطبيق مستندات جوجل واستخدامه وتعرف الطلاب على أدواته وإمكانياته المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية جداً تجاه استخدام مستندات جوجل، لأنه يساهم في العمل التعاوني ويسهل المشاركة ويمكن استخدامه من أي مكان وبأي زمان.

كما استخدم أستاذ الأدب في جامعة سانتا كلارا جوجل درايف مع طلابه، واستطاع الطلاب فتح حساب لهم في جوجل درايف ومشاركة الملفات مع أستاذهم، وتلقى الطلاب تغذية راجعة مستمرة، وهادفة بواسطة جوجل درايف الذي يوفر أدوات ممتازة لتقديم التغذية، وذكر الأستاذ أن التجربة كانت ثرية وممتعة، واستطاع نقل تجربته لبقية زملائه من المعلمين الذين سعدوا ورغبوا باستخدام جوجل درايف في تقديم التغذية الراجعة لطلابهم (Carey, 2013).

أما دراسة Zhou, Simpson, & Domizi (2012) فقد اهتمت بمعرفة أثر استخدام مستندات جوجل على الكتابة التعاونية وقد تم تقسيم الطلاب لمجموعتي عمل قاموا في المرة الأولى بكتابة بحث مشترك بالأسلوب التقليدي، وفي المرة الثانية باستخدام مستندات جوجل. وقد أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب ذكروا بأن تجربتهم التعليمية كانت إيجابية وثرية جدًا لأن مستندات جوجل تساعد على التواصل والعمل التعاوني وذكر ٧٩٪ أن لاستخدامهم مستندات جوجل أثر إيجابي على العمل التعاوني بالرغم من عدم وجود فرق

ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في كلا البحثين. كما أشار الطلاب إلى رغبتهم في تكرار التجربة مرة أخرى.

وتتفق دراسة Edwards & Baker (2010) مع الدراسات السابقة في تأكيد فاعلية استخدام الحوسبة السحابية واتجاهات الطلاب الايجابية نحوها حيث قامت الدراسة باستخدام مستندات و عروض جوجل في مقرر جامعي يتم تدريسه عن بعد باستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني، و قام الطلاب بكتابة البحث المطلوب منهم في مستندات جوجل وحصلوا على تغذية راجعة ومتابعة مستمرة من أستاذ المقرر مكنتهم من تحسين أبحاثهم و تصميم عرض تقديمي مناسب، وقد استجاب الطلاب لاستبيان قبلي وبعدي لرصد تجربتهم ووجهة نظرهم نحوها وقد أظهرت النتائج أن جميع الطلاب لم يستخدموا التطبيقات محل الدراسة من قبل لكنهم وجدوها سهلة وبسيطة وأجمعوا على فائدتها وخصوصاً فيما يتعلق بتمكين الأستاذ من المتابعة وتقديم التغذية الراجعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق إيجابية لصالح الاستبيان البعدي فيما يتعلق برغبة الطلاب باستخدام المزيد من تطبيقات الويب ٢.٠ في تعلمهم و أفاد الطلاب بأن اتجاهاتهم الإيجابية بسبب الإمكانيات والفوائد التي تقدمها التطبيقات في العملية التعليمية.

ووجد King (2015) أن استخدام Google Drive في عملية الكتابة التزامنية ضمن مجموعات العمل مكنت الطلاب من تجويد أعمالهم والاهتمام بمراحل من الكتابة مثل التحرير والتدقيق والمراجعة كانت لا تلقى نفس الاهتمام قبل استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية هذا بالإضافة إلى تطوير مهارات الحوار وإبداء الرأي حيث أشار الطلاب بأن استخدام Google Drive

وما يتيحه من نافذة حوار جانبية ضمن المستند الذي يتم العمل عليه مكنهم من الإشارة لمواضع الاختلاف وطرح آراء لتحسينها أو تصحيح الخطأ فيها وإعطاء فرصة لمن كتب الجزء محل النقاش للتعديل عليه بعد استعراض آراء الجميع بحيث لا يستأثر بالرأي فرد دون آخر.

وقد قامت دراسة زكي (٢٠١٢) بتحديد أثر استخدام الحوسبة السحابية في تنمية التفكير الابتكاري المرتبط بتوظيف التعلم الإلكتروني في حل بعض المشكلات التعليمية التي تواجه الطالبات أوضحت النتائج أن استخدام Google Drive في إنجاز الأعمال والمشاريع التعاونية له أثر إيجابي في تنمية التفكير الابتكاري في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الدراسة. وأكدت النتائج على أن استخدام الطالبات لتطبيقات الحوسبة السحابية ساعدهن على التواصل والتشارك في بناء كائنات التعلم وهو ما انعكس عليهن ودفعهن نحو خلق ممارسات ابتكارية تعزز التعلم من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة التعاونية والتشاركية. فضلاً عن ذلك فإن تطبيقات الحوسبة السحابية قد سمحت لهن بعرض عدد متنوع من الكائنات الرقمية مما نشط عمليات الاستدلال والاستقراء، ونظراً لإمكانية التشارك في إنتاج الكائنات الرقمية عبر السحابة وتتبع تطور العمل وتحديد من قام بالأعمال فإن ذلك قد أتاح الفرص للنقد وإبداء الرأي والتعليق دون خوف أو وجل مما ساهم في إطلاق العنان للأفكار دون قيود. كما أن إمكانيات Google Drive والتي تمكن من تجريب الأفكار والتعديل عليها والتراجع عنها ساهم في تطوير أفكار المتعلمات وتشجيعهم على تبني الأفكار الجديدة، إن التنوع في كائنات

التعلم التي تحتويها السحابة ساعد المتعلمات على إثراء الأفكار وتطويرها وبالتالي تطوير فكرهن الابتكاري.

ومن استعراض الدراسات السابقة نجد أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية بشكل عام وجوجل درايف Google Drive بشكل خاص كان لها أثراً إيجابياً في دعم العملية التعليمية وتمكين المتعلمين من تطوير مهاراتهم و أدائهم.

العروض التعليمية ذات الوسائط المتعددة

تعرف زناتي (٢٠٠٠) العروض التعليمية بأنها عروض تقديمية مكونة من شرائح متتالية تحتوي على العديد من العناصر فيمكن أن يتضمن العرض نصوص أو صور أو تخطيطات بيانية أو هيكلية أو رسوم أو غيرها من العناصر والتي قد تكون ملونة أو غير ملونة.

ويمكن إنتاج العروض التعليمية باستخدام برامج معينة تتيح للمستخدم تصميم شرائح ذات مستوى عال من التنسيق بحيث تجمع إمكانية استخدام النصوص والصور والأصوات والوسائط المتعددة والتي يمكن استخدامها في الشرح لعرض وتوضيح المعلومات في المحاضرات والدروس والدورات وغيرها باستخدام جهاز الحاسب الآلي وجهاز العرض البروجكتر كما تتيح إمكانية تعديلها وتغيير أشكالها بسهولة حيث لا يحتاج أن يكون المستخدم بارعاً في التصميم كما يوجد تصاميم وقوالب جاهزة للاستخدام وهناك برامج متعددة لإنتاج العروض من أشهرها بوربوينت PowerPoint و بريزي Prezi و جوجل عروض Google Slides و كينوت Keynote و بوتون PowToon.

أهمية العروض متعددة الوسائط

تكتسب العروض متعددة الوسائط أهمية خاصة في مجال التعليم نظراً لحاجة المعلم لضمان إدراك المتعلمين للمعلومات والمفاهيم الواردة في الدرس، وبما أن المتعلمين يتفاوتون في كيفية الإدراك والتعلم حيث يميل بعضهم إلى إدراك المعلومات البصرية فيما يميل البعض الآخر إلى إدراك المعلومات المقدمة سمعياً أكثر من غيرها ، ويميل القسم الثالث إلى إدراك المعلومات التي تقدم ضمن مهارة حركية أو أنشطة يمارسها أثناء تعلمه، ومن هنا جاءت أهمية أن يصمم المعلم عرضاً تعليمياً متعدد الوسائط فهو من حيث أنه متعدد الوسائط يضمن استغلال حاستي السمع والبصر ومن حيث كونه تعليمياً يضمن تقديم أنشطة تعليمية معينة للفهم والاستيعاب أثناء العرض(Perenson, 2006) .

كما أن استخدام العروض يمكن من التركيز على النقاط المهمة ويتيح تحريك النصوص واستخدام الرسوم والتخطيطات و أي عناصر أخرى على الشرائح وتحقق السيطرة على تدفق المعلومات وتسليط الضوء على نقاط محددة (Shackelfod, 2007). بالإضافة إلى ما تقدم فإن استخدام العروض التعليمية متعددة الوسائط في قاعة الدرس خاصة المصممة بطريقة جيدة يؤدي إلى جذب انتباه المتعلمين (بما تحتويه من مثيرات سمعية وبصرية وأنشطة) وعدم شعورهم بالملل، كما أنها تساعد المعلم على ترتيب أفكاره وطريقة عرض معلومات الدرس مدعمة بالصور ومقاطع الفيديو المناسبة. والعروض تساعد المتعلم البصري والسمعي على استيعاب المعلومات بحيث يسمع شرح المعلم وينظر إلى الصور ومقاطع الفيديو ليزيد اكتسابه التعليمي، كما تساعد على التغلب على مشاكل ضعف التركيز لدى المتعلمين (Gegax, 2005).

وقد اهتمت عديد من الدراسات والبحوث برصد فوائد استخدام العروض التعليمية ومنها دراسة الفهادي و علي (٢٠٠٨) والتي هدفت للتعرف على أثر استخدام العروض التقديمية كطريقة تدريسية على تحصيل طلبة قسم العلوم التربوية النفسية في مادة اللغة الانجليزية وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تم تدريسهم لمدة شهرين واخضاعهم لاختبار تحصيلي في نهاية التجربة وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كلا المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الهباد (٢٠٠٨) فقد اهتمت بمعرفة أثر استخدام العروض التقديمية في تدريس وحدة من مقرر الجغرافيا على طلاب الصف الرابع الابتدائي و وجدت أن استخدام العروض التقديمية في تدريس العلوم الاجتماعية ساهم في زيادة التحصيل في المستويات المعرفية (التذكر والفهم و التطبيق) وبقاء أثر التعلم وتنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو استخدام العروض التقديمية في التعليم.

وقد أسفرت نتائج دراسة العثمان (٢٠١١) عن التوصل إلى أن استخدام العروض التقديمية في دروس العلوم والرياضيات للمرحلة المتوسطة له أثر إيجابي على أداء الطالبات وزيادة تحصيلهن الدراسي وبقاء أثر التعلم لارتفاع نسبة ما يتذكرنه من معلومات ودعم ثقتهن بأنفسهن وتحسين سلوكهن داخل الفصل وتقليل نسبة غيابهن عن الدروس.

واستطلعت دراسة العنيزي والعلي (٢٠١٣) أهمية استخدام برامج العروض التقديمية بكلية التربية الأساسية وتوصلت إلى أن الفوائد المكتسبة من استخدام العروض التقديمية تعد من أهم أسباب استخدامه إذ أنها وحسب ما

توصلت إليه الدراسة تثير الاهتمام وتحبب الطالبات بالمادة العلمية وتساعد على تنويع أساليب التدريس وتمكن من عرض المعلومات بأساليب و وسائط متعددة.

ونخلص مما سبق على أهمية العروض التقديمية وفائدتها للطلبة على مستويات عدة ولذا فإنه من الأهمية بمكان الحرص على تعليم الطالبات المعلمات استخدام العروض التعليمية وإتقان توظيفها لخدمة العملية التعليمية ومتابعة المستجدات في هذا المجال بدءاً ببرامج الحاسب الآلي مثل البوربوينت PowerPoint وانتهاء بأحدث أنواع العروض التقديمية المعتمدة على الحوسبة السحابية مثل Google Slides. وقد أسفرت نتائج عديد من الدراسات ومنها دراسة عبدالحميد (٢٠٠٢) عن إثبات أهمية تعلم المعلمين على استخدام العروض التعليمية وذلك لأنها تسمح بتحليل عناصر الدروس وعرضها حسب تسلسل معين مرتب مسبقاً مما ينظم ويرتب عملية التدريس مما يقود في النهاية إلى تكوين المفهوم المراد تعليمه هذا بالإضافة إلى أن العروض التعليمية تثير الدافعية وتجذب انتباه الطلاب من خلال المثيرات التي يوفرها البرنامج كما أنها سهلة الاستخدام حتى للمستخدم المبتدئ للحاسب الآلي ولا تحتاج لمعرفة مسبقة بلغات البرمجة. وتتفق دراسة Barry & Staub (2011) مع سابقتها في أن استخدام العروض التعليمية يؤثر على دافعية الطلاب للتعلم بطريقة جذابة وممتعة ومتكاملة. وتزيد على ذلك دراسة العنيزي والعلي (٢٠١٣) في كون استخدام العروض التعليمية يزيد من شعور المعلم بمتعة التدريس وتدفعه للابتكار والابداع ورفع جودة الأداء أثناء التدريس.

ولكن العروض التعليمية متعددة الوسائط لا تؤتي الثمار المرجوة منها بمجرد تصميم درس أو إدراج صورة و إنما يجب أن يكون العرض مصمماً وفق المعايير المرعية في العروض التعليمية بحيث يجمع ما بين المتعة والفائدة والاختصار والإتقان لأن الهدف هو إنتاج عرض فعال ذو معنى يخلق اهتماماً لدى المتعلم لأن الاهتمام يولد الانتباه، والانتباه يولد المشاركة والتفاعل وهذا هو الهدف الأهم وهو جعل المتعلمين فاعلين ونشطين خلال تجربتهم التعليمية.

معايير تصميم العروض التعليمية

إن تصميم العروض التعليمية الفعالة يمر بعدة مراحل وكل مرحلة منها خاضعة لعدد من الاعتبارات والمعايير التي يساهم تطبيقها في تجويد العرض وتحقيق أهدافه التعليمية وتنقسم هذه المراحل إلى:

(مانسر، ٢٠١١) ;(Hall & Robinson, 2011); (Bradbury,2006)
(Theobald,2013)

- مرحلة التخطيط لإنشاء العرض التعليمي وتشمل:

وصف العرض التعليمي (الهدف منه - المواد المستخدمة فيه - الإجراءات - النتائج المرجوة منه) تحديد عمر وخصائص الطلاب المستفيدين من العرض، تحديد المحتوى المراد التعامل معه، تحديد المصادر المستخدمة في إعداد العرض التقديمي (كتب مدرسية، مراجع، مواقع، دروس)، تحديد الوسائط المتعددة المراد تضمينها بكل وحدة دراسية، تحديد الأسئلة الأساسية لكل وحدة والأسئلة النهائية والأنشطة، تحديد سيناريو عرض المحتوى التعليمي برسالة بسيطة وواضحة وأفكار متسلسلة، تحديد

الأدوار المطلوبة من الطلاب (استنباط أم حل الأسئلة كتابياً أو شفوياً أو العمل ضمن مجموعات التعلم التعاوني)، تحديد دور المعلم خلال الدرس (إلقاء أم نقاش أم إدارة تعلم تعاوني).

- مرحلة تصميم شرائح العرض التعليمي وتشمل:

تهيئة برنامج العرض التعليمي قبل التعامل معه وفهم إمكانياته (التشغيل السريع للبرنامج- تخصيص أشرطة الأدوات والقوائم)، دعوة الآخرين للمشاركة في تصميم العروض، معرفة أنواع المشاركة المتاحة للعروض القائمة على الحوسبة السحابية، إنشاء مخطط تفصيلي لشرائح العرض، إنشاء قالب خاص بالعرض ليساعد على توحيد الخطوط والخلفيات.

- مرحلة تنسيق شرائح العرض التعليمي وتشمل:

اختيار الخط المناسب الواضح والمقروء واستخدامه طوال العرض، اختيار خلفية موحدة لجميع الشرائح مالم يتطلب موضوع الدرس خلاف ذلك، اختيار ألوان خلفيات ملائمة للون الخطوط، اختيار خلفيات بدون رسوم ملونة أو مبهرة، التحكم في الألوان، تنسيق النصوص، إدراج و تخطيط أشكال بيانية واضحة ومقروءة، تغيير تأثيرات خلفية الشرائح، ترتيب الأشكال ومحاذاتها في الشريحة.

- مرحلة إضافة الوسائط المتعددة لشرائح العرض التعليمي وتشمل:

إدراج مقاطع فيديو، إدراج ملف صوت، إضافة تسجيل صوت، إدراج صور وأشكال واضحة ومتنوعة.

- مرحلة تحسين مستوى العرض التعليمي وتشمل:

تنسيق الصور والأشكال، إضافة الحركات المخصصة والمؤثرات البصرية مثل التلاشي والظهور والاختفاء التدريجي وغيرها باقتصاد وكفاءة، إدراج ارتباط تشعبي يشير إلى موقع ويب، تغيير الأشكال لتظهر بأبعاد ثلاثية، مراجعة الشرائح وتدقيقها لغوياً و إملائياً.

- مرحلة الحفظ والطباعة للعرض التعليمي وتشمل:

حفظ العرض بعدة صيغ، طباعة شرائح العرض كمذكرة للطلاب، إعداد توقيت العرض، إعداد عرض ذاتي التشغيل.

النظرية البنائية

إن التعليم أداة التربية، وهو نشاط فعّال يستهدف تعليم الفرد وتنميته ليكون قادرًا على أن يتفاعل بإيجابية مع مؤثرات بيئته الطبيعية والاجتماعية فيتوافق ويشعر بقدرته ومسؤوليته من التأثير فيها وتطويرها، فالتعليم الجيد هو الذي يستهدف تنمية قدرة الفرد على اكتساب الخبرات واستخلاص الحقائق بنفسه ولا يقتصر على خزن المعلومات والحقائق في ذهنه لأن المعلومات مهما كانت صحتها فمصيرها إما التغير أو النسيان أو الزوال (عبد الكريم، ٢٠٠٧). وقد اهتم التربويون بشكل كبير في السنوات الأخيرة بالطرائق والأساليب والأنشطة والفعاليات التي تمكن الطالب من مهارات تنظيم المعلومات والمعارف والوصول إليها عن طريق التعلم الذاتي وتجعله محورًا للعملية التعليمية (جامل، ٢٠٠٠).

وبرزت النظرية البنائية في التعليم والتعلم كنظرية تحقق أهداف التربويين التعليمية لأنها تؤكد التعلّم ذي المعنى وترى أنّ الفردَ هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في

عقله. ويمكن للمعلم أنْ يطبّقَ هذه النظرية في العملية التعليمية من خلال تمكين الطالب من معالجة المعرفة وتبويبها وتدقيقها، وربطها مع متشابهاتها وتصنيفها في ذاكرته، وتوليدها بصياغة جديدة، وتطبيقها في الحياة اليومية (نزال، ٢٠٠٠).

وعُرِّفت البنائية في المعجم الدولي للتربية بأنها: «رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة». (زيتون، ١٩٩٢)، ويعرفها شحاتة والنجار (٢٠٠٣) بأنها رؤية ونظرية في التعلم المعرفي تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه يقوم خلالها المتعلم ببناء المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين أما عبيد (٢٠٠٢) فيذكر أنها بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاعل المباشر مع مادة التعلم وربطها بمقومات سابقة وإحداث تغيرات بها على أساس المعاني الجديدة لتوليد معرفة متجددة، أما عطية (٢٠٠٩) فيرى أنها فلسفة تؤكد التعلم ذي المعنى القائم على الفهم وتنظيم البناء المعرفي لدى المتعلم. وفي البحث الحالي يقصد بالبنائية مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤكد التعلم ذي المعنى الذي يقوم على الفهم، وقد انبثق عنها إستراتيجيات تعليمية وأساليب يعتمدها البرنامج التعليمي الإثرائي لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية، وفي ضوء هذه المبادئ والإستراتيجيات يتم تعليم مهارات اللغة المختلفة (القراءة والكتابة والإستماع والمحادثة) بطريقة بنائية نشطة هدفها التوجيه تتضمن فهم المادة التعليمية في ضوء خبرات المتعلمة السابقة، والتفاعل معها فحصًا وتحليلاً وربطًا وفهمًا، وإعادة بناء المعرفة وفق المعطيات الجديدة.

ويؤكد المختصون أن البنائية نظرية في التعلم وليست مجرد مدخل تدريسي حيث يتمكن المعلمون من التدريس للطلاب بطرق توصف بأنها بنائية إذا كانوا على وعي ودراية بالكيفية التي يتعلمون بها. ويمكن تعريف مفهوم التعلم من منظور البنائية بأنه «عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد خلالها المتعلم تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يسعى لفهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات السابقة».

ولذا فإن البنائية ترى خصائص مميزة لمفهوم التعلم هي:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة تستهدف تحقيق غرض محدد.
- تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه مشكلة أو مهمة حقيقية.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية والخبرات السابقة شرط أساسي لبناء التعلم الهادف.
- الهدف الرئيس من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم.

العوامل المؤثرة في التعلم من منظور البنائية:

- الاستعداد والقابلية للتعلم.
- الأساليب والطرق التي تعد بها المعارف والتي يمكن أن يستوعبها المتعلم.
- التسلسل الأفضل الذي يمكن أن تُقدم به المادة الدراسية.
- طبيعة الثواب والعقاب وتوقيت كل منهما.

وبناءً على ذلك يمكننا القول بأن البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها تعبر عن المعرفة بأنها تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة أو العوامل المحيطة به، والهدف من التعليم هو نقل المعرفة إلى المتعلم وأيضًا تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم لديه، وتنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف لدى المتعلم بما يتيح له التفاعل بإيجابية مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيئه للنمو العقلي.

وبناءً على ذلك فإن المبادئ الأساسية للنظرية البنائية هي:

- المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، وإنما يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- يستحضر المتعلم معارفه السابقة إلى مواقف التعلم ويؤثر فهمه لها في تعلمه للمعرفة الجديدة.
- إن معرفة المتعلم تدل على خبرته لأن الخبرة تنتج عن المعارف التي يتعلمها.
- يبني المتعلم معنى مايتعلمه بنفسه بناء ذاتيًا حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناء على رؤيته الخاصة ؛ فالأفكار ليست ذات معان ثابتة لدى المتعلمين المختلفين.
- المعرفة منتج مبتكر موجود في دماغ المتعلم ومرتبط به وهي أساس نظرته إلى العالم من حوله، وبناء عليها يقوم بفهم وتفسير الظواهر من حوله.
- المعرفة عملية وليست نتيجة.

تأثير النظرية البنائية على المواقف التعليمية:

- يتحمل المتعلم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه وبناء معرفته.
- التعلم عملية نشطة يسعى المتعلم من خلالها لبناء معنى للمعرفة المكتسبة.
- التدريس ليس نقلاً للمعرفة لكنه يتطلب تنظيم المواقف التعليمية وتوظيف التعليم التعاوني، وإثراء البيئة التعليمية بالأنشطة والوسائط التعليمية التي تعين المتعلم على توظيف المعرفة بسهولة ويسر.
- المعرفة عملية داخلية ترتبط بالمتعلم وما يمتلكه من خبرات ومعارف سابقة.

ويركّز التعليم البنائي على التعليم بمبادرة الطالب، ودور المعلم بوصفه مرشدًا وموجهًا وميسرًا للعملية التعليمية، والتركيز على التعلم بالاكتشاف الذي يعد أحد مهارات التعليم البنائي، وبناء صف مرن، والقيام بأنشطة مختلفة (الخوالدة ويحيى، ٢٠٠١) (الهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨). إن التعليم البنائي يتمحور حول مشكلة تواجه الطالب فيحاول حلها والتصدي لها من خلال اكتشافه المفاهيم والمبادئ بنفسه وتفاعله مع الموقف، وعلى الطالب أن يكون نشطًا فعالاً مبتكرًا دائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه يطرح التساؤلات ويحاول البحث عن الأجوبة وبناء العلاقات ليكون تعلمه ذا معنى لأنّ التعلم الجديد يدمج مع البنى المعرفية للطالب، وبذلك يكون التعلّم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء وأقدر على تلبية حاجات الطالب (أبو جادو، ٢٠٠٠) (البكري والكسواني، ٢٠٠٢).

ومن أجل أن يكون التعليم أكثر فعّالية على المعلم أن يربط المهارات والمعارف الجديدة بالمهارات والمعارف التي تم تعلمها سابقًا. فالتعلم الجديد يتم نتيجة البناء على ما لدى الطالب من معارف ومهارات، ومن الأفضل أن نذكّر الطلبة بالمعارف والمهارات قبل البدء بتدريسهم المعارف والمهارات الجديدة (الحصري والعنيزي، ٢٠٠٠) (الزعبي، ٢٠٠٥). والطالب في التعليم البنائي هو محور العملية التعليمية، فيقوم بمناقشة المشكلة، وجمع المعلومات التي يعتقد أنها قد تسهم في حلها ثم يقوم بمناقشة الحلول والإجراءات المقترحة، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية (سعودي، ١٩٩٨)، ومن هنا نجد أن الطالب يقوم بالدور الرئيس في عملية التعلم، وأن دور المعلم هو تقديم المساعدة والتوجيه وإدارة المواقف التفاعلية، وتوزيع المهام والأدوار، والكشف عن التصورات البديلة، وتقديم فرص التقويم الذي يعمق فهم الطلاب وتقديم الدعائم التي تجسر الفجوة بين الخبرات القديمة والخبرات الحديثة، وإثراء البيئة التعليمية بالخبرات الاجتماعية والأنشطة والوسائط التعليمية. ويفضل عند اتباع الأسلوب البنائي تصميم وتنظيم المنهج بشكل يمكن الطالب من الاستمرار في البناء على ما سبق وأن تعلمه وهو الأسلوب المتبع في تصميم البرنامج الإثرائي للغة الإنجليزية بحيث يتاح للطالبة الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه معتمدة على المهارات والمعارف المكتسبة في المستوى السابق.

التغذية الراجعة

يعد مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، ولاقت اهتماماً كبيراً من التربويين. وتتعدد

الفوائد المتحققة من وراء استخدام التغذية الراجعة بشكل عام، ومنها ما يلي:

تنمية المهارات العملية: فالتغذية الراجعة تدعم مهارات المتعلم في الأنشطة العملية المختلفة (Walsh, 2010) فقد هدفت دراسة (كفافي، ٢٠٠٩) إلى قياس فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية، وتم وضع تعريف للتغذية الراجعة الإلكترونية وتحديد أنواعها، وطرق تقديمها، وأثبتت النتائج أن التغذية الراجعة الإلكترونية كانت أفضل في تحسين أخطاء الطالبات وتنمية المهارات المختلفة لديهن عن التغذية الراجعة التقليدية.

كذلك هدفت دراسة .(Richardson, Kalvaitis, & Delparte, 2013)إلى قياس كيف يمكن للمعلمين استخدام التغذية الراجعة المنهجية لتحسين مهارات التدريس لديهم، وأوضحت البيانات الإحصائية تحسن كبيراً في المهارات التدريسية عندما طُبقت في مركز تعليم خارجي في كندا. وتم استخدام مقابلات جماعية متزامنة و مركزة لاستطلاع رأي المتعلمين في التغذية الراجعة المقدمة لهم، مما طوّر أساليب تقديم التغذية الراجعة في المواد اللاحقة، واستطاع المعلمون مشاركة خبراتهم، مما عزز تعلمهم وتم التحقق من صحة ممارساتهم، وقد أسفرت الدراسة عن نموذج وصفي يضم مسارات متعددة للتغذية الراجعة المتكررة لتحسين النتائج، وخلق فرص جماعية للمعلمين لمشاركة خبراتهم التعليمية.

تقييم المتعلمين يعتبر عنصر أساسي: للمساعدة وتحسين وتطوير وتنمية قدراتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتطوير العمل الجماعي وتنمية مهارات

الاتصال مع المتعلمين فضلاً عن الشعور بالرضا الشخصي (Plakht et al, 2013) و (Duffy, 2013).

التعلم وبقاء أثر التعلم: كما في دراسة حسين وعلي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على تأثير التغذية الراجعة الخارجية في تعلم واحتفاظ مهارتي الارسال والاستقبال بالكرة الطائرة فضلاً عن تطرق الباحثان إلى عدة مباحث منها التغذية الراجعة والاحتفاظ والنسيان وأهمية التغذية الراجعة في تعلم المهارات الاساسية، واستعمل الباحثان المنهج التجريبي على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، وتم عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وكانت أهم الاستنتاجات أن التغذية الراجعة الخارجية تحسن الأداء وتسرع من عملية التعلم ولها دور فعال في عملية التعلم.

وللحصول على تغذية راجعة فعالة بشكل عام ينبغي يجب أن تكون:

- بناءة وتقدم في الوقت المناسب، وذات مغزى، وأن تلبي الاحتياجات الفردية للمتعلمين، وأن تكون مرتبطة بمعايير التقويم Nicol, (2010).

- محددة لأن الطلاب يكرهون التغذية الراجعة العامة؛ فالطلاب ينتقدون المعلمين الذين يقدمون تغذية راجعة عامة وسطحية؛ وقد يرجع ذلك على أن بعض المعلمين يترددون في تقديم التغذية الراجعة لخوفهم أنها لن تكون كما يجب، أو لأنهم قلقين أن يؤدي تقديمهم للتغذية الراجعة إلى ضعف العلاقة بينهم وبين طلابهم (Aston, 2011).

- واضحة، إذ عندما تكون التغذية الراجعة غير واضحة يصبح المتعلمين غير قادرين على قياس ما إذا كانت استجابتهم إيجابية أم سلبية، وماذا عليهم أن يفعلوا بالضبط لتحسين استجابتهم (UNSW,2010)

وتوصلت دراسة Arbaugh & Hornik (2006) إلى أهمية التغذية الراجعة في الارتقاء بتصورات ورضا الطلاب عن التعلم. ومع ذلك، لاحظت الدراسة أن بعض أنماط التغذية الراجعة المفيدة للاستخدام في مواقف التعليم التقليدي القائم على التفاعل المباشر وجهاً لوجه عادةً ما يكون من الصعب الاستعانة بها في البيئات غير التزامنية للتعلم الإلكتروني، كما هو الحال في إشراك الطلاب في حوارات ومناقشات غير رسمية بعد انتهاء جلسة التعلم، وشرح كيفية طرح والإجابة على الأسئلة في التكليفات الدراسية، واستخدام أدوات الاتصال غير اللفظي الذي يكمل الاستجابات اللفظية للطلاب في مواقف التعلم (مثل: استخدام لغة الجسد، وتعبيرات الوجه).

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي لتحديد وتعريف المشكلة، والمنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لتقصي أثر عروض جوجل على تطوير مهارات انتاج العروض التعليمية وأثر التغذية الراجعة في ذلك.

مجتمع الدراسة: ويتكون من طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة لعام (١٤٣٥ هـ - ١٤٣٦ هـ).

عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة كعينة عمدية (قصدية) من طالبات قسم التربية الخاصة اللاتي تقوم الباحثتان بتدريسهن مقرر تقنيات التعليم

وعددهن (٧٤) طالبة وتم اختيارهن لكونهن يمثل المجتمع الأصل للدراسة وهن طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية.

تطبيق الدراسة: تم اختيار طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الاميرة نورة كعينة للبحث وذلك لكون الباحثتان تدرسان طالبات القسم وهما المسؤولتان بشكل كامل عن تطبيق وتنفيذ خطوات البحث. والعينة المختارة هن طالبات الشعبتين اللواتي درستهن الباحثتان على مدار فصل دراسي كامل.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على الأدوات التالية:

الأداة الاولى: قائمة المهارات اللازمة لإنتاج العروض التعليمية القائمة على الحوسبة السحابية:

قامت الباحثتان بإعداد قائمة بالمهارات اللازم توافرها لدى المتعلمين لإنتاج العروض التعليمية القائمة على الحوسبة السحابية ممثلة في عروض جوجل Google Slides واتبعتا في ذلك الخطوات التالية:

- الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة لإعداد القائمة الأولية بالمهارات اللازمة لإنتاج العروض التعليمية بالإضافة إلى الممارسة الحقيقة واستخدام عروض جوجل Google Slides حيث اشتملت على ١٠ مهارات.

- توزيع القائمة الأولية للمهارات على مجموعة من المختصين والمهتمين في مجال تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي لتحكيمها وإبداء ملاحظاتهم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة.

- بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين وإعادة صياغة الفقرات التي تحتاج لإعادة صياغة وحذف الفقرات غير المناسبة ودمج بعضها الآخر في عبارة واحدة تكونت قائمة المهارات في صيغتها النهائية من ١٠ مهارات.

الأداة الثانية: بطاقة ملاحظة، وقد تم اعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري الخاص باستخدام عروض جوجل Google Slides في ضوء المهارات التعليمية وتحليل المهارات وقد مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بعدد من المراحل وهي:

- تحديد الهدف من البطاقة: حيث تهدف البطاقة إلى ملاحظة الجانب المهاري أو الأدائي للطالبة أثناء التعامل مع عروض جوجل Google Slides
- الصورة الأولية للبطاقة: تكونت بطاقة الملاحظة من ١٠ مهارات رئيسة تحتوي كل منها على عدد من المهارات الفرعية وقد بلغ عدد المهارات المكونة لبطاقة الملاحظة ٢٠ مهارة متفرعة وجاءت المهارات الرئيسة على النحو التالي:
  - الوصول واستخدام الموقع
  - فتح ملف جديد
  - التخطيط للعرض التعليمي
  - تنسيق النصوص
  - التعامل مع الصوت
  - التعامل مع الفيديو
  - التعامل مع الصور

- التعامل مع الألوان
- إنشاء الحركة
- حفظ العرض

وقد روعي عند تصميم البطاقة أن تكون مفرداتها مرتبطة بالأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها وأن تقوم كل مفردة بوصف سلوك أو أداء مهاري واحد وأن تكون المهارة المطلوب تحقيقها واضحة وفي مستوى قدرات الطالبات. كما تم تحديد مستوى متدرج لتقويم الأداء متكون من أربعة مستويات أمام كل مهارة (متحقق بدرجة كبيرة، متحقق بدرجة متوسطة، متحقق بدرجة ضعيفة، غير متحقق) ويتم وضع علامة √ أمام المستوى الذي يدل على مدى تمكن الطالبة من المهارة المحددة وهي تحمل الوزن الكمي (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي.

صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء والتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة بطاقة الملاحظة لقياس أداء الطالبات في مهارات تصميم العروض التعليمية ومدى دقة الصياغة العلمية لمفردات البطاقة وكفايتها لوصف الأداء وقد أشار المحكمين إلى بعض المقترحات التي تم أخذها بعين الاعتبار وتم إجراء التعديلات المطلوبة حتى أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق.

ثبات بطاقة الملاحظة: قامت الباحثتان بملاحظة أداء عشر طالبات كعينة استطلاعية وسجلت كل باحثة ملاحظاتها وتقييمها لأداء الطالبات وتم

حساب الاتفاق بين ملاحظات الباحثتين باستخدام معادلة Cooper وبلغت نسبة الاتفاق ٠.٩٤ وهو مايؤكد ثبات الأداة.

الأداة الثالثة : استبانة لقياس دور الحوسبة السحابية في تقديم تغذية راجعة من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة، وقد مرت الاستبانة بعدة مراحل هي :

- تم اشتقاق أبعاد وعبارات الاستبانة في صورتها الأولية في ضوء البحوث والدراسات السابقة في مجال الحوسبة السحابية والتغذية الراجعة وفي الدراسات التي تناولت تطبيق عروض جوجل في العملية التعليمية، وما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية والأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عنها.
- بناء الاستبانة في صورتها الأولية وفق ما يدعم تحقيق أهداف الدراسة الحالية.
- عرض الاستبانة على بعض المختصات والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم .
- إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظات المحكمين، ومن ثم إعادة صياغة الفقرات التي تحتاج إلى إعادة صياغة وحذف الفقرات غير الصالحة وبهذا أصبحت الاستبانة تشتمل في صورتها النهائية على ١٦ فقرة تقيس دور الحوسبة السحابية في تقديم تغذية راجعة من وجهة نظر طالبات جامعة الأميرة نورة.

صدق و ثبات الأدوات

تم قياس صدق أدوات الدراسة من خلال :

صدق المحتوى أو الصدق الظاهري

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه، و للتحقق من صدق محتوى أدوات الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة تم عرضها بعد تصميمها على مجموعة من المحكمين الخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم. وطلب منهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة فقرات قائمة مهارات إنتاج العروض التعليمية وبنود استبانة قياس أثر استخدام عروض جوجل لتحقيق أهداف الدراسة و كفاية أدوات الدراسة من حيث عدد الفقرات وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى الصياغة اللغوية هذا بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة لتجويد وتحسين أداة الدراسة سواء أكان المطلوب تعديلاً أو تغييراً أو حذفاً وفق مايراه المحكم لازماً.

وتمت دراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وتم إجراء التعديلات في ضوء التوصيات المقدمة و آراء المحكمين. مثل تعديل صياغة بعض الفقرات لتكون سهلة الفهم وحذف بعض الفقرات وتعديل محتوى بعض الفقرات لتكون أكثر ملائمة هذا بالإضافة لتصحيح بعض الأخطاء اللغوية. واعتبرت الباحثتان الأخذ بملاحظات وتوصيات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة بمثابة قياس للصدق الظاهري وصدق المحتوى للأدوات وبأنها صالحة لقياس ما وضعت له.

صدق الاتساق الداخلي

وللتحقق من صدق فقرات الاستبانة وصلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشمولها لجميع العوامل المؤثرة على فاعلية الحوسبة السحابية في تقديم تغذية راجعة قامت الباحثتان بعرض الاستبانة على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم و طلب منهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسه، ومن حيث الصياغة والوضوح والترتيب والإضافة والحذف. وبالإضافة للقياس الظاهري للأداة فقد تم قياس صدق الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود استبانة قياس أثر استخدام عروض جوجل على تقديم تغذية راجعة للطالبات بالدرجة الكلية للاستبانة وقد كانت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع الفقرات كما هو مبين في الجدول (١) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي يطمئن إلى أنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للاستبانة

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٠٤ ❖❖	٧	٠,٦٧٥٧ ❖❖	١٣	٠,٦٢١٢ ❖❖
٢	٠,٤٢٦٩ ❖❖	٨	٠,٦٥٥٢ ❖❖	١٤	٠,٦٨٦٨ ❖❖
٣	٠,٣٢٦٦ ❖❖	٩	٠,٦٠٢٩ ❖❖	١٥	٠,٧٧٦٢ ❖❖
٤	٠,٥٣٠٠ ❖❖	١٠	٠,٥٣٢٧ ❖❖	١٦	٠,٧٤٦٨ ❖❖
٥	٠,٤٩٦٩ ❖❖	١١	٠,٣٨٦٣ ❖❖		
٦	٠,٦٥٧٦ ❖❖	١٢	٠,٧٠٥٢ ❖❖		

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الاستبانة

قامت الباحثتان باستخدام طريقة حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ وذلك للتأكد من ثبات الأداة حيث بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٨٥ وهي قيمة مقبولة ومناسبة لأغراض الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل ثبات الاستبانة

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
ثبات الاستبانة	١٦	٠,٨٥

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما هي مهارات إنتاج العروض لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

وللإجابة على هذا السؤال تم اعداد قائمة بالمهارات اللازمة للطالبات لإنتاج العروض التعليمية وقد مر إعداد هذه القائمة بالعديد من الخطوات والتي تم عرضها ومناقشتها في إجراءات البحث وقد تم التوصل إلى قائمة بالمهارات في صورتها النهائية حيث اشتملت على ١٠ مهارات أساسية يندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بكل مهارة وقد بلغ عددها ٢٠ مهارة فرعية كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

قائمة مهارات إنتاج العروض التعليمية ومؤشرات الأداء

المهارة الأساسية	المهارة الفرعية
الوصول واستخدام الموقع	فتح حساب في جوجل الوصول إلى Google Drive
فتح ملف جديد	فتح ملف عروض جوجل Google Slide تسمية الملف مشاركة العرض مع أعضاء المجموعة والأستاذة
التخطيط للعرض	النقاش والحوار حول المشروع في نافذة الحوار الجانبية تقسيم العمل والأدوار
تنسيق النصوص	اختيار خط مناسب اختيار حجم خط مناسب
التعامل مع الصوت	إدراج ملفات صوتية
التعامل مع الفيديو	إدراج ملفات فيديو
التعامل مع الصور	إدراج صور اختيار صور واضحة اختيار صور مناسبة للمحتوى
التعامل مع الألوان	اختيار ألوان مناسبة للخطوط اختيار ألوان مناسبة للخلفيات تباين مناسب للألوان
إنشاء الحركة	تنسيق حركة الشرائح تنسيق حركة المحتوى
حفظ العرض	حفظ العرض التقديمي بصيغة ppt

السؤال الثاني: ما هو أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تطوير مهارات إنتاج العروض التعليمية لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في نتائج بطاقة الملاحظة (مهارات إنتاج العروض التعليمية)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (٤)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مهارات إنتاج العروض التعليمية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع ايتا
التجريبية	٧٥	٩.٨١	٠.٣٩	٩.٩١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٤٠
الضابطة	٧٥	٦.٤٧	٢.٨٩				

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات مهارات إنتاج العروض التعليمية، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك يتضح من الجدول أن حجم الأثر (مربع آيتا) قد بلغت (٠.٤٠)، وهذا يعني أنه (٤٠٪) من التباين الكلي للفروق بين متوسطات درجات مهارات إنتاج العروض التعليمية للمجموعتين يعود لتأثير استخدام عروض جوجل. وهذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات التي استخدمت عروض جوجل في التعليم مثل دراسة Edwards & Baker (2010) و King (2015)

و Carey (2013) ويعزى ذلك لما يتميز به تطبيق عروض جوجل من إمكانية تقديم تغذية راجعة مناسبة للطالبات وتوفير نقد موضوعي وبناء لعروضهن التعليمية، وهذا مما يساعد على متابعة الطالبة جيدًا، كذلك الاستفادة من خاصية التتبع في عروض جوجل، فيمكن لعضو هيئة التدريس تتبع التنقيحات وتوقيتها، فبعد إجراء التعليقات على ما قامت به الطالبات، يمكن العودة وتتبع تعديلاتهن، عندئذ سيكون لدى عضو هيئة التدريس فكرة أفضل عن كيفية استجابة الطالبات للملاحظات وأيها أكثر أهمية، ومن قام بالأعمال ليتم تقييم الطالبات بعدالة.

السؤال الثالث: ما أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟

ولتسهيل تفسير نتائج هذا السؤال استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق تماماً=٤، أوافق=٣، لا أدري=٢، لا أوافق=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤- ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
أوافق تماماً	٣,٢٦ – ٤,٠٠
أوافق	٢,٥١ – ٣,٢٥
لا أعلم	١,٧٦ – ٢,٥٠
لا أوافق	١,٠٠ – ١,٧٥

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة

م	العبـــارات		أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	سهولة الوصول لأستاذة المقرر.	ت	٥٤	١٩		١	٣,٧٠	٠,٥٤	١
		٪	٧٣,٠	٢٥,٧		١,٤			
١٣	زيادة التحصيل في مشروع العروض التقديمية.	ت	٤٠	٣٤			٣,٥٤	٠,٥٠	٢
		٪	٥٤,١	٤٥,٩					
١٤	مساعدة الاستاذة الطالبة عند الحاجة.	ت	٤٦	٢٢	٦		٣,٥٤	٠,٦٥	٢
		٪	٦٢,٢	٢٩,٧	٨,١				
١٧	التمكن من المعايير التقنية	ت	٤٣	٢٧	٤		٣,٥٣	٠,٦٠	٤
		٪	٥٨,١	٣٦,٥	٥,٤				

م	العبـــارات		أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	للعروض التقديمية								
٨	التعزيز الفوري للأداء في التكليفات المطلوبة.	ت	٤٠	٣١	٣		٣,٥٠	٠,٥٨	٥
		٪	٥٤,١	٤١,٩	٤,١				
١٦	التمكن من المعايير الفنية للعروض التقديمية	ت	٤١	٢٧	٦		٣,٤٧	٠,٦٥	٦
		٪	٥٥,٤	٣٦,٥	٨,١				
٣	توفير النقد الموضوعي البناء لعروض الطالبات	ت	٣٤	٤٠			٣,٤٦	٠,٥٠	٧
		٪	٤٥,٩	٥٤,١					
١٢	تزويد الطالبة بمعلومات عن سير أدائها بشكل مستمر.	ت	٣٣	٤٠	١		٣,٤٣	٠,٥٣	٨
		٪	٤٤,٦	٥٤,١	١,٤				
١٥	التمكن من المعايير التربوية للعروض التقديمية.	ت	٢٨	٤٤	٢		٣,٣٥	٠,٥٣	٩
		٪	٣٧,٨	٥٩,٥	٢,٧				
٦	سرعة تصحيح الأخطاء في التكليفات المطلوبة.	ت	٣١	٣٣	١٠		٣,٢٨	٠,٦٩	١٠
		٪	٤١,٩	٤٤,٦	١٣,٥				
٧	الوصول لمرحلة الإتقان في التكليفات المطلوبة.	ت	٢٤	٤٦	٤		٣,٢٧	٠,٥٦	١١
		٪	٣٢,٤	٦٢,٢	٥,٤				

م	العبـــارات		أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	تثبيت الاستجابات الصحيحة.	ت	٢٤	٤٤	٦		٣,٢٤	٠,٥٩	١٢
		٪	٣٢,٤	٥٩,٥	٨,١				
٩	استثارة دافعية الطالبة نحو التعلم.	ت	٢٧	٣٨	٩		٣,٢٤	٠,٦٦	١٢
		٪	٣٦,٥	٥١,٤	١٢,٢				
١١	حذف الاستجابات الخاطئة.	ت	١٧	٤٤	١٢	١	٣,٠٤	٠,٦٧	١٤
		٪	٢٣,٠	٥٩,٥	١٦,٢	١,٤			
٢	التفاعل مع أستاذة المقرر.	ت	٦	٥٧	٥	٦	٢,٨٥	٠,٦٨	١٥
		٪	٨,١	٧٧,٠	٦,٨	٨,١			
٤	التفاعل مع الزميلات.	ت	٦	٥٣	٥	١٠	٢,٧٤	٠,٧٩	١٦
		٪	٨,١	٧١,٦	٦,٨	١٣,٥			
المتوسط❖ العام							٣,٥٥		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

بالاطلاع على الجدول أعلاه يتبين لنا فاعلية الحوسبة السحابية "عروض جوجل" في تقديم تغذية راجعة لطالبات جامعة الأميرة نورة ، فقد حازت العبارات على متوسط حسابي مقداره ٣,٥٥ وهذا يوافق استجابة (أوافق تمامًا)، ويتفق هذا مع دراسة (Carey, 2013)، ودراسة (Kafka,2013)، ودراسة (Cordova, 2012) في النتيجة التالية: أن تطبيقات الحوسبة السحابية كتطبيق عروض جوجل من أفضل وأسهل التطبيقات لتقديم تغذية راجعة، ونلاحظ أن عبارة " سهولة الوصول لأستاذة المقرر." قد حازت على أعلى

متوسط حسابي، وذلك لما تتميز به تطبيقات الحوسبة السحابية من سهولة الوصول لأستاذة المقرر وسرعة تصحيح الأخطاء في التكليفات المطلوبة.

وتتفق أيضا مع دراسة Edwards & Baker (2010) في تأكيد فاعلية استخدام الحوسبة السحابية واتجاهات الطلاب الايجابية، فقد أظهرت النتائج أن جميع الطلاب لم يستخدموا التطبيقات محل الدراسة من قبل لكنهم وجدوها سهلة وبسيطة وأجمعوا على فائدتها وخصوصاً فيما يتعلق بتمكين الأستاذ من المتابعة وتقديم التغذية الراجعة.

ونلاحظ أن عبارة " زيادة التحصيل في مشروع العروض التقديمية." وعبارة " مساعدة الأستاذة الطالبة عند الحاجة." قد حازتا على الترتيب الثاني لأعلى متوسط حسابي ؛ وذلك لأن من فوائد استخدام التغذية الراجعة تنمية المهارات العملية، وزيادة التحصيل، والتعلم وبقاء أثر التعلم، كذلك تعتبر عنصر أساسي في تقييم المتعلمين، وتساعد في تحسين وتطوير وتنمية قدراتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتطوير العمل الجماعي وتنمية مهارات الاتصال مع المتعلمين فضلاً عن الشعور بالرضا الشخصي، وهذا يتفق مع دراسة Walsh (2010) ودراسة كفافي (٢٠٠٩) ودراسة حسين وعلي (٢٠١٣).

وحازت عبارة " التمكن من المعايير التقنية للعروض التقديمية " على المركز الرابع ؛ وذلك لما تتميز به عروض جوجل من إمكانية تقديم تغذية راجعة مستمرة من خلال متابعة منتظمة للمتعلمات أثناء تنفيذ المهام المطلوبة، أيضا تتفق مع دراسة (Richardson, et al.2013) في قياس كيفية استخدام المعلمين للتغذية الراجعة المنهجية لتحسين مهارات التدريس لديهم، وأوضحت البيانات الإحصائية تحسن كبيراً في المهارات التدريسية لديهم. ويتفق هذا مع

دراسة Getzlaf et al. (2009) التي توصلت إلى أن الطلاب غالباً ما يرغبون في الاستفادة من توظيف التغذية الراجعة التي يقدمها لهم المعلمون في بيئات التعلم الإلكتروني في تحسين وتطوير مستوى الأداء في التكليفات الدراسية المطلوبة، فتلعب التغذية الراجعة دوراً في تقليل الفجوة الفاصلة بين الأداء الفعلي للطلاب، وأدائهم المتوقع من المعلم.

وتبين أن جميع عينة الدراسة يرين أن عروض جوجل أسهمت في "توفير النقد الموضوعي البناء لعروض الطالبات"، حيث أن من أهم مميزات جوجل عروض تتبع التنقيحات وتوقيتها، فبعد إجراء التعليقات على ما قامت به الطالبات، يمكن العودة وتتبع تعديلاتهن، عندئذ سيكون لدى عضو هيئة التدريس فكرة أفضل عن كيفية استجابة الطالبات للملاحظات وأيها أكثر أهمية، ومن قام بالأعمال ليتم تقييم الطالبات بعدالة.

وبالاطلاع على الجدول أعلاه نجد أن ٩٨.٧٪ يرين أن تطبيقات الحوسبة السحابية ساهمت في "تزويد الطالبة بمعلومات عن سير أدائها بشكل مستمر"، وذلك لأن من خصائص جوجل عروض إمكانية توفير تعليقات لكل طالبة، وهذا مما يساعد على متابعتهن جيدًا، وتلمس الطالبات قيمة جهودهن للمناقشات وتبادل الآراء.

وبشكل عام سجلت العبارات المتبقية نسبة استجابات إيجابية (بشكل كبير، إلى حد ما)، وقد تعزى هذه الاستجابات الإيجابية إلى أن من أهم مميزات تطبيقات الحوسبة السحابية تقديم تغذية راجعة للمتعلمين. وهذا يتفق مع دراسة (Edwards & Baker, 2010) التي أظهرت النتائج أن جميع الطلاب وجدوا تطبيقات الحوسبة السحابية سهلة وبسيطة وأكدوا على ارتفاع

مهاراتهم في استخدامها، وأجمعوا على فائدتها وخصوصًا فيما يتعلق بتمكين الأستاذ من المتابعة وتقديم التغذية الراجعة. كذلك تتفق مع دراسة (2011) Taylor & Hunsingerو دراسة Zhou, Simpson, & Domizi (2012) التي توصلتا إلى أن غالبية الطلاب ذكروا بأن تجربتهم التعليمية كانت إيجابية وثرية جدًا لأن مستندات جوجل تساعد على التواصل والعمل التعاوني وتنمية المهارات المختلفة، وتتيح للأستاذ تقديم التغذية الراجعة المناسبة، وتسهيل المشاركة والاستخدام من أي مكان وبأي زمان.

* * *

توصيات الدراسة

- تطبيق تجربة استخدام عروض جوجل التعليمية لتقديم تغذية راجعة للطالبات في مقررات قسم التربية الخاصة الأخرى.
- حث أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة على الاستفادة من خدمات الحوسبة السحابية ممثلة في جوجل درايف.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على استخدام الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة داخل بيئات التعلم الإلكترونية.
- تشجيع الأساتذة والطلاب والباحثين على الاستفادة من إمكانيات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية.

البحوث المقترحة

- قياس فاعلية البرامج الأخرى المعتمدة على الحوسبة السحابية لإنتاج العروض مثل بوربوينت PowerPoint و بريزي Prezi و كينوت Keynote و بوتون PowToon.
- المقارنة بين فاعلية برامج العروض المختلفة في تطوير مهارات انتاج العروض للطالبات.
- قياس فاعلية الحوسبة السحابية لمراحل وتخصصات مختلفة في تقديم تغذية راجعة للطالبات.

* * *

المراجع

- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠). علم النفس التربوي. ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- البكري، أمل وعفاف الكسواني (٢٠٠٢)، أساليب تعليم العلوم والرياضيات. دار الفكر للطباعة والنشر، ط٢ ، الأردن.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. ط٢ ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان
- حسين، إياد وعلي، حازم (٢٠١٣). تأثير التغذية الراجعة الخارجية في تعلم واحتفاظ مهارتي الارسال و الاستقبال بالكرة الطائرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بأعمار (١٣- ١٢)سنة، مجلة الرياضة المعاصرة، ١٢ (١٩).
- الحصري، علي منير؛ والعنيزي، يوسف (٢٠٠٠). طرق التدريس العامة. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان.
- الخوالدة، ناصر أحمد؛ ويحيى، إسماعيل عيد (٢٠٠١)، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. دار حنين للنشر والتوزيع، عمان.
- الزعبي، أحمد شريف (٢٠٠٥). دور النشاطات الصفية واللاصفية في مناهج التعليم الثانوي. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (٤).
- زكي، مروة (٢٠١٢) تطوير نظام تعليمي إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٧ الجزء الثاني.
- زناتي ، رحاب (٢٠٠٠) من البطولة إلى الاحتراف مع PowerPoint ٢٠٠٠ ، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع

- زيتون، حسن ؛ وزيتون، كمال (١٩٩٢). البنائية منظور أبستمولوجي وتربوي. ط١ ، الإسكندرية.
- سعودي، منى عبد الهادي (١٩٩٨). فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، أغسطس، الإمارات.
- شحاته، حسن ؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- شلتوت، محمد شوقي (٢٠١٤). الحوسبة السحابية بين الفهم والتطبيق. مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، العدد الحادي عشر.
- عبد الكريم، نبيل عبد العزيز (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العدد (١٠) المجلد (١٤).
- عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتدريب الطلاب المعلمين على استخدام العروض التقديمية Power Point في تصميم وإنتاج برمجيات تعليمية متعددة الوسائط وتنمية اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم. المؤتمر العلمى الرابع عشر - مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الاداء - مصر، مج ١ ، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس - جامعة عين شمس، ٢٣١ - ٢٦١.

- عبيد، وليم (٢٠٠٢). البنائية ... المفهوم السيكولوجي والدلالة التربوية. ورقة عمل مقدمة في ندوة البنائية والمدخل المنظومي في التربية والتعليم، كلية التربية بسوهاج.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمان: الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العنيزي، يوسف و العلي، عبدالرحمن (٢٠١٣). أهمية استخدام برنامج العروض الضوئية Power Point في المقررات التطبيقية ومقرر التربية العملية بكلية التربية الأساسية بنات بدولة الكويت. الثقافة والتنمية - مصر، ١٣ (٦٤) ٢- ٤٨ ١٣.
- الفايد، مصطفى (٢٠١٤). كيف تضيف تعليقات صوتية إلى مستنداتك على جوجل درايف ؟، متاحة على الرابط: http://www.new-educ.com/ajouter-commentaires-vocaux-sur-google-drive#.U_SvSsWSySo
- الفهادي، شعيب و على سعد غانم. (٢٠٠٨). اثر استخدام الحاسوب البوربوينت كطريقة تدريسية على تحصيل طلبة قسم العلوم التربوية النفسية فى كلية التربية فى مادة الانكليزي. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية - كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل - العراق، مج ٧، (١ ، ٣٦٤ - ٣٨١).
- كفافي، وفاء مصطفى محمد. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز، مستقبل التربية العربية، العدد ٥٨، (١٣٩ - ١٨٤).
- مانسر، مارتن (٢٠١١). أسرار تقديم العروض والحديث إلى الناس. مكتبة جرير، الرياض.

- نزال، شكري حامد (٢٠٠٠). الوجيز في التربية والعملية التعليمية – التعلميّة. ط١ ، دار البشير للطباعة والنشر، عمان.
- الهاشمي، عبد الرحمن ؛ والدليمي، طه علي حسين (٢٠٠٨). إستراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الهباد، فهد (٢٠٠٨). أثر استخدام العروض التقديمية بالبوربوينت في تدريس الجغرافيا على التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاهات نحو استخدام الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين. المؤتمر العلمي الاول (تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية) - مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية . جامعة عين شمس، ١ (٢٤٢ - ٢٧٥).
- ياركندي، آسيا. (٢٠١١). تصميم حقيبة تدريبية وقياس فاعليتها في تنمية فهم استراتيجية تقديم التغذية الراجعة في الصف الدراسي لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢ (٢)، يوليو.

المراجع الأجنبية

- Alothman, M. (2011). Effectiveness of PowerPoint Presentations in Saudi Arabian Girls' Middle School Classes .Unpublished Master thesis, Edinburgh Napier University, Edinburgh.
- Arbaugh, J., & Hornik, S. (2006). Do Chickering and Gamson's seven principles also apply to online MBAs? The Journal of Educators Online, 3 (2), 1-18.
- Aston L. & Hallam P. (2011).Successful Mentoring in Nursing. Learning Matters, Exeter.

- Berry, James & Staub, Nancy (2011).Technology Pedagogy software tools for Teaching and Learning. Journal of Scholarship & Practice 8 (1).24-33.
- Bora, J.U. & Ahmed, M. (2013). E-learning using cloud computing. Int. J. Sci. Mod. Eng, 1(2), 9-13.
- Bradbury, A. (2006). Successful presentation skills (Vol. 51). Kogan Page Publishers.
- Brian, O., Brunschwiler, T., Dill, H., Christ, H., Falsafi, B., Fischer, M., & Zollinger, M. (2012). Cloud Computing. White Paper SATW.
- Carey, J. (2013). Google Drive: A Better Method for Giving Students Feedback. Powerful Learning Practice, 9 Sep 2013.http://plpnetwork.com/2013/09/09/give-students-frequent-feedback-google-drive/
- Cordova, M. (2012). Using Google Apps to Teach an Online Course. The Idaho Librarian.
- Duffy, K. (2013). Providing constructive feedback to students during mentoring. Nursing Standard, 27 (31), 50-56
- Edwards, J.& Baker, C. (2010, December). A Case Study: Google Collaboration Applications as Online Course Teaching Tools. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching 6 (4).

- Gegax. (2005, September). Not another PowerPoint presentation. Newsweek 00289604, 145 (19).
- Getzlaf, B., Perry, B., Toffner, G., Lamarche, K., & Edwards, M. (2009). Effective instructor feedback: Perceptions of online graduate students. The Journal of Educators Online, 6 (2), 1-22.
- Hall, G. M., & Robinson, N. (2011). How to present at meetings. John Wiley & Sons.
- Heffernan, N. T., Heffernan, C. L., Decoteau, M. B., & Militello, M. (2012). Effective and meaningful use of educational technology. Digital teaching platforms: Customizing classroom learning for each student, 88-102.
- Illinois Online Network .(2010). Strategies for Providing Feedback in Online Courses, the University of Illinois:http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/communication/feedback.asp
- Infogr.am (2012). https://infogr.am/PowerPoint-usage-and-Marketshare
- Jain, A & Pandey, U.S. (2013) Role of Cloud Computing in Higher Education. International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering, 3 (7).

- Kafka, Chad.(2013). Google Driving With Students. https://www.collaborativeclassroom.org/blog/2013/04/29/google-driving-with-students
- King, B. (2015). Online Writing as a Discovery Process Synchronous Collaboration. In A. Chik, T. Brian W. King Wikipedia Writing as Praxis Language Learning & Technology 122 Costley, & M. C. Pennington (Eds.), Creativity and Discovery in the University Writing Class: A Teacher's Guide (321–345). New York, NY: Equinox.
- Kop, R., & Carroll, F. (2011). Cloud computing and creativity: Learning on a massive open online course. European Journal of Open, Distance and E-Learning.
- Mell, P., & Grance, T. (2011). The NIST definition of cloud computing. Available at:
- http://faculty.winthrop.edu/domanm/csci411/Handouts/NIST.pdf.
- Mircea, M., & Andreescu, A. I. (2011). Using cloud computing in higher education: A strategy to improve agility in the current financial crisis. Communications of the IBIMA, 2011, 1-15.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education 35(5), 501–517.

- Nouri, H., & Shahid, A. (2005). The effect of PowerPoint presentations on student learning and attitudes. Global Perspectives on Accounting Education,2 (1), 53-73.
- Perenson, M.J. (2006, February). Ovation spruces up PowerPoint shows, PC World 07378939, 24 (2).
- Plakht, Y., Shiyovich, A., Nusbaum, L., & Raizer, H. (2013). The association of positive and negative feedback with clinical performance, self-evaluation and practice contribution of nursing students. Nurse education today, 33(10), 1264-1268.
- Pocatilu, P., Alecu, F., & Vetrici, M. (2009, November). Using cloud computing for E-learning systems. In Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on DATA NETWORKS, COMMUNICATIONS, COMPUTERS (DNCOCO'09) (7-9).
- Richardson, R., Kalvaitis, D., & Delparte, D. (2013). Using Systematic Feedback and Reflection to Improve Adventure Education Teaching Skills. Journal of Experiential Education, June 2014. vol. 37.
- Rupesh, Sanchati and Gaurav, Kulkarni (2011) Cloud Computing in Digital University Libraries, http://research.microsoft.com/enus/events/cloudfutures2011/cloud-futures-2011.pdf,p1.

- Shackelfod, Ray & Griffis, Kurt (2007). Teach your students the power of power point. Teach Directions 10629351 , 66 (6), Jan.
- Susskind, J. (2005). PowerPoint's power in the classroom: enhancing students' self-efficacy and attitudes. Computers & Education, 45, 203–215.
- Taylor, C. W., & Hunsinger, D. S. (2011). A study of student use of cloud computing applications. Journal of Information Technology Management, 22(3), 36-50.
- Theobald, T. (2013). Develop your presentation skills (Vol. 15). Kogan Page Publishers.
- UNSW.(2010). Giving Assessment Feedback. Available at:https://teaching.unsw.edu.au/printpdf/537.
- Walsh, D .(2010). The Nurse Mentor's Handbook: Supporting Students in Clinical Practice. Open University Press, Maidenhead.
- Wolsey, T. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. International Journal on E-Learning, 7 (2), 311-329.
- Zhou, W., Simpson, E., & Domizi, D. P. (2012). Google Docs in an Out-of-Class Collaborative Writing Activity. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 24 (3), 359-375.

❊ ❊ ❊

- Zakī, M. (2012). TaTwīr nizhām ta`līmī ilikturūnī qā-im `alā ba`dh taTbīqāt al-sahb al-hāsūbiyya li-tanmiyat al-tafkīr al-ibtikārī wa al-ittijāh nahwa al-barāmij al-latī ta`mal ka-khadamāt. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya,* (147).
- Zanātī, R. (2000). *Min al-butūla ilā al-ihtirāf ma‘ PowerPoint 2000.* Cairo: Dār Al-Kutub Al-`Ilmiyya Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Zaytūn, H. & Zaytūn, K. (1992). *Al-binā-iyya: Manzhūr ebistemulūjī wa tarbawī* (1st ed.). Alexandria.

* * *

- Jāmil, A. (2000). *Turuq al-tadrīs al-`āmma wa mahārāt tanfīth wa takhTīT `amaliyyat al-tadrīs* (2nd ed.). Amman: Dār Al-Manāhij Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Kafāfī, W. (2009). Fā`iliyyat istikhdām al-taghthiya al-rāji`a al-ilikturūniyya fī tanmiyat mahārāt i`dād al-khutta al-bahthiyya li-Tālibāt al-mājistair bi-jāmiat al-malik `Abdul-Azīz. *Mustaqbal Al-Tarbiya Al-`Arabiyya,* (58), 139-184.
- Mancer, M. (2011). *Asrār taqdīm al-`urūdh wa al-hadīth ilā al-nās.* Riyadh: Jarir Bookstore
- Nizāl, Sh. (2000). *Al-wajīz fī al-tarbiya wa al-`amaliyya al-ta`līmiyya al-ta`allumiyya* (1st ed.). Amman: Dār Al-Bashīr Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Shahāta, H. & Al-Najjar, Z. (2003). *Mu`jam al-musTalahāt al-tarbawiyya wa al-nafsiyya.* Cairo: Al-Dār Al-Masriyya Al-Lubnāniyya.
- Shaltūt, M. (2014). Al-Hawsaba al-sahābiyya bayn al-fihm wa al-taTbīq. *Majallat Al-Ta`līm Al-IlikTurūnī,* (11).
- Su`ūdī, M. (1998). Fā`iliyyat istikhdām namūthaj al-ta`allum al-binā-ī fī tadrīs al-`ulūm `alā tanmiyat al-tafkīr al-ibtikārī ladā talāmīth al-Saf al-khāmis al-ibtidā-ī. Paper presented at Second Scientific Conference: I`dād Mu`allim Al-`Ulūm Lil-Qarn Al-Hādī Wa Al-`Ishrīn. United Arab Emirates: Al-Jam`iyya Al-Masriyya Lil-Tarbiya Al-`Ilmiyya, Ain Shams University.
- Ubayd, W. (2002). Al-binā-iyya: Al-Mafhūm al-saykūlūjī wa al-dalāla al-tarbawiyya. Paper presented at Al-Nadwa Al-Binā-iyya Wa Al-Madkhal Al-Manzhūmī Fī Al-Tarbiya Wa Al-Ta`līm. Egypt: College of Education, Sohag University.

- Al-Habbād, F. (2008). Athar istikhdām al-`urūdh al-taqdīmiyya bi Power Point fī tadrīs al-jughrāfiya `alā al-taHSīl wa baqā- athar al-ta`allum wa al-ittijāhāt nahwa istikhdām al-Hāsib al-ālī ladā talāmīth al-Saf al-rābi` al-ibtidā-ī banīn. Paper presented at First Scientific Conference: Tarbiyat Al-MuwāTana Wa Manāhij Al-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya. Cairo, Egypt: Al-Jam`iyya Al-MaSriyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya, Ain Shams University.
- Al-Hāshimī, A. & Al-Dulaymī, T. (2008). *IsTrātījiyyāt hadītha fī fan al-tadrīs*. Amman: Dār Al-Shurūq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Hasrī, A. & Al-`Unayzī, Y. (2000). *Turuq al-tadrīs al-`āmma.* Amman: Dār Al-Falāh Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Khawālda, N. & Yahya, I. (2001). *Tarā-iq tadrīs al-tarbiya al-islāmiyya wa asālībuhā wa taTbīqātuhā al-`amaliyya*. Amman: Dār Hanīn Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Za`bī, A. (2005). Dawr al-nashātāt al-Saffiyya wa al-lāSaffiyya fī manāhij al-ta`līm al-thānawī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya,* (4).
- Atiyya, M. (2009). *Al-jawda al-shāmila wa al-jadīd fī al-tadrīs.* Amman, Jordan: Safā- Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Bārkindī, A. (2011). Tasmīm haqība tadrībiyya wa qiyās fā`iliyyatihā fī tanmiyat fihm isTrātījīyyat taqdīm al-taghthiya al-rāji`a fī al-Saf al-dirāsī ladā al-Tāliba al-mu`allima bi-kulliyyat al-tarbiya. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 12*(2).
- Husain, I. & Alī, H. (2013). Ta-thīr al-taghthiya al-rāji`a al-khārijiyya fī ta`allum wa ihtifāzh mahāratay al-irsāl wa al-istiqbāl bil-kura al-tā-ira ladā Tullāb al-marhala al-mutawaSita bi-a`mār 12-13 sana. *Majallat Al-Riyādha Al-Mu`āSira, 12*(19).

List of References:

- Abdul-Hamīd, A. (2002). Barnāmaj muqtarah li-tadrīb al-Tullāb al-mu`allimīn `alā istikhdām al-`urūdh al-taqdīmiyya Power Point fī Tasmīm wa intāj barmajiyyāt ta`līmiyya muta`addidat al-wasā-it wa tanmiyat ittijāhātihim nahwa istikhdām al-kumbuyūTar fī al-ta`līm. Paper presented at Fourteen Scientific Conference: Manāhij Al-Ta`līm fī dhaw- mafhūm al-adā-. Cairo, Egypt: Al-Jam`iyya Al-MaSriyya Lil-Manāhij Wa Turuq Al-Tadrīs, Ain Shams University.
- Abdul-Karīm, N. (2007). Asālīb al-tafkīr wa `alāqatuhā bi-isTrātījīyyāt al-ta`līm ladā talabat al-marhala al-i`dādiyya. *Majallat Takrīt Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 14*(10).
- Abū-Jādū, S. (2000). *`llm al-nafs al-tarbawī* (1st ed.). Amman: Dār Al-Masīra Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-`Unayzī, Y. & Al-`Alī, A. (2013). Ahammiyyat istikhdām barnāmaj al-`urūdh al-dhaw-iyya Power Point fī almuqarrarāt al-taTbīqiyya wa muqarrar al-tarbiya bi-kulliyyat al-tarbiya al-asāsiyya banāt dawlat al-Kuwait. *AlThaqāfa Wa Al-Tanmiya, 13*(64), 2-48.
- Al-Bakrī, A. & Al-Kaswānī, A. (2002). *Asālīb ta`līm al-`ulūm wa al-riyādhiyāt* (2nd ed.). Jordan: Dār Al-Fikr Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Al-Fahādī, Sh. & Ghānim, A. (2008). Athar istikhdām al-Hāsūb Power Point ka-tarīqa tadrīsiyya `alā taHSīl Talabat qism al-`ulūm al-tarbawiyya al-nafsiyya fī kulliyyat al-tarbiya fī mādda al-inkilīzī. *Majallat Abhāth Kulliyyat Al-Tarbiya Al-Asāsiyya, 7*(1), 364-381.
- Al-Fāyid, M. (2014). Kayfa tudhīf ta`līqāt Sawtiyya ilā mustanadātik `alā Google Drive?. Retrieved from https://www.new-educ.com/ajouter-commentaires-vocaux-sur-google-drive#.U_SvSsWSySo

The Impact of Using Google Slides on Developing Instructional Presentations Production Skills and Providing Feedback to Students of the College of Education at Princess Nourah University

Dr. Hessah M. Al Shaya & Dr. Afnan A. Al-Oyaid
Department of Instructional Technology
College of Education
Princess Nourah University

Abstract:

The present study aims at investigating the impact of using cloud computing, namely Google Slides on developing students' skills for producing instructional presentations and providing feedback to the students of Princess Nourah University. The descriptive analytical approach and the experimental approach are used to answer the questions of the study in which 75 students from the Department of Special Education in the Faculty of Education have participated. The study utilizes a number of tools including a list of necessary skills for producing instructional presentations, performance observation card for using Google Slides, and a questionnaire to measure the impact of using cloud computing applications on providing feedback to the students of Princess Nourah University.

The research findings prove the effectiveness of using Google Slides in providing feedback to the students and improving students' skills for producing instructional presentations due to the possibility these slides offer for appropriate feedback, objective and constructive criticism of students' instructional presentations.

Keywords: Cloud Computing, Google Slides, Feedback, Instructional Presentations

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Dammam University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess NourahBint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Social Studies Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator

H.E. Prof. Sulaiman Abdullah Aba Al-khail
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sameeh
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Social Sciences

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Social Sciences